



HAL
open science

Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain

Valérie Spaëth

► **To cite this version:**

Valérie Spaëth. Généalogie de la didactique du français langue étrangère. L'enjeu africain. CIRELFA-AGENCE DE LA FRANCOPHONIE, 1998, Robert Chaudenson, 2-86460-358-6. hal-01429433

HAL Id: hal-01429433

<https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01429433v1>

Submitted on 29 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Valérie SPAËTH

Généalogie
de la didactique du français
langue étrangère
L'enjeu africain



V. Späth -

Langues et développement : collection dirigée par Robert Chaudenson

Valérie SPAËTH

a Paris

Septembre 2000.

Valérie

Généalogie
de la didactique du français
langue étrangère

L'enjeu africain

1998

CIRELFA – AGENCE DE LA FRANCOPHONIE

Diffusion Didier Érudition

Volumes déjà parus :

- Langues, économie et développement*, tome 1 (R. Chaudenson, D. de Robillard), 257 p., 1989.
- Langues, économie et développement*, tome 2 (F. Jouannet, L. Nkusi, M. Rambelo, D. de Robillard, R. Tirvassen), 264 p., 1989.
- Aménagement linguistique et développement dans l'espace francophone : bibliographie sélective* (D. de Robillard et collab.), 217 p., 1989.
- Bibliographie des études créoles. Langues, cultures, sociétés* (M.-C. Hazaël-Massieux et collab.), 254 p., 1991.
- L'Afrique afro-francophone* (N. Kazadi), 184 p., 1991.
- La francophonie : représentations, réalités, perspectives* (R. Chaudenson), 220 p., 1991.
- Les langues des marchés en Afrique* (L.-J. Calvet), 350 p., 1992.
- Des langues et des villes* (Actes du colloque international), 580 p., 1992.
- Multilinguisme et développement dans l'espace francophone* (D. Baggioni, L.-J. Calvet, R. Chaudenson, G. Manessy, D. de Robillard), 240 p., 1992.
- Langues et métiers modernes ou modernisés au Mali* (Santé et travail du fer), (A.-M. d'Ans, D. Baggioni, L.-J. Calvet, R. Chaudenson, M. Diaby, D. Diakite, R. Diaoure, G. Dumestre, Y. Jaffré, M. Slodzian), 216 p., 1992.
- L'alphabétisation fonctionnelle en bambara dans une dynamique de développement* (K. Dombrowsky, G. Dumestre, F. Simonis), 196 p., 1992.
- L'école du Sud* (R. Chaudenson et collab.), 160 p., 1993.
- Les enfants, les langues, l'école : les cas du Congo et de Maurice*, F. Lumwamu, M. Missakiri, C. Ntsadi, R. Tirvassen, 154 p., 1993.
- Le français du Liban : cent portraits linguistiques*, (N. Gueunier et collab.), 221 p., 1993.
- Vers une approche panlectale de la variation du français*, 1993. (R. Chaudenson, R. Mougeon, E. Beniak), 139 p., 1993.
- Comprendre pour communiquer et soigner : langues, informatique et santé oculaire en Afrique* (R. Chaudenson, M. Slodzian et coll.) 160 p., 1994.
- Communication et développement : le cas de Maurice* (R. Tirvassen) 114 p., 1994.
- Stratégies communicatives au Mali : langues régionales, bambara, français* (sous la direction de G. Dumestre) 364 p., 1994.
- Langage et politique : les mots de la démocratie dans les pays du Sud de l'espace francophone* (douze études rassemblées et présentées par A.M. d'Ans), 329 p., 1995.
- Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques dans l'espace francophone* (sous la direction de R. Chaudenson), 267 p., 1995.
- Test d'évaluation des compétences linguistiques en français* (R. Chaudenson), 206 p., 1996
- Dynamiques linguistiques au Mali* (Cécile Canut) 360 p., 1996.
- L'évaluation des compétences linguistiques en français. Le test d'Abidjan* (R. Chaudenson), 206 p., 1997.
- Saint-Barthélemy : une énigme linguistique* (Louis-Jean Calvet, R. Chaudenson), 166 p., 1998.
- Une ou des normes ? Insécurité linguistique et normes endogènes en Afrique francophone* (Louis-Jean Calvet, Marie-Louise Moreau), 132 p., 1998.

Maquette de la couverture : Philippe Langlois

ISSN 1151-6615

ISBN 2-86460-358-6

SOMMAIRE

Introduction

Première partie : De l'hégémonie à la pédagogie : pour une généalogie du FLE

1. L'action culturelle de la France : des valeurs à l'entreprise coloniale
2. Une spécificité de l'action culturelle française : l'enseignement du français aux étrangers ou les origines du FLE

Deuxième partie : Le FLE a l'épreuve de l'AOF. conditions et enjeux d'une expérimentation

1. L'Europe et l'Afrique : le regard européen et la transformation de l'Afrique
2. L'organisation de l'enseignement du français et la fondation de l'A.O.F.
3. La pédagogie coloniale

Troisième partie : Bilan et réorientations d'une politique

1. Permanences et adaptation du système en place
2. Réorientations culturelles
3. La permanence et le rendement du système scolaire

Conclusion

Index des notions

Bibliographie

Table des matières

À Agathe

INTRODUCTION

La présente étude se propose de *mettre au jour les rapports d'interdépendance qui existent entre une discipline, l'enseignement du français et une aire géographique particulièrement sensible, l'Afrique francophone.*

Il s'agit d'apporter une contribution historique au domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE), qui s'est largement institutionnalisé à un moment clef du rapport entre la France et l'Afrique : la décolonisation. Seule la méconnaissance de sa dimension historique, caractéristique des années soixante, a pu permettre de réduire le FLE à son dispositif méthodologique et théorique.

Pourtant le FLE ne peut continuer à faire l'économie d'une réflexion politique sur ses conditions historiques d'émergence et d'existence, quand d'autre part, cette discipline prétend à l'autonomie de ses conditions d'application, tant il est vrai que sa marque d'identité tient le plus souvent, dans des contextes universitaires ou de formation, au développement — par ailleurs indispensable — de méthodologies et de techniques.

Or le rapport à l'Afrique constitue sans nul doute le point aveugle de cette histoire.

La discipline FLE, malgré elle, est redevable dans son ensemble de l'expérience africaine. Sur bien des plans (institutionnel, pédagogique, théorique), sans que cela soit explicité, l'Afrique a constitué pour le FLE un véritable creuset de formation. Ainsi sans un examen approfondi de l'enseignement du français en Afrique, l'économie de la discipline du Français Langue Étrangère reste opaque et largement amputée d'un point de vue historique et théorique.

Dans cette optique, l'enseignement du français en Afrique renvoie à deux périodes distinctes :

— La plus ancienne période (1880-1900) pose les principales conditions de sa diffusion, dans un contexte d'hégémonie. Elle rassemble les fondements historiques de la discipline, c'est-à-dire, la mise en œuvre du cadre politico-idéologique et des *modes de transmission fondamentaux*. Il est par conséquent nécessaire de rappeler quelle fut l'action culturelle de la France, qui fait précéder d'une grande éclosion de valeurs universalistes (on a parlé à ce propos de « mystique française ») l'ère de ses entreprises coloniales. Par suite, il paraît tout

aussi éclairant d'indiquer en quoi l'enseignement du français aux étrangers — vecteur obligé de l'intervention coloniale — fait toute la particularité, et peut-être l'unicité, de l'action politico-culturelle française dans cette première période historique ;

— La période la plus récente (1960-1990) réaménagement, avec de nouvelles exigences, le legs d'une époque révolue. Les actions menées par la France à partir de 1960 réitèrent dans des conditions politiques nouvelles, un réseau de relations étroites et d'associations qui font écho aux décennies de colonisation. C'est dire que, du point de vue de l'enseignement du français hors de France, 1960 constitue un nouveau départ aussi important, dans le contexte des indépendances, que celui des années 1880 au cours desquelles la France préparait son implantation en Afrique.

Un choc en retour, provoqué par les profonds bouleversements historiques et politiques dont l'Afrique est alors le théâtre, légitime une renaissance théorique et institutionnelle. Les indépendances politiques inaugurent ainsi l'autonomisation théorique et pédagogique d'une discipline organiquement liée à ces conditions historiques. Ainsi, le FLE, champ en formation est sur le point de créer sa propre dynamique, à l'image des jeunes nations souveraines. *La configuration du français à travers le monde s'est réordonnée, dans les années soixante, en grande partie du fait de la décolonisation, tout comme elle s'était structurée du fait de la colonisation. L'Afrique constitue alors, à nouveau, le point de mire le plus important pour la France où l'enjeu de la langue française est primordial, aussi bien d'un point de vue culturel que politique.*

Ces deux occasions historiques représentent les deux moments charnières de la constitution du FLE. On pourrait cependant légitimement s'interroger sur l'importance des six décennies qui marquent l'intervalle entre les deux césures évoquées (1900, 1960). Cette période dessine les frontières d'une pratique qui s'installe en fonction des orientations politiques engagées au cours de la première césure.

Mais c'est bien à l'épreuve de l'AOF — où la recherche de l'adaptation le dispute à la confrontation — que le FLE pose les conditions et soulève les enjeux de son expérimentation. Nous avons donc tenté d'établir, dans un premier temps, selon quelles causalités les représentations françaises pré-coloniales avaient pu déterminer puis historiquement dicter l'application de politiques spécifiques : qu'il s'agisse du versant économique de l'intervention française — à travers le problème de la traite des Noirs — ou qu'il s'agisse du problème de la conversion des mentalités, à travers des initiatives pédagogiques foncièrement missionnaires.

L'organisation de l'enseignement du français et la fondation de l'AOF participant du même projet, les différentes pièces du dispositif juridique français s'articulent et se conjoignent pour prescrire et organiser l'ensemble de l'appareil scolaire colonial. L'institution de l'école est liée au primat de la langue française et doit assurer la formation (au double sens, politique et culturelle) de l'AOF.

Il s'en dégage assez rapidement une pédagogie coloniale, c'est-à-dire une pédagogie spécifique du français en contexte africain. Pour comprendre cet aspect de la genèse du FLE l'œuvre pédagogique de Georges HARDY est essentielle. Il est en effet le premier pédagogue (et administrateur de l'*AOF*) à poser les bases d'une méthode d'enseignement du français adapté à l'espace colonial.

Les méthodes d'apprentissage du français s'offrent ainsi à l'analyse comme autant d'attestations de cette pédagogie. À travers l'examen de leur mode d'organisation, de leurs contenus, mais également de leurs postulats théoriques, nous montrons de quelle manière et à quelles fins ces contributions articulent un concept de *progression* nécessaire à tout apprentissage. L'examen du principe de la « leçon » ou de celui de l'enseignement par « l'image » (hérité des conceptions sensualistes du XVIII^e siècle français) constitue une médiation pour traiter de leur évolution en vue de dégager les propriétés d'une « méthode générale » spécialement conçue pour l'*AOF*

Les années trente forment les premières années de bilans et voient paraître les premières adaptations et réorientations culturelles du système en place depuis le début du siècle. Certains indices de restructuration marquent alors une mutation interne du champ en formation (exposition universelle, nouvelles publications pédagogiques pour l'*AOF*) et précèdent les importantes initiatives de l'UNESCO (lutte contre l'analphabétisme, émergence de la linguistique africaine, problématique identitaire, culturelle, etc.).

C'est donc résolument l'analyse de type historique et épistémologique qui prime ici. Elle permet de dégager effectivement les principales forces qui ont contribué à former la discipline.

« Je ne crois pas que l'histoire obéisse à un système, ni que ses prétendues « lois » permettent de déduire les formes sociales futures, ou même présentes. Mais plutôt que devenir conscient de la relativité, donc de l'arbitraire, d'un trait de notre culture, c'est déjà le déplacer un peu ; et que l'histoire (non la science, mais son objet) n'est rien d'autre qu'une série de tels déplacements imperceptibles. »

Tzvetan Todorov

La conquête de l'Amérique

La question de l'autre.

PREMIÈRE PARTIE

DE L'HÉGÉMONIE À LA PÉDAGOGIE :
POUR UNE GÉNÉALOGIE DU FLE

Une perspective historique générale s'impose d'emblée afin de montrer que la discipline dans laquelle s'inscrit l'étude qui va suivre — discipline à la fois théorique et pratique — est héritière d'un certain nombre de données géographiques et politiques. Ces prédéterminations sont à la fois essentielles à la compréhension de l'ensemble du champ — tel que le définit L. Porcher —, mais aussi à celle des interrelations entre la France et l'Afrique qui constituent un des facteurs de la constitution du champ.

L'enseignement du français aux étrangers résulte de la systématisation historique et institutionnelle d'une volonté plus ancienne de la part de la France d'exporter sa culture et sa langue.

Il est donc important de souligner que, en dehors d'un problème purement pédagogique ou linguistique, l'exportation de la langue, sous quelque forme que ce soit¹, procède d'une volonté politique et culturelle forte et centralisée. D'autre part, l'histoire même de l'apprentissage des langues vivantes est fortement marquée par l'impulsion produite par les grands conflits.

Le FLE peut donc apparaître comme la résultante de multiples forces en présence qu'il est question ici de mettre en lumière :

- Il s'agit alors de définir, dans un premier temps, les principes de l'action culturelle de la France, en Europe et plus généralement dans le monde, posant ainsi le cadre idéologique et politique de notre étude ;
- il faut ensuite préciser comment l'une des spécificités de cette action, *l'enseignement du français aux étrangers*, est au principe idéologique même du processus de constitution du FLE, qui sur le plan théorique et pédagogique, se dégagera peu à peu, en tant que branche spéciale, de l'enseignement des langues.

NOTE

¹ Les formes d'exportations sont multiples, aussi bien privées que nationales, individuelles ou collectives, l'école restant le moyen le plus massif mais aussi le plus tardif : « Elle n'est elle-même, à long terme, qu'un produit de la demande d'éducation. » F. Furet, J. Ozouf, *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Vol. 1, 1977, p. 78.

CHAPITRE PREMIER

L'ACTION CULTURELLE DE LA FRANCE : DES VALEURS À L'ENTREPRISE COLONIALE

1. LA MISE EN PLACE DE LA MYSTIQUE FRANÇAISE

La volonté explicite de la France d'exporter sa langue et sa culture doit être mise en relation avec sa volonté politique, exprimée à l'intérieur de ses frontières, de centralisation politique et linguistique¹. L'action culturelle et linguistique se mène donc nécessairement sur plusieurs fronts, d'un point de vue interne, notamment tant que la francisation de la France même n'est pas atteinte, et d'un point de vue externe, avec des cibles géographiques privilégiées selon les époques, qui établissent une hiérarchie progressive dans le type d'intervention de la France et qui instaurent différents types de stratégie, offensive ou non.

Il convient d'esquisser à grands traits le cadre historique et idéologique qui permet de mettre en perspective le caractère spécifique de l'intervention française. Ce rappel indicatif, permettra de décrire l'une des forces en présence pour expliquer le caractère, lui aussi très spécifique, de l'enseignement du français aux étrangers.

1.1. La francisation : œuvre royale

1.1.1. *Le front franco-européen*

A. Salon fait remonter les premières attestations de cette volonté de francisation au XVII^e siècle², plus précisément au règne de Louis XIV :

« L'action des acteurs privés et du pouvoir royal se fit plus consciente et plus déterminée en vue de diffuser la langue et la culture françaises hors de France et en France même, auprès d'étrangers visiteurs ou résidents³ ».

C'est la mise en place d'une mystique nationale particulière que A. Salon identifie comme un « messianisme français⁴ » :

« Il se trouve que l'imprégnation du peuple de France par la religion chrétienne dans sa forme précisément la plus universaliste, le catholicisme, s'est

accomplie très tôt. La conjonction, presque unique en Europe, de ce phénomène avec la constitution assez précoce d'un état fort et centralisé solidement appuyé sur cette religion, et avec le développement d'une civilisation brillante et d'une économie expansionniste a permis au messianisme français de se déployer largement [...] ».

Mais, simultanément, un front offensif de la francisation se met en place. Il va permettre d'asseoir l'autorité de la langue royale en en faisant un instrument politique. En effet, des mesures linguistiques précises accompagnent la politique de conquête. En décembre 1684, Louis XIV ordonne dans les Lettres Patentes qui font suite à la conquête de la Flandre :

« Voulons [...] que dorénavant, il ne puisse être plaidé dans la ville d'Ipres et dans toutes les autres villes [...] de la Flandre occidentale qu'en langue française. Défendons pour cette fin à tous avocats et procureurs de se servir de la langue Flamande⁶. »

L'importance politique de cette mesure linguistique rappelle le débat philosophique qui, à la fin du XVII^e siècle apparaît autour des enjeux de la Grammaire Générale et de l'ordre naturel : la belle ordonnance de la langue garantit l'ordre royal et le prestige de l'État. En 1694, le *Dictionnaire de l'Académie* est ainsi dédié au roi :

« La supériorité de votre puissance l'a déjà rendue la langue dominante de la plus belle partie du monde. Tandis que nous nous appliquons à l'embellir, vos armes victorieuses la font passer chez les étrangers, nous leur en facilitons l'intelligence par notre propre travail, et vous la leur rendez nécessaire par vos conquêtes⁷. »

En Europe, la diffusion du français comme action « non offensive » est paradoxalement, en partie, le résultat d'une des plus graves décisions du pouvoir royal, la révocation de l'Edit de Nantes en 1685. « En effet, cet acte, chassant de France une élite intellectuelle et financière, c'est-à-dire une bonne partie des forces les plus vives du pays, avaient contraint les proscrits à chercher refuge dans les pays protestants, et singulièrement en Allemagne, où Berlin, un temps apparaît quasiment comme une ville française⁸. »

L'exportation du français vient renforcer un dispositif social dominant et se situe notamment sur le plan éducatif : c'est l'ouverture du Collège français de Berlin (1689), ce sont les débuts de la tradition du préceptorat français.

Cependant, la légitimation de l'expansion de la langue française constitue l'un des derniers actes politiques du règne de Louis XIV. En 1714, le traité de Rastatt, qui mettait fin à la succession d'Espagne est officiellement rédigé en français et non en latin comme l'exigeait la tradition de l'Empire. Le français commence ainsi sa carrière de langue diplomatique. Son prestige comme langue de culture apte à obtenir un consensus politique, à rendre compte des réalités politiques de l'époque ne va alors cesser de croître dans les milieux européens.

1.1.2. *L'action missionnaire et coloniale*

L'action de la France hors d'Europe est caractérisée, alors, par des critères essentiellement religieux et économiques. Le monde hors d'Europe ne présente pas encore un véritable intérêt culturel qui justifierait la présence de la langue française. Cependant, ce versant de la présence française hors du monde « civilisé » est important, il prépare à l'explosion coloniale du XIX^e siècle et pose les jalons du redéploiement de la mystique française.

Bien que d'un point de vue idéologique, la mission et la colonisation ne puissent être confondues (car elles servent des buts différents) leurs histoires respectives, elles, sont fortement liées. La mission a souvent rempli la place laissée vacante par les acteurs — à cette époque encore non-institutionnels — de la colonisation. La mission, par son action évangélisatrice, se donne des objectifs de « civilisation⁹ ». Mais, le problème de la langue n'est posé qu'en terme d'outil de transmission, qui doit être le plus efficace possible, et le plus souvent la langue locale est utilisée pour servir l'implantation de la pensée chrétienne. C'est donc plutôt l'étape de l'institutionnalisation de la mission sous forme d'écoles qui permet la pénétration de la langue des missionnaires.

Au XVII^e siècle, les missions, pour l'essentiel, viennent d'Espagne et du Portugal, mais la France, elle, se tourne vers la région du Saint-Laurent au Canada et vers le Proche-Orient.

Le Canada devient une terre d'expérience pour l'apostolat missionnaire. Très vite, elle est définie par l'État français comme une colonie de peuplement. En 1635, les Jésuites fondent le collège de Québec ; en 1653, Marguerite Bourgeoys ouvre à Montréal l'école de la Congrégation Notre-Dame. L'intérêt pour l'éducation des populations locales immigrées est ainsi satisfait et le français s'implante solidement.

En outre, l'intérêt colonial pour le Québec s'intensifie sous l'impulsion de Colbert. Les vues de Champlain sur la colonisation, concernant l'assimilation des indigènes et leur alphabétisation, sont actualisées, même si ce sont les aspects commerciaux qui dominent la colonie à travers le pouvoir des compagnies commerciales qui en ont l'exploitation. Cependant, la langue française continue à se fixer par l'arrivée massive des colons en provenance de France.

Le Québec acquiert, en 1663, le statut de colonie de la Couronne qui lui vaut une administration copiée sur celle de la métropole, puis c'est le tour de la Louisiane en 1682. Désormais, l'autorité civile organise l'autorité religieuse dans une société de type féodal, l'exploitation économique est régie par des lois issues de la Métropole : le régime de l'Exclusif. La première ébauche de système colonial est en place. La forte présence de la France, en Amérique du Nord, bien que tout de suite menacée par celle de l'Angleterre¹⁰, vient ainsi renforcer le prestige royal et partant celui de la civilisation française.

1.2. La radicalisation révolutionnaire

1.2.1. *L'illusion de l'universalité*

Le XVIII^e siècle apparaît comme le grand siècle d'expansion et de diffusion du français en Europe. Plusieurs vecteurs sont à l'œuvre, notamment la tradition du préceptorat qui s'impose dans les milieux dominants d'Europe, surtout en Russie où le français va devenir la seconde langue.

Mais, c'est *l'idée de l'universalité de la langue française qui domine*, sous différentes formes, à la fois les débats et les actions politiques. Le thème est récurrent et reflète l'importance de cet enjeu. La clarté supposée de la langue française, son ordonnance posent les principes de l'universalité de sa mission civilisatrice. Un discours sur ce thème se met en place qui se développe régulièrement tout au long du siècle :

« Une Académie possède de ces hommes destinés à éclairer le monde entier. Toutes les nations doivent avoir part à leurs découvertes et il faut les leur communiquer dans la langue la plus universelle. Or personne je crois ne réfutera cet avantage à la nôtre, qui semble être aujourd'hui plutôt la langue de l'Europe entière que la langue des François¹¹. »

« Le génie de cette langue est la clarté et l'ordre [...]. L'ordre naturel dans lequel on est obligé d'exprimer ses pensées et de construire ses phrases répand dans cette langue une facilité et une douceur qui plaît à tous les peuples et le génie de la nation se mêlant au génie de la langue a produit plus de livres agréablement écrits qu'on n'en voit chez aucun autre peuple¹². »

Et encore :

« Le français, par un privilège unique, est seul resté fidèle à l'ordre direct, comme s'il était tout raison, et on a beau par les mouvements les plus variés et toutes les ressources du style, déguiser cet ordre, il faut toujours qu'il existe ; et c'est en vain que les passions nous bouleversent et nous sollicitent de suivre l'ordre des sensations : la syntaxe française est incorruptible. C'est de là que résulte cette admirable clarté, base éternelle de notre langue. *Ce qui n'est pas clair n'est pas français* ; ce qui n'est pas clair est encore anglais, italien, grec ou latin¹³. »

La Révolution va radicaliser et systématiser le projet culturel et linguistique des Lumières tout en transgressant ce modèle d'ordre politique associé à la monarchie et à sa conservation. Le modèle sensualiste¹⁴ vient s'affronter au modèle cartésien pour affirmer la nécessité de la liberté dans la langue, et celle du rejet de la monarchie¹⁵. L'ordre linguistique monarchique doit être bouleversé par l'ordre des mots.

L'idéologie révolutionnaire reprend cependant en grande part le projet royal d'assimilation, d'universalisation, mais il assigne une autre tâche à la langue¹⁶ : le français devient la langue de la liberté et un instrument de lutte politique contre les opposants à la Révolution :

« Les patois [...] ne sont pas simplement perçus comme reflets des anciennes divisions féodales. Ce sont des obstacles majeurs au civisme. Pour être bon citoyen (et non plus sujet du Roi¹⁷), il faut comprendre les décrets¹⁸. »

Le postulat de l'assimilation à ces valeurs révolutionnaires s'impose en partie par la diffusion du français comme langue de liberté¹⁹. En conséquence, les particularismes régionaux, voire nationaux doivent s'effacer devant cette mission révolutionnaire. Le discours sur l'universalisation de la langue française appartient alors aux instances politiques :

« Il faut examiner la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française » (Abbé Grégoire)²⁰.

La loi du 2 Thermidor de l'An II vient officialiser cette prise de position et rappelle celle édictée par la monarchie absolue : elle condamne à six mois d'emprisonnement et à la destitution : « tout fonctionnaire ou officier public, tout agent du gouvernement qui [...] dressera, écrira ou souscrira, dans l'exercice de ses fonctions, des procès-verbaux, jugements, contrats ou autre actes [...] conçus en idiomes ou langues autres que la française²¹. »

Les lois servent de cadre idéologique, mais l'instrument idéal pour l'application des principes révolutionnaires concernant l'hégémonie du français sur les autres langues se présente sous la forme d'une institution déjà existante²², mais que la Révolution va ériger, théoriquement, en fer de lance : l'école²³.

Au même moment, la Révolution contribue d'une autre manière à répandre le français en Europe, les émigrés en occupant souvent dans les pays d'accueil des emplois de hauts fonctionnaires augmentent le prestige de leur langue et renforcent par cette action le rôle diplomatique du français²⁴.

L'importance de la diffusion du français — sous toutes ces formes — en Europe doit être mesurée à l'aune des réactions nationalistes qu'elle a suscitées, notamment en Allemagne. Les formes culturelles constituent alors un véritable enjeu politique et deviennent sources de revendication nationale.

On peut noter que cette convergence des forces en présence : la radicalisation linguistique du pouvoir révolutionnaire, son offensive en Europe, l'expansion réelle du français sur le plan géographique, renforcent le caractère idéologique traditionnel attribué à cette langue depuis plus d'un siècle. Peu de critiques, si l'on excepte les théoriciens du sensualisme, se font jour au XVII^e siècle pour le mettre en cause.

1.2.2. *Le déclin de la mission, la retraite française*

Si tout au long du XVIII^e siècle, en Europe, le français paraît dominer du point de vue culturel et diplomatique, il n'en est pas de même en ce qui concerne l'action hors d'Europe. En effet, dès le début du XVIII^e siècle, alors que le français s'impose comme langue diplomatique, l'Angleterre impose son hégémonie sur les colonies d'Amérique du Nord. Le traité d'Utrecht en 1713 fait perdre à la France son pouvoir sur l'Acadie, Terre-Neuve et la Baie d'Hudson.

Certes, la Louisiane devient, en 1731, colonie de la Couronne. Cependant l'événement le plus important de ce siècle concernant la présence française dans le monde se situe en 1763. C'est le Traité de Paris qui met alors fin à la guerre de Sept Ans et consacre la victoire des Anglais sur les Français. L'enjeu culturel et linguistique est de taille, puisque la France perd alors le Canada, la vallée de l'Ohio la rive gauche du Mississippi, la plus grande partie des Antilles ainsi que la plus grande partie de la Louisiane²⁵. La situation du français en Amérique du Nord est donc fortement ébranlée, et annonce déjà le déclin ultérieur de la langue qui en résultera.

Mais n'anticipons pas. L'enjeu pour la France d'alors dans les colonies reste lié au mercantilisme : il n'est toujours pas question véritablement d'un quelconque enjeu culturel, même si les choix opérés à cette époque constituent des éléments déterminants pour expliquer la lutte culturelle et linguistique future entre la France et l'Angleterre.

L'Afrique pourra désormais apparaître comme une véritable alternative pour l'action économique²⁶.

L'action révolutionnaire, bien que fortement marquée sur le plan intérieur français et européen ne s'exprime pas sur le même mode à l'extérieur, notamment en ce qui concerne le soutien aux diverses congrégations. Alors que sur le plan intérieur c'est l'intolérance et la répression qui dominent afin de combattre la monarchie, sur le plan extérieur, l'enjeu est différent. En effet, les Conventionnels ont conscience de l'importance du rôle joué par ces communautés dans la diffusion de la civilisation et de la langue françaises, perçues comme moteur de liberté et de progrès. Ils leur accordent donc leur soutien, continuent même à les subventionner. Mais, le déclin des missions n'en est pas moins réel, surtout celui de la mission catholique. La suppression, par Rome, de la Compagnie de Jésus, en 1773, constitue un facteur important d'explication.

L'élan humaniste et révolutionnaire va cependant, à moyen terme, notamment à travers le problème de l'esclavage, favoriser le bouleversement des présences coloniales et mettre en cause leur légitimité souvent fondée sur une économie qui repose principalement sur la traite des esclaves.

Le débat ne porte pas fondamentalement, cependant, sur le droit à la présence de l'occupant, mais sur son droit absolu sur l'occupé. Dans l'esprit des Lumières et de la Révolution²⁷, la colonie reste assujettie à l'intérêt de la métropole, mais le rôle du colonisateur est moralisé. Ce dernier doit permettre l'accès aux nouvelles valeurs.

C'est donc principalement le statut des habitants des colonies qui préoccupent les révolutionnaires quand, paradoxalement, le 24 septembre 1791, la Constituante abandonne aux Assemblées coloniales, composées essentiellement de représentants de colons blancs, le droit de statuer sur la condition des colonisés.

Il est à noter cependant²⁸ qu'une nouvelle acception apparaît pour le terme « assimilation ». Le mot prend une valeur juridique. Jusqu'ici, l'exploitation des

colonies d'un point de vue économique, n'impliquait, pour le colonisé, pas d'autre droit que celui de se convertir. Cela constituait généralement le versant religieux de l'affermissement du pouvoir royal face à celui du très catholique royaume d'Espagne. L'assimilation d'un point de vue législatif entraîne l'application aux colonies des lois et ordonnances de la métropole. Cette nouvelle notion implique que les habitants libres des colonies²⁹ doivent jouir de la totalité des droits dont jouissent les métropolitains. Mais c'est un apport important qui augmente la valeur idéologique octroyée à l'exportation de la langue française et permet le déploiement d'une nouvelle incarnation du « messianisme français ». Toutefois, dans les faits, cette loi aura peu d'effets réels, combattue de l'intérieur par les tenants du pouvoir féodal.

2. LA GÉNÉRALISATION ET L'ORGANISATION DES VALEURS AU XIX^e SIÈCLE : L'ŒUVRE NATIONALE ET COLONIALE FRANÇAISE

À l'ambivalence du XVII^e siècle, concernant la teneur de la présence française dans le monde, correspond l'éclatement du XIX^e. En effet, toutes les prémisses du siècle précédent vont se déployer, mais les modalités d'application vont se diversifier, s'organiser. L'économie libérale capitaliste qui se met progressivement en place va nécessairement bouleverser l'ordre mondial encore empreint des valeurs de l'Ancien Régime.

2.1. L'institutionnalisation

L'œuvre linguistique d'unification intérieure constitue l'une des constantes de la France du XIX^e siècle. L'épisode révolutionnaire et ses corrélats sous le premier Empire ont fortifié l'état centralisateur et partant les formes culturelles et linguistiques qui lui sont associées. Le « messianisme français », mis en place à travers ses différents avatars politiques depuis près de deux siècles, trouve une première et véritable incarnation dans la nation française même. Les discontinuités politiques n'entament pas ce processus de formation intérieure. La mise en place progressive de l'école comme institution et de l'administration en sont les marques les plus sensibles. L'administration uniforme, instance éminemment centralisatrice, mise en place par Napoléon, exige l'utilisation du français. L'école va se mettre à son service. L'idéal laïque et républicain de Jules Ferry renforcera encore ce dispositif d'État et constituera une prolongation, une accentuation des idées révolutionnaires de l'Abbé Grégoire³⁰.

Le principe de l'école gratuite et obligatoire de 1881 couronne cette permanence de la volonté d'unification française. Il faut rappeler, avec F. Furet³¹, cette réalité devenue évidence : *l'école de la Troisième République, tout comme l'avait fait celle de la Première, s'affirme tout de suite comme une école francophone face à la diversité linguistique régionale*. Ce rappel a son importance pour comprendre dans quelles conditions ce modèle a été exporté. Le rôle de l'école au XIX^e siècle est

fondamental pour parfaire l'idéologie messianique française. *Il est indispensable d'ailleurs de mettre en relation le rôle de Jules Ferry sur un plan intérieur — son action pour l'école — et celui qu'il a joué, de manière concomitante sur le plan extérieur, pour développer le domaine colonial.* Sur les deux plans, intérieur et extérieur, l'école peut alors constituer l'un des instruments les plus efficaces, les plus massifs, de diffusion de la langue et de l'idée de civilisation qui lui est explicitement liée.

L'Europe, au début du XIX^e siècle reste un enjeu culturel et politique majeur pour la France, mais les nationalités s'organisant, l'anglais et l'allemand devenant de réelles alternatives, le français, même s'il reste prééminent dans les relations internationales, est activement concurrencé. Les contours linguistiques de l'Europe s'affirment nettement au contact du français³². L'action culturelle, vectrice de langue et de civilisation devient alors un moyen concret pour la France d'affirmer sa place et son rang dans le monde. D'autre part, le monde au XIX^e siècle ne se limite plus à l'Europe. L'État français va progressivement favoriser, soutenir les actions privées et développer les actions publiques.

Cependant, c'est l'entreprise coloniale de la France qui va fournir, à la fin du XIX^e siècle une impulsion importante à un processus sur le déclin dans la Vieille Europe. Elle va permettre la relance du « messianisme français » dans sa voie d'idéologie salvatrice et libératrice.

2.2. L'entreprise coloniale, la restructuration missionnaire

L'effet le plus révélateur d'un changement économique profond se situe au plan international et dans le rapport entretenu avec le domaine colonial. En effet, ce rapport va progressivement — et par intermittence — se modifier tout au long du XIX^e siècle pour offrir à la fin du siècle de nouvelles théories ou justifications à la cause coloniale.

Jusqu'en 1830, le rapport aux colonies est encore saturé de références au monde de l'Ancien Régime. On l'a vu la Révolution n'y a pas joué de manière effective son rôle transformateur. D'autre part, les Anglais continuent leur offensive en Amérique et s'y imposent nettement devant le peu d'intérêt qu'elle semble représenter pour la France³³.

D'un autre point de vue, les idées libérales concernant le commerce, fondé sur le libre-échange³⁴ et son corrélat, la remise en cause de la traite des esclaves³⁵, portent un coup sérieux à l'exploitation des colonies françaises et partant à leur extension.

1830 et les débuts de la conquête de l'Algérie marquent un renouveau dans l'essor colonial français. Mais les hésitations de la Monarchie de Juillet, concernant le domaine colonial, empêchent toute extension réelle, notamment tant que domine le modèle de l'Ancien Régime.

C'est la Deuxième République, qui en 1848, va entériner par un acte législatif le changement économique amorcé :

« L'esclavage ne peut exister sur aucune terre française³⁶. »

Le versement des indemnités aux anciens propriétaires d'esclaves va favoriser la création des banques coloniales indispensables à toute économie libérale.

La vision assimilationniste va réapparaître à présent, dans le projet français, comme l'expression naturelle de l'ambition colonialiste, mais aussi comme sa meilleure justification³⁷. Elle s'inscrit aussi dans l'élaboration d'une nouvelle vision de soi et des autres. Le rapport au monde se transforme rapidement sous l'impulsion donnée par les nouveaux moyens de transports et surtout par l'impact provoqué par la percée du canal de Suez. Le Second Empire est marqué par ces bouleversements d'enjeux : les premières Expositions Universelles (1855, 1867) en témoignent clairement. La transformation de la nature des échanges internationaux va de pair avec la transformation radicale des économies nationales des puissances européennes. Le monde des affaires se développe rapidement et assure la possibilité d'une économie de type mondial³⁸.

Sur le plan colonial, des critères d'orientation définissent la nouvelle politique et caractérisent les contours de l'action française :

- La notion d'empire se met en place, justifiée par de nouvelles conquêtes et l'accroissement notable de la superficie du domaine colonial.
- Les orientations géographiques de la conquête sont fixées : Sahara, Niger, Tonkin.
- La notion de protectorat politique est élaborée et mise en place.
- Les troupes coloniales sont créées.
- La formation d'un personnel spécialisé est mis sur pied.
- La priorité est donnée à l'exploitation économique de type libéral.

Ce n'est pourtant que sous la Troisième République, à partir des années 1879, que l'entreprise coloniale va connaître un essor sans précédent et transformer l'opinion mondiale jusque-là très réticente à l'expansion coloniale.

Le premier facteur constitue une justification interne et réside, on l'a vu, dans la transformation de l'économie générale et l'instauration de structures capitalistes face à l'insuffisance des marchés traditionnels.

Le second facteur représente une justification externe qui s'appuie ouvertement sur les théories anthropologiques de Darwin. Par la vulgarisation et la simplification de ces théories, l'expansionnisme se trouve naturalisé : il en est alors des nations comme des espèces. L'élimination des peuples arriérés par les peuples évolués est naturelle et s'effectue au bénéfice de l'humanité tout entière³⁹. La colonisation française donnera une interprétation spécifique à cette hypothèse à travers une nouvelle incarnation de sa mission auprès des nations⁴⁰ : « Contrairement à l'idée que le mot évoquait au moment de sa création, le processus de civilisation apparaît, aux yeux des nations, comme achevé à l'intérieur de leur propre société ; les peuples se sentent essentiellement comme des apôtres chargés de transmettre aux autres, en leur qualité de porte-bannière, une civilisation existante et achevée. Du processus antérieur, la conscience ne garde

qu'un souvenir très vague. On accepte le résultat comme l'expression de ses propres talents, que l'on considère comme supérieurs à ceux des autres ; personne ne semble plus s'intéresser au problème de la « civilisation » conçu comme un processus : la conviction de leur supériorité, de la supériorité de la civilisation rationnelle sert de justification aux nations conquérantes [...]»⁴¹

Le troisième facteur est une conséquence des deux autres : pour s'affirmer économiquement et culturellement comme une nation prestigieuse et puissante, il faut abandonner le primat de la politique intérieure. La grandeur de la France est en jeu, son « messianisme » séculaire trouve une nouvelle forme d'expression⁴².

L'ouvrage de P. Leroy-Beaulieu⁴³, publiciste et économiste, membre influent du Parti Colonial, reflète parfaitement tout au long de ses six éditions successives (de 1874 à 1908) — qui connurent toutes un grand succès commercial — l'ensemble de cette idéologie renaissante, dont le ressort principal évoque la dialectique entre une essence française et la modernité européenne. Il est utile, ici, de reproduire des extraits de chaque préface, afin de mettre en évidence les schémas, les représentations à l'œuvre dans cette entreprise de justification et de construction coloniales :

« La colonisation appartient incontestablement à la catégorie des faits sociaux : c'est une des fonctions les plus élevées des sociétés parvenues à un état avancé de civilisation. [...] Une société colonise quand parvenue elle-même à un haut degré de maturité et de force, elle procrée, protège, place dans de bonnes conditions de développements, elle mène à la virilité une société nouvelle sortie de ses entrailles. [...] Aussi en est-il de la colonisation comme de l'éducation. [...] À l'origine de la colonisation moderne, les métropoles avaient principalement en vue leur intérêt propre auquel elles subordonnaient l'intérêt de leurs dépendances. Il y avait une sorte d'exploitation de la colonie par la contrée-mère, analogue à l'exploitation de l'enfant par le père des sociétés qui ne sont pas encore très avancées dans la voie de la civilisation, de la justice, de la liberté. [...] Les colonisateurs parvinrent, après des essais et des tâtonnements qui durèrent trois siècles à un ensemble de règles, à un plan de conduite qui sont le résumé de l'expérience des générations et des suggestions de la science⁴⁴. »

« La conscience nationale française n'est pas encore complètement assoupie : en dépit des sophistes, des politiciens à courte vue, elle croit que le rôle historique de la France n'est pas terminé, elle sait que la colonisation seule peut encore maintenir ouverte cette vaste carrière d'activité et d'expansion, ce champ nécessaire de l'idéal dont ne peut se passer complètement aucun peuple qui n'est pas caduc⁴⁵. »

« Aujourd'hui l'utilité de la colonisation n'est plus guère contestée [...]. En se partageant l'Afrique [...] les nations européennes se sont taillé une ample et difficile besogne pour tout le XX^e siècle. Elles pourront suspendre leur lutte en Europe [...]. La fin de notre siècle est témoin de ce phénomène auquel l'histoire ne nous avait guère préparés : la colonisation depuis dix ans paraît être la

condition de paix en Europe : c'est la soupape par laquelle l'ambition politique se dégage, le désir de conquêtes et l'inquiétude des peuples trouvent à s'apaiser, les yeux fixés sur la vaste proie qui est au loin⁴⁶. »

« Aujourd'hui, le mouvement colonisateur a embrassé tous les espaces restés vacants sur le globe ou habités soit par des peuples endormis et languissants, soit par des peuplades incohérentes, dénuées de tout sens du progrès et incapables d'exploiter les régions où le sort les a placées⁴⁷. »

« L'Abyssinie paraît, dans toute l'Afrique, le seul pays qui soit destiné à garder une complète indépendance. On devra se féliciter de son maintien, la race abyssine méritant, par ses qualités morales et intellectuelles, de garder la direction de ses destinées⁴⁸. »

Cependant c'est l'organisation croissante du pouvoir politique et civil qui va fournir les instruments nécessaires à l'accomplissement de cette mission⁴⁹.

2.3. Le rôle des différentes missions

L'entreprise coloniale de la fin du XIX^e siècle prend un tour inédit : il ne s'agit plus d'initiatives qui ressortissent du domaine privé que viendraient légitimer par la suite un pouvoir politique. La concurrence entre les grands États européens est telle que l'expansion coloniale devient une nécessité nationale.

Si la voie était déjà ouverte depuis le XV^e siècle, notamment par l'intermédiaire des compagnies privées, il reste que le processus de colonisation s'élabore progressivement à partir d'un schéma particulier. Ce schéma comporte trois types d'action : l'action savante, militaire et religieuse. Ces forces en présence qui œuvrent *a priori* pour des objectifs distincts, de manière parallèle ou concomitante, créent une véritable dynamique qui va rendre possible le mécanisme complexe de la colonisation. C'est aussi à travers ces prismes que l'Europe va finir de construire sa représentation des pays à coloniser et par suite, définir le type de comportement qu'il conviendra d'y adopter.

2.3.1. *La mission savante ou la géographie occidentale*

Il est bien connu, par l'historiographie officielle, que les expéditions maritimes ont été au principe des « grandes découvertes⁵⁰ », la curiosité scientifique et son corollaire technique étant alors représenté plutôt comme un moyen de parvenir à destination qu'un objectif en soi.

Mais la nécessité de maîtriser l'espace s'affirme en même temps que celle d'augmenter sa rentabilité, la mise au point de la cartographie au XVIII^e siècle, les progrès de la voile et de la vapeur dans la navigation maritime, les canaux interocéaniques, les câbles télégraphiques sous-marins du XIX^e siècle l'attestent clairement. L'émergence de la géographie comme science nouvelle et science appliquée justifie dès lors la création de missions scientifiques et d'associations de géographes⁵¹ qui bénéficient de l'appui de la puissance politique.

La Commission scientifique de l'Algérie, constituée en 1839, illustre ce propos. Elle est chargée de recueillir en Algérie, puis au Maroc et au Sahara, des renseignements dans tous les domaines de la science et donne lieu à une importante publication en dix volumes ordonnée par le gouvernement : *Exploration scientifique de l'Algérie*, 1835-1848.

Les explorateurs-savants du XIX^e siècle ouvrent la voie au rationalisme⁵² et à l'occidentalisation du monde. La légitimation scientifique de la conquête constitue alors l'un des versants, avec la légitimité anthropologique, du positivisme qui va surdéterminer le rapport à l'Autre, à l'Étranger.

L'apparente objectivité de la géographie face à l'histoire va masquer pour longtemps alors une de ses « fonctions inconscientes qui est d'occulter l'importance stratégique des raisonnements sur l'espace »⁵³.

L'ambiguïté de la démarche géographique peut être encore illustrée par le cas de la Belgique. En effet, en 1876 la Conférence Internationale de Bruxelles scelle l'alliance objective de la mission géographique avec le pouvoir politique. C'est sous l'égide du Roi Léopold II qu'est tenue cette conférence qui réunit explorateurs et géographes afin de déterminer l'action à mener en Afrique. Émile Banning, l'un des administrateurs du royaume qui participa à la création de l'État libre du Congo (et anonyme, c'est-à-dire sans la tutelle officielle d'un État européen, mais sous la responsabilité du roi lui-même) parle ainsi :

« L'ère des conquistadores a recommencé pour nous avec cette différence, tout à l'honneur de notre temps, que c'est moins l'ambition ou l'avidité que l'amour de la science et la philanthropie qui guident à travers les contrées inconnues de l'Afrique les pas des explorateurs modernes⁵⁴. »

Brazza représentera le prototype de ce nouveau genre d'explorateur, le héros de la colonisation : commandant de la marine française, il est animé d'une passion de la découverte qui sert essentiellement les intérêts de son pays d'adoption, la France⁵⁵.

La Conférence de Berlin en 1885, constituée à ce sujet un déclencheur intéressant, car en entérinant des positions acquises en Afrique par les nations européennes, elle subordonne désormais la mission géographique aux fins politiques de ces nations. L'exploration savante ouvre désormais la voie à l'occupation armée. D'autre part, elle pose clairement le continent africain comme enjeu politique dominant pour l'Europe.

Cette fin de siècle pose en conséquence, en matière d'action culturelle, une définition qui va pour longtemps régir les rapports de la France avec les pays dominés : la dépendance politique informe l'action culturelle et linguistique et les lui subordonne officiellement. Le Congrès Colonial qui se tient en 1889 lors de l'Exposition Universelle à Paris est un fait nouveau qui met en évidence cette relation.

2.3.2. *La mission militaire : la personnalisation héroïque*

Il convient d'exposer le rôle joué par l'armée dans l'intervention coloniale. En effet, si la conquête armée n'est pas souvent première — elle suit souvent l'expédition géographique — c'est par elle que la colonisation, l'assujettissement politique et économique sont rendus possibles.

Seules l'organisation et la centralisation du pouvoir en France permettent, on l'a vu, une telle stratégie de conquête⁵⁶. L'armée peut fonctionner comme un indicateur significatif de l'unité nationale. Elle est aussi un important vecteur de diffusion des schèmes culturels nationaux. D'autre part, elle se situe de plain-pied, au XIX^e siècle, dans l'œuvre de francisation. Elle en participe, lui conférant sa toute première légitimité.

L'existence de troupes coloniales remonte au XVII^e siècle, mais ce sont, au XVIII^e siècle, les Légions Coloniales (un détachement de huit régiments de l'armée métropolitaine), postées aux Antilles et à Pondichéry qui marquent les débuts d'une institution coloniale militaire. Cependant, l'irrégularité de leur fonctionnement, les graves problèmes d'adaptation aux différents climats et le peu d'intérêt idéologique qu'y prendront les autorités politiques de la Métropole caractérisent ces troupes. L'armée sert alors essentiellement de garantie au bon fonctionnement des échanges commerciaux.

C'est la conquête de l'Algérie qui va donner l'impulsion nécessaire à l'organisation d'une véritable institution de l'armée coloniale : l'Armée d'Afrique⁵⁷, qui ne cessera de servir de modèle au XIX^e siècle. Dans le même temps se développera La Coloniale⁵⁸, sous le commandement du Ministère de la Marine, à partir des anciennes troupes coloniales basées en Afrique subsaharienne.

Ce sont le Second Empire et surtout la troisième République qui tireront entièrement bénéfice de ces prémisses et feront de l'armée l'instrument idéologique le plus apte à instaurer « la paix française⁵⁹ ».

La compensation pécuniaire, la possibilité donnée par la loi Sault d'une promotion rapide en tant de guerre, la valorisation de l'action au nom de la France, vont induire un certain type de recrutement qui rappellera les temps napoléoniens à la faveur duquel s'éloignera le modèle métropolitain monotone de la garnison. Les officiers de la Coloniale seront essentiellement issus de la classe moyenne, alors que ceux de l'Armée d'Afrique proviendront la plupart du temps des milieux aristocratiques et bourgeois catholiques. Ce genre de recrutement aura des conséquences sur la représentation de l'armée coloniale. La forte hiérarchisation sociologique établie entre l'Armée d'Afrique et La Coloniale⁶⁰ peut constituer un indice de compréhension des mentalités et des représentations attribuées aux différentes aires coloniales. D'autre part, l'armée coloniale semblera, du moins jusqu'à la fin du XIX^e siècle, toujours difficilement contrôlable par l'autorité politique métropolitaine du fait même du rôle qui lui est dévolu, la conquête, et du genre de figures de chefs, que cette action nécessite.

Ces figures de chefs tels Faidherbe ou Galliéni personnalisent la conquête et offrent à l'opinion publique de l'époque des motifs de fascination et de méfiance. La crainte de la confiscation du pouvoir civil est étroitement mêlée à la certitude de la sécurité face aux indigènes. C'est la littérature officielle de promotion du fait colonial qui glorifiera ces chefs et, à travers eux, l'engagement militaire de la France⁶¹ et la rédemption d'un passé récent où la figure du barbare est européenne. En 1946, dans un passage consacré à Lyautey, R. Delavignette cite un extrait d'un de ses discours qui illustre ce propos :

« Proclamons-le bien haut, c'est de nos campagnes coloniales que s'est forgé l'outil de la victoire. Et c'est là qu'apparaît avec le plus d'éclat le contraste entre les deux conceptions de la guerre : l'allemande et la française. Leur guerre, vous avez vu ce qu'elle a laissé derrière elle : la destruction, [...] ils ont porté chez nous la désolation, le meurtre et la ruine, n'épargnant ni les femmes ni les enfants. Partout où notre drapeau se dresse, les populations accourent se mettre à son abri, sachant qu'il les libère de l'anarchie et leur apporte la paix, la protection, le bien être. Oui, cette guerre coloniale, tant décriée et si méconnue est par excellence une guerre constructive, une œuvre de paix et de civilisation.⁶² »

Conquête et pacification deviennent alors les deux étapes nécessaires à l'instauration d'un ordre administratif et économique. La pacification est un terme très ambigu qui renvoie nécessairement à l'instauration d'un ordre social et à son préliminaire, la guerre, menée contre la figure barbare qui mène une lutte « illégale » puisqu'elle n'est pas l'émanation d'une nation souveraine. La figure du chef indigène⁶³, cruel et inique (Samory, Behanzin) est présentée en repoussoir du héros pacificateur et humaniste⁶⁴. Le commandant Chailley s'exprime ainsi en 1953 à propos de ces héros de la conquête :

« À relire les récits de nos grands anciens on ne manque pas d'être frappé de l'esprit qui les animait : c'est « un esprit de foi ». Pas un qui n'ait au cœur l'amour de son pays, la volonté de réaliser sa grandeur dans le sens le plus noble et le plus humain, pas un qui ne tende de toutes ses forces et de tout son idéal à promouvoir les peuples qu'il découvre à la civilisation qu'il croit la plus haute !⁶⁵ ».

La pacification d'un point de vue historique marque l'avènement des traités avec les populations locales et la possibilité d'instauration du pouvoir civil. D'un point de vue géographique, elle établit la reconnaissance complète du territoire par le biais de la cartographie.

La francisation des recrues locales dans ce cadre militaire institué, de l'intérieur, ce nouvel ordre social qui prépare à l'avènement de l'ère du fonctionnaire. D'un point de vue externe, elle fait entrer les peuples qui s'y soumettent dans la grande histoire de France⁶⁶.

2.3.3. *La mission religieuse : la renaissance*

La mission religieuse n'est pas, au XIX^e siècle, un agent « légitime » de la colonisation. La sécularisation des nations productrices autorise, en effet, la

mission a soutenir une action indépendante et privée. Cependant, par son action concrète et sa connaissance du terrain, la mission constitue une aide précieuse dont les gouvernements tirent très vite parti, même si officiellement — excepté le cas du Congo — les appuis sont mesurés⁶⁷.

La seconde moitié du XIX^e siècle marque une reprise de la mission religieuse dans les colonies après la pénurie de missionnaires qu'avait connu la fin du XVIII^e siècle. La concurrence entre les églises chrétiennes augmente considérablement le nombre de congrégations présentes sur le terrain et partant la qualité et le déploiement de leur action.

L'apostolat catholique se redéploie après 1817 avec la réorganisation, sous l'autorité papale, de la Congrégation de la Propagande dissoute sous le Directoire. D'autre part, les Jésuites reprennent en 1823 leur œuvre d'évangélisation. La spécialisation régionale des congrégations s'organise autour de la conquête coloniale. Ainsi la Société des Missions Étrangères de Paris s'intéresse particulièrement à l'Indochine. D'autre part, la Société des Missions africaines de Lyon est créée entre 1856 et 1859, la Compagnie des Assomptionnistes, créée en 1850 s'installe au Moyen-Orient en 1863, la Compagnie du Cardinal Lavigerie, les Pères Blancs, créée en 1868, commence son action en Algérie, puis en Tunisie et s'étend sur l'Afrique à partir de 1878.

Quant à la mission protestante, bien que beaucoup plus importante en provenance du monde anglo-saxon, elle est organisée en France et en Suisse romande autour de la Société des Missionnaires évangéliques de Paris, fondée en 1822. Il faut insister sur la relative indépendance de la mission protestante qui, le plus souvent, est fondée à l'initiative de groupes chrétiens privés, en dehors de la juridiction de leur propre église. L'enracinement national et théologique y est donc marqué.

Nous ne poserons pas ici dans le détail le problème des différences théologiques qui séparent ces deux types de missionnariat, mais si l'apostolat catholique présuppose une mission d'évangélisation parmi les peuples non chrétiens d'Europe (et donc la prise en charge par l'autorité papale de ce devoir), dans le protestantisme, au contraire, pour des raisons théologiques et historiques, les réformateurs n'ont jamais insisté sur cette charge précise des Églises. Si bien que ceux qui partent, au XIX^e siècle, et ils sont nombreux, ne sont pas envoyés par « d'autres », mais poussés par l'Esprit. Ce qui explique leur relative indépendance.

Les objectifs de la mission catholique au XIX^e siècle sont redéfinis, il ne s'agit plus d'une visée individualiste, qui consistait jusque-là à « sauver les âmes » par le biais de la conversion, mais plutôt d'une mission plus sociale et culturelle : « la plantation de l'Église ». C'est-à-dire aussi bien la multiplication sur les différents terrains de la structure ecclésiastique de l'Église que la diffusion de la foi. Cette redéfinition du rôle de la mission est fondamentale pour comprendre l'infrastructure mise en place, et notamment les organes de formation

— l'école spécifiquement — dans les pays colonisés et évangélisés à la fin du XIX^e siècle.

Concernant le protestantisme, la visée on l'a vu est d'un autre ordre, le défaut du pouvoir centralisateur des instances pastorales inscrit de manière encore plus nette son projet dans la transformation du tissu social en présence, d'où la multiplicité des réseaux éducatifs, sociaux, médicaux et scientifiques⁶⁸.

Dans les deux cas, il est vrai, les effets sont semblables et profondément ambivalents : les infrastructures mises en place constituent à la fois des leviers importants de libération et des moyens puissants d'éradication des schèmes culturels locaux⁶⁹.

Il faut encore noter le déploiement égal de mission religieuse en face de la mission savante et géographique. Leurs objectifs sont initialement indépendants, mais leurs actions, leurs connaissances, tout en restant concurrentes deviennent vite complémentaires et assurent, par la promotion de valeurs différentes — mais dont l'histoire est uniment produite par l'Occident — la supériorité de l'Occidental sur l'indigène. Cette dynamique produite au XIX^e siècle scelle l'interdépendance historique entre l'Europe et l'Afrique.

3. POUR RÉCAPITULER

Les dispositions propres à la France — quant à la mise en place du système colonial — reposent donc sur la multiplicité des relais et des agents — mandatés ou non — qui participent, qu'ils le veulent ou non, tous du processus de colonisation.

La forte centralisation du projet, c'est-à-dire la volonté politique représentée par l'État français et surtout sa mise en place de manière parallèle qui procède d'actions parfois divergentes mais dont le fond commun, repose sur une idéologie forte et unificatrice — produit, on l'a vu dans une histoire récente — permet de fonder un système dont les bases politiques⁷⁰ sont relativement indépendantes des objectifs économiques et partant fortement étayées par une idéologie du progrès, de la libération qui justifie *in fine* la domination politique et économique⁷¹.

L'ensemble de la structure coloniale reflète la structure particulière de la mystique nationale française et en constitue à la fois un resserrement et un redéploiement.

En France, les relais associatifs assurent la diffusion de cette idéologie coloniale⁷² et fonctionnent comme des signes révélateurs de la spécialisation de l'idéologie : le Comité de l'Afrique française est fondé en 1890, son *Bulletin* paraît en 1891. Son action est multiforme : conférences, publications, subventions aux explorations. L'importance et l'opportunité de cette association peut moins se mesurer à son nombre d'adhérents (assez négligeable) qu'à la diversification de sa structure et à la qualité de ses adhérents qui appartiennent tous aux

secteurs importants de l'information, de la vie politique et économique du pays. Des comités spécialisés pour chaque pays colonisé se mettent en place assez rapidement. En 1893, l'Union Coloniale Française réunit, sous l'égide du Comité de l'Afrique française, les représentants des principales entreprises ayant des intérêts dans les colonies.

Parallèlement et conjointement, sur le plan institutionnel, des structures se mettent en place qui sont liées à l'influence exercée, dans le monde politique, par les principaux membres de ces associations. Si Gambetta avait mis fin, en 1881, au rattachement traditionnel des colonies au Ministère de la Marine, pour créer un sous-secrétariat d'État aux colonies, cette dernière institution avait disparu dès 1882. C'est sous l'influence et la tutelle d'Eugène Étienne, député d'Oran, co-fondateur du Comité de l'Afrique française, qu'elle réapparaît en 1886. Le même E. Étienne fonde et préside en 1891 le « Groupe Colonial de la Chambre », un parti colonial est créé dans le même temps au Sénat. En 1894, le Ministère des Colonies est fondé⁷³.

La mission de la France à l'étranger s'effectue à présent principalement autour du système colonial, à travers ses organes centralisés.

L'action culturelle de la France à l'étranger apparaît dès le début de sa carrière fortement unifiée autour du principe d'universalité. La centralisation et l'institutionnalisation croissantes de cette action renforcent considérablement les effets de cette croyance.

La direction donnée par la France à sa mission dans le monde suppose que les acteurs privés ou publics y tiennent leur rôle de vecteurs. Or, L. Porcher le rappelle⁷⁴, ces vecteurs issus de milieux différents occupent des places différentes dans les sociétés visées. En Europe, les positions de ces acteurs ne varient pas sous la pression de l'émigration : la culture d'accueil n'est pas *a priori* perçue comme dominée.

Mais, hors d'Europe, les positions, même si elles restent entre elles relatives aux positions de départ⁷⁵, sont fortement modifiées par rapport à celles des indigènes. Le postulat anthropologique unanime, même s'il revêt plusieurs formes plus ou moins masquée de la supériorité de l'Européen, va implicitement surdéterminer à la fois le rapport à la culture-source, en l'occurrence française, et le rapport à la culture-cible. Les attributs et les objets (comme l'armée, l'école, l'administration, etc.) de cette culture dominante sont alors assumés comme les marques les plus évidentes, la légitimation la plus sûre de cette supériorité. Cela sera d'autant plus vrai que le colonisateur aura la certitude de se trouver face à une *tabula rasa*. Les positions seront unanimes, à de rares exceptions, concernant l'Afrique. En ce qui concerne l'Asie, le problème paraît plus complexe du fait que le colonisateur reconnaît lui-même l'antériorité, dans la plupart des cas, de la culture visée.

D'autre part, le choc frontal de cultures vécues par la plupart des migrants renforce ou crée, le plus souvent, un surinvestissement de la culture natale.

C'est pourquoi, poser ce cadre historique permet de rendre compte d'un primat à travers lequel, en partie, se comprend le rapport à la culture et à la langue françaises.

Cette grille de lecture est, à notre sens, indispensable, à la compréhension de la constitution du FLE.

NOTES

- ¹ Ce processus est fortement marqué par une dialectique sociale, fruit d'un conflit et d'une émulation permanentes à la distinction, entre la bourgeoisie de cour et l'aristocratie de cour pour reprendre les catégories définies par N. Elias dans *La civilisation des mœurs*, 1995 : « Les conventions de style, les formes de la civilité, l'éducation de la sensibilité, l'importance attribuée à la courtoisie, au beau langage et à l'art de la conversation, les soins apportés à l'élocution, tout cela s'est élaboré en France d'abord à l'intérieur de la société de cour, avant de s'intégrer au caractère national. » p. 53-54.
- ² Cette volonté linguistique est un choix du pouvoir royal dès le règne de Saint Louis, et l'Edit de Villers Cotterêts (1539) entérine une situation de fait dans les cours de justice. Mais, c'est encore le latin, d'un point de vue administratif qui menace la langue du roi, le français. *L'action culturelle de la France dans le monde*, 1983, p. 11.
« Ensemble des mythes et des idées-forces qui sous-tendent l'action culturelle de la France dans le monde » *Ibid.*, p. 15.
- ⁵ *Ibid.* p. 32. L'idée de nation et de langues secondaires est à la source de cette mystique, ce serait une des conséquences de la romanisation et de la latinisation de la Gaule. L'abandon d'une culture et d'une langue au profit d'une autre à visée expansionniste qui aurait permis le renforcement du caractère secondaire de la civilisation française par un deuxième changement plus tardif réalisé dans l'éradication totale ou partielle des cultures et langues régionales.
- ⁶ Cité par C. Hagège, *Le français et les siècles*, 1987, p. 196.
- ⁷ C. Hagège, *ibid.* p. 174.
Il est aussi intéressant de consulter l'entrée de l'adjectif FRANÇAIS dans le *Dictionnaire Français* de Richelet, 1680 et le *Dictionnaire Universel* de Furetière, 1690, qui « lient indissociablement la qualité de français avec le fait d'être né sur le sol français et d'en parler la langue. D'autres traits, relatifs aux caractères mêmes de la langue française, étayent — plus particulièrement dans le dictionnaire de Furetière — l'idée que l'esprit de la langue révèle celui de la nation. » G.E. Sarfati, *Dictionnaires et identité juive*, (à paraître).
- ⁸ C. Hagège, *ibid.* p. 171.
- ⁹ C'est d'ailleurs au XVII^e siècle que le terme « mission » prend un sens spécifique dans le vocabulaire théologique. Il désigne clairement l'apostolat catholique auprès des païens qui sont loin de la Chrétienté. Ce terme met en valeur alors la légitimité de l'envoyeur, son autorité et la soumission nécessaire du destinataire. La structure autoritaire de la mission prépare à celle de la colonisation.
- ¹⁰ Le cas de l'Acadie est significatif. Colonisée dès le début du XVII^e siècle par les Français, elle ne présentera jamais d'intérêts aussi forts que ceux du Québec, malgré les tentatives de Colbert pour en faire une véritable colonie. Elle passera plusieurs fois aux mains des Anglais, pour finir en 1713 (Traité d'Utrecht) par leur échoir, ce malgré le fort taux de francophones.
- ¹¹ P.L. de Maupertuis, 1753, *Discours académiques*, 1753, p. 61.
- ¹² Voltaire, Article FRANÇOIS, ou FRANÇAIS, *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, éd. abrégée, 1986, p. 134-135.
- ¹³ A. Rivarol, *Discours sur l'universalité de la langue française*, 1991, p. 73. Ce discours reçut en 1783 le prix de l'Académie des Sciences et Lettres de Berlin. Il répondait au sujet proposé par cette même Académie : « — Qu'est-ce qui a rendu la langue française universelle ?
— Pourquoi mérite-t-elle cette prérogative ?
— Est-il à présumer qu'elle la conserve ? »

- ¹⁴ Voir Condillac, *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, préface de J. Derrida, 1982.
- ¹⁵ Voir à ce sujet Hagège C., *L'homme de paroles*, « Grammaire et politique », 1985, pp. 165-170.
- ¹⁶ Cependant, « il faut rappeler [...] que la pratique de la « langue commune » n'était pas requise par la forme politique de la monarchie sous l'Ancien Régime ; le pouvoir monarchique pouvait s'exercer à partir d'une langue qui n'était pas la langue de la masse ; la pratique de masse d'une langue « commune à tous les français », c'est-à-dire destinée à assurer une « entente » entre les classes sociales, non seulement n'était pas nécessaire à l'exercice du pouvoir monarchique, mais même aurait constitué un danger menaçant, un élément de subversion périlleux pour le régime. » R. Balibar, D. Laporte, *Le français national. Politique et pratique de la langue sous la Révolution*, 1974, p. 36.
- ¹⁷ C'est nous qui ajoutons cette parenthèse.
- ¹⁸ Hagège, 1987, *op. cit.*, p. 200.
- ¹⁹ La liberté doit aussi s'entendre sur le plan économique : « Le projet d'un apprentissage généralisé de la « langue commune » n'était pas un projet pensable à l'intérieur des structures politiques et sociales de l'Ancien Régime monarchique ; ce projet ne pouvait venir que des nouvelles classes, ou fractions de classe, déjà engagées dans le procès de production et dans les rapports sociaux *capitalistes*. » R. Balibar, D. Laporte, *op. cit.*, p. 36.
- ²⁰ Rapport devant la Convention Nationale *Sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser la langue française* ; du 16 Prairial de l'An II, in M. de Certeau, D. Julia, J. Revel, *Une politique de la langue, la Révolution française et les patois. L'enquête de Grégoire*, 1975, p. 294 et sq.
- ²¹ Cité par C. Hagège, 1987, *op. cit.*, p. 196.
- ²² Il faut noter les divergences sur ce point. Selon R. Balibar et D. Laporte, « [...] il n'existe pas sous l'Ancien Régime, d'appareil scolaire autonome : les formes scolaires de l'idéologisation se réalisent non dans un appareil spécial, mais dans des appareils idéologiques déjà existants ; dans la famille, et surtout dans l'Église. En un mot, « l'école » (au sens où nous l'entendons aujourd'hui) n'existe pas, ou n'existe pas « encore ». » *op. cit.*, p. 35. Quant à l'école sous la Révolution, elle existe bien, selon eux, sur le papier, beaucoup moins dans les faits : « L'apprentissage du français est aussi pratiqué dans les pratiques des appareils politiques (Comités révolutionnaires, Sections, etc.) et idéologiques (fêtes). » *Ibid.* p. 109. F. Furet et M. Ozouf, pour leur part, démontrent l'antériorité et l'efficacité du modèle scolaire.
- ²³ « La Révolution française est inséparable d'une mythologie de l'école. Elle se pense elle-même comme la victoire du citoyen sur l'abaissement du sujet.[...]. Cette chaîne de conséquences [...] substitue l'école à la société comme dépositaire de l'avenir de l'homme. Là est l'originalité de l'idéologie révolutionnaire sur la pensée des Lumières. » F. Furet, J. Ozouf, *op. cit.*, p. 113.
- ²⁴ Cependant, la réaction de l'Angleterre est déjà à interpréter comme la prémisse de ce qui deviendra bientôt une véritable lutte linguistique : la correspondance diplomatique anglaise, sous la pression exercée par Lord Calmerston, est désormais rédigée en anglais.
- ²⁵ « En parlant du Canada et de la Louisiane, en regardant sur les vieilles cartes l'étendue des anciennes colonies françaises en Amérique, je me demandais comment le gouvernement de mon pays avait pu laisser périr ces colonies, qui seraient aujourd'hui pour nous une source inépuisable de prospérité. » 1822, F. de Chateaubriand, *Mémoires d'Outre-Tombe*, VII, 11, 1946, p. 251.
- ²⁶ Les possessions en Afrique étaient alors minimes, seul le Sénégal était en petite partie connu de la France. Elle possédait aussi de nombreux comptoirs sur la frange côtière de Côte d'Ivoire.
- ²⁷ Il n'y a pas fondamentalement, bien sûr, équivalence entre ces deux pensées. La pensée révolutionnaire emprunte beaucoup cependant à celle des Lumières, en la simplifiant souvent à l'extrême.
- ²⁸ L'abolition de l'esclavage en 1794 se situe dans la droite ligne des idées révolutionnaires, mais il faut souligner que cette loi a été fortement justifiée par la révolte même des esclaves, dans les colonies. Cette révolte compromettrait fortement l'organisation d'une résistance, face à l'offensive anglaise. D'ailleurs, cette loi ne s'applique pas aux comptoirs d'Afrique.
- ²⁹ Notons la complexité des différents statuts qui cloisonnent, dans une société copiée sur le modèle féodal, les habitants des colonies : les grands blancs (les colons qui possèdent les grands

domaines d'exploitation), les petits blancs (les colons qui travaillent sur ces domaines) les hommes de couleur libres (anciens esclaves affranchis), les esclaves.

³⁰ Voir à ce propos le discours prononcé par Jules Ferry au Congrès Pédagogique, in *Discours et opinions*, 1895, T. III, p. 519 et sq. L'accent y est mis sur le rôle d'éducateur que doit jouer l'instituteur. Mais, si le modèle révolutionnaire domine la structure idéologique de l'école de Jules Ferry, il n'en reste pas moins vrai que les contenus scolaires sont directement issus des modèles dominants de la société de cour du XVIII^e siècle.

³¹ *Op. cit.*, p. 335.

³² C'est l'une des œuvres napoléoniennes et l'une des conséquences de son œuvre de conquête.

³³ En effet, le rapport ambigu qu'entretient Napoléon avec les colonies est significatif. C'est l'Angleterre qui est visée à travers son ambition coloniale, en Égypte, en Inde. Il vend d'ailleurs la Louisiane aux États-Unis dès 1803. Il perd au profit des Anglais, les villes de l'Inde. En 1809, les Anglais gagnent, le Sénégal, la Martinique, la Guyane, puis, la Guadeloupe et la Réunion. Une partie de ces territoires seront « rendus » à la France par le traité de Paris de 1814.

³⁴ Voir le caractère obsolète du régime de l'Exclusif, amendé plusieurs fois depuis sa création colbertienne, mais rétabli dans toute sa rigueur sous la Restauration.

³⁵ Les idées humanistes avaient déjà, au siècle précédent, pénétré les milieux économiques, notamment en Angleterre. L'idée selon laquelle les marchés devaient s'organiser autour de données économiques et non pas humaines multipliait la possibilité des échanges et des productions, induisait la notion de mise en valeur des pays conquis, en lieu et place de leur simple exploitation.

La loi française du 15 avril 1817 supprime la traite, mais l'économie coloniale n'est pas prête à ce changement.

³⁶ « Constitution du 4 novembre 1844 », chap. II, Art. 6, *Les constitutions de la France*, C. Debbasch-J.M. Pontier, 1980, p. 145.

³⁷ Le cas de l'Algérie est emblématique : la colonie est considérée comme une partie intégrante du territoire national, elle est divisée en trois départements et une représentation parlementaire lui est octroyée, mais les autochtones sont exclus de cette assimilation.

³⁸ Pour une vision plus précise sur cette période complexe, on peut consulter l'*Histoire de la France coloniale*, 1991, t. I, chap. 20. « Le temps des conquêtes ».

³⁹ À partir de là, on peut voir apparaître une philosophie de la colonisation — fait nouveau, dû à l'acquisition, par les indigènes, du statut d'homme à part entière. Jules Ferry pourra ainsi justifier le rôle de la France : « Les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures. Il y a pour elles un droit parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures. » Chambre de députés, 28 juillet 1885, cité par Dubois et Terrier, *Un siècle d'expansion coloniale*, in Challamel éd., *Publication de la Commission de l'Exposition Universelle*, 1902, p. 403.

⁴⁰ Il est souvent avancé aussi que la reprise de l'expansion est une conséquence de la défaite française de 1870. En effet, la conscience nationale, forgée tout au long du siècle, apparaît en cette fin de siècle à son comble et la défaite ressentie comme une profonde humiliation. La colonisation peut venir alors compenser et réparer ce sentiment d'orgueil national blessé, ce qui est à mettre au profit d'une théorie des conflits comme dynamique de l'Histoire.

⁴¹ Norbert Elias, *op. cit.*, 1973, p. 72 ;

⁴² Le rapport de commission, établi à la suite de l'exposition Universelle de 1900, tend à divulguer et à justifier les thèses coloniales dans l'opinion publique. Il est intéressant ici d'en rappeler quelques lignes : « Il faut revendiquer d'autant plus l'honneur des efforts de science et d'endurance guerrière que firent alors nos explorateurs civils et militaires, au nom de la France, au bénéfice des signataires de l'Acte de la Conférence de Berlin, ils rappellent les plus beaux temps de notre désintéressement colonial, et notre histoire en était déjà riche, quand aucune nation ne nous enviait encore ce rôle humanitaire. » M. Dubois, A. Terrier, *op. cit.*, p. 588.

⁴³ *De la colonisation chez les peuples modernes*, 1^{ère} édition, P. Alcan, Paris, 1874.

⁴⁴ Introduction à la première édition.

- ⁴⁵ Préface à la troisième édition. 1886.
- ⁴⁶ Préface à la quatrième édition, 1891.
- ⁴⁷ Préface à la cinquième édition, 1902.
- ⁴⁸ Préface à la sixième édition, 1908.
- ⁴⁹ S. Latouche dans son ouvrage, *L'occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, 1989, note aussi l'importance de « la crise de l'idéologie et des valeurs occidentales » dans le choix de l'expansion coloniale.
- ⁵⁰ Cette notion de « grande découverte » est à manier avec précaution, nous ne l'employons ici qu'en reprise du discours occidental sur sa vision du monde à découvrir par lui. « Trop souvent le terme de « découvertes » charrie avec lui une nuance beaucoup plus subtile et dangereuse dans la mesure où il donne à penser que l'Afrique non méditerranéenne n'a véritablement commencé d'exister qu'avec la prise de conscience des « découvreurs », étant désormais entrée [...] dans le circuit du monde connu. » F. de Medeiros, *L'Occident et l'Afrique (XIII-XV^e)*, 1985, p. 262.
- ⁵¹ La Société de Géographie de Paris est la première créée en France, en 1821, sur le modèle de l'African Association, fondée en Angleterre dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Mais, à la fin du siècle, on voit apparaître des associations à but explicitement commercial (Société de géographie commerciale créée en 1873, le premier congrès de géographie commerciale se tient à Paris en 1978).
- ⁵² L'expédition de Nicolas Baudin qui ouvre le siècle (1800-1803) est significative. Ses navires sont nommés le *Géographe* et le *Naturaliste*. C'est cependant l'expédition d'Égypte qui représente le mieux ce nouveau courant : conjonction d'une volonté politico-militaire forte, objectifs de conquête et forte curiosité scientifique sont mêlés.
- ⁵³ Y. Lacoste, *La géographie ça sert d'abord à faire la guerre*, 1976, p. 16. « Effectivement, c'est seulement au XIX^e siècle qu'est apparu le discours géographique scolaire et universitaire [...]. Discours hiérarchisé en fonction des degrés de l'institution scolaire, avec son couronnement savant, la géographie en tant que science « désintéressée ». Y. Lacoste, 1976, p. 11. On peut mettre en rapport ce qu'écrit Y. Lacoste avec une des phrases du discours inaugural du deuxième Congrès international des sciences géographiques tenu à Paris en 1875 et prononcé par La Roncière de Noury, président de la Société de Géographie : « La Géographie, cette science qui inspire un si beau dévouement est devenue la philosophie de la terre. » *Compte rendu des séances*, Société de Géographie, T. 1, Paris, 1878, p. XI.
- ⁵⁴ Cité par J. Bruhat, « Émile Banning », *Les politiques d'expansion impérialistes*, Ch. Julien éd., Vol. 1, 1949, p. 51.
- ⁵⁵ Sur le rôle des chefs de l'armée coloniale et son organisation, la lecture de l'ouvrage de A. Clayton, *France soldiers and Africa*, 1987 est à recommander.
- ⁵⁶ « Les puissants monopoles financiers et fiscaux et la centralisation des moyens de domination nationaux (sont la) condition *sine qua non* de toute expansion coloniale de quelque durée » N. Elias, *op. cit.*, 1990, p. 214.
- ⁵⁷ L'Armée d'Afrique (Chasseurs d'Afrique, Zouaves, Légion étrangère, infanterie légère d'Afrique, Spahis, Tirailleurs) désignait essentiellement les forces basées en Algérie, Tunisie et au Maroc. Elle était composée en théorie de régiments composés exclusivement d'européens, mais son expansion croissante tout au long du XIX^e siècle et au début du XX^e l'amena de plus en plus à ouvrir ses rangs aux populations indigènes.
- ⁵⁸ Les Tirailleurs sénégalais et malgaches, à recrutement local, furent les compagnies les plus célèbres de la Coloniale.
- ⁵⁹ Mais l'organisation de l'armée coloniale reste un sujet d'opposition à la politique coloniale. À ce sujet, en 1885, P. Leroy-Beaulieu s'alarme : « Toute puissance coloniale doit avoir une armée coloniale, composée d'engagés volontaires et disons-le nettement de mercenaires. [...] On aurait ainsi complètement imité l'Angleterre et l'on verrait disparaître le seul grief d'une partie de la population française contre la politique coloniale, à savoir qu'elle exige l'appui au loin de jeunes gens faisant partie du contingent militaire annuel. » *L'économiste français*, 26 novembre.
- ⁶⁰ Les soldats de l'Armée d'Afrique méprisaient traditionnellement ceux de la Coloniale, les considérant comme des esclaves.

- ⁶¹ La littérature rapportant la geste militaire coloniale est dès la fin du XIX^e particulièrement abondante et populaire. Les Expositions Universelles à partir de 1889 sont l'occasion de productions régulières dont l'objet de vulgarisation est essentiel pour la promotion des idées coloniales. L'exposition de 1900 sera l'occasion d'un premier bilan de l'œuvre coloniale et A. Challamel éditera les huit volets récapitulant un siècle d'expansion française. Cette période marquera l'ouverture de tout un champ éditorial et institutionnel autour du fait colonial (Les études coloniales, la librairie coloniale, Académie des sciences coloniales etc.). L'Exposition Coloniale de 1931 constituera l'apogée de ce genre de littérature. En 1953, on trouvera encore cette vision de l'histoire dans une publication de l'IFAN, M. Chailley, voulant retracer l'histoire de la conquête de l'Afrique Occidentale dresse une série de portraits des principaux officiers qui en ont été les exécutants : « Les grandes missions françaises en Afrique occidentale » *Initiations africaines*, 9-13, IFAN, 1953, pp. 41-57.
- G. Hardy, pourra en 1917 évoquer « l'histoire de nos conquêtes coloniales est autant une histoire de guerres héroïques, une aventure sentimentale, où les épisodes jolis et touchants ne manquent pas. », à propos de l'enseignement de la géographie aux indigènes. *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*, p. 12.
- ⁶² R. Delavignette, *op. cit.*, 1946, p. 502.
- ⁶³ G. Hardy rapporte : « Vers 1897, on put croire que le Tonkin allait être débarrassé de ces dangereux parasites : une rude chasse avait été engagée contre les pirates, et un accord était intervenu entre un officier français et un chef de bandes devenu légendaire, le Dé-Tham. Pendant quatre années, la pacification fut à peu près complète. Mais, le Dé-Tham, profitant de la concentration des troupes dans le delta du Tonkin, revint à la charge [...]. C'était pourtant des coups de mains plutôt que des attaques en règle. » *Histoire de la colonisation française*, 1928, p. 268.
- ⁶⁴ Ce terme renvoie aussi à une politique « indigène » expérimentale. La pacification à la Galliéni, la « tache d'huile » en est un exemple. « Le système qui consistait à gouverner en exerçant simplement une action protectrice de la peuplade dominante doit être écartée. L'octroi de la puissance souveraine doit maintenant se faire sentir directement par l'intermédiaire des chefs de chaque peuplade distincte. » Instructions de Lebon du 6 août 1896.
- « PACIFICATION. Le premier devoir d'une nation colonisatrice, c'est de faire régner dans ses colonies l'ordre et la paix, et nous avons vu que la France, au cours du XIX^e siècle, s'y était appliquée en évitant, plus que tout autre nation, les mesures brutales. Partout elle a fait cesser les guerres entre tribus, les vendettas héréditaires, les razzias ; et il est fréquent d'entendre de vieux indigènes célébrer ce bienfait de la France. » G. Hardy, 1928, *op. cit.*, pp. 318-319.
- ⁶⁵ *Op cit.*, p. 122.
- ⁶⁶ Principalement par l'engagement des forces coloniales auprès de l'armée métropolitaine dans les grands conflits qui engageront la France au XX^e siècle. Cette idée était apparue dès la fin du XIX^e, mais elle avait été combattue vivement par ceux qui y voyaient un danger pour la Métropole.
- ⁶⁷ D'une autre manière la présence armée assurait la sécurité et la liberté d'action. Le clivage religieux /laïques resta avant tout un phénomène franco-français. Les polémiques autour de l'autonomie du pouvoir civil se sont principalement portées sur les subventions à accorder aux missions. Dans les faits, surtout à la fin du XIX^e siècle, la concurrence fut toujours moins grande qu'entre le pouvoir civil et militaire. L'assujettissement à la cause nationale française pouvait trouver chez les religieux un écho favorable dans la mesure où il pouvait être subsumé sous celui de la cause divine, selon l'hypothèse : « Mission de l'Église apostolique : mission de la France, voulue par Dieu ; mission d'une France plus que jamais fille aînée de l'Église et dont les conquêtes obéissent à un dessein divin. » A. Picciola, *Missionnaires en Afrique. L'Afrique occidentale de 1840 à 1940*, 1987, p. 116. Au début du XX^e siècle, la politique du Vatican se radicalisa, si la bulle *Maximum illud* « appelait les témoins du Christ à ne pas être missionnaires de leur patrie », celle de Pie XI, *Rerum Ecclesiae* pose le problème de la maintenance des pays colonisateurs et partant des missions : « Supposons aussi — ce qui arrivera plus difficilement, il est vrai — qu'une population indigène parvenue à un degré assez élevé de civilisation et à

l'âge de sa majorité politique, veuille son indépendance, qu'elle exige le départ des fonctionnaires, des troupes, des missionnaires de la puissance coloniale, et qu'elle ne puisse l'obtenir qu'en employant la force. Dites-le-Nous, quelle ruine ne menacerait pas l'Église dans cette nation, si on n'avait entièrement pourvu aux besoins des nouveaux chrétiens en établissant comme un réseau de prêtres indigènes sur tout le territoire ? » *Ibid.*, pp. 161-162.

⁶⁸ À ce propos, les figures du missionnariat protestant telle A. Schweitzer sont significatives.

⁶⁹ Où l'on retrouve la notion de l'Autre : « L'Église est une société. [...] Former un groupe c'est créer des étrangers. Une structure bipolaire, essentielle à toute société, pose un « dehors » pour qu'existe un « entre-nous », des frontières pour que se dessine un pays intérieur, des « autres » pour qu'un « nous » prenne corps. Cette loi est aussi un principe d'élimination et d'intolérance. Elle porte à dominer, au nom d'une vérité définie par le groupe. Pour se défendre de l'étranger, on l'absorbe ou on l'isole. [...] Parce qu'elle est aussi une société d'un genre spécial, l'Église est toujours tentée de contredire ce qu'elle affirme, de se défendre, d'obéir à cette loi qui exclut ou supprime les étrangers, d'obliger la vérité à ce qu'elle dit, de dénombrer les « bons » d'après ses membres visibles. » M. de Certeau, *L'étranger ou l'union dans la différence*, 1991, pp. 14-15.

⁷⁰ Le rôle des hommes politiques tels J. Ferry et Gambetta domine l'entreprise coloniale.

⁷¹ Nous ne pouvons prétendre rendre compte de la diversité des arguments qui motivent les formes coloniales nationales : elles sont complexes. Chaque nation prétend alors faire de son entreprise coloniale une incarnation de sa vocation nationale.

⁷² C'est aussi l'époque du Congrès Colonial (Exposition Universelle de 1889).

Citons par exemple, l'action de M.J. Chailley-Bert, membre influent du parti colonial et du Comité de l'Afrique française, qui « prospecte » auprès des instituteurs : « Voilà cette grande société d'initiative privée, dont Monsieur l'Inspecteur vous a parlé, l'Union Coloniale Française, qui depuis sept ou huit ans, s'est donné pour tâche la propagande coloniale. [...] (elle) a fini par comprendre qu'elle devait, et espérait qu'elle pouvait, demander aux instituteurs et aux institutrices de répandre la doctrine coloniale. » *La Colonisation française au XIX^e siècle*, Conférence faite aux instituteurs, 1900, p. 4.

⁷³ Un ensemble d'institutions constellent cette administration centrale (le Conseil Supérieur des colonies, sa Commission permanente, l'Inspection des colonies, l'École Coloniale) et la renforcent. L. Porcher, *Champ de signes*, 1987, pp. 20-30.

⁷⁵ La structure de domination coloniale est particulièrement complexe : la majorité des colons blancs étant eux-mêmes dominés par ceux d'entre eux qui possèdent les moyens de production. Mais il faut rappeler le point de vue d'A. Memmi à ce sujet : « Pour convenir d'une terminologie commode, distinguons le colonial, le colonisateur et le colonialiste. Le *colonial* serait l'Européen vivant en colonie mais sans privilèges, dont les conditions de vie ne seraient pas supérieures à celles du colonisé de catégorie économique et sociale équivalente. Par tempérament ou conviction éthique, le colonial serait l'Européen bienveillant, qui n'aurait pas vis-à-vis du colonisé l'attitude du colonisateur. Eh bien ! disons-le tout de suite, malgré l'apparente outrance de l'affirmation : le colonial ainsi défini n'existe pas, car tous les Européens des colonies sont des privilégiés. » *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, préface de J.P. Sartre, 1985, p. 36.

CHAPITRE SECOND

UNE SPÉCIFICITÉ DE L'ACTION CULTURELLE FRANÇAISE : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AUX ÉTRANGERS OU LES ORIGINES DU FLE

L'enseignement du français peut donc être situé comme l'une des formes d'investissement politique de la France. Cette action s'est surtout exercée à l'intérieur de ses propres frontières. Tandis que jusqu'au XIX^e siècle, à l'extérieur de ses frontières, elle reste informelle et ne constitue pas une priorité de la France. La langue, naturellement, suit l'action politique, notamment par l'intermédiaire des acteurs privés. L'enjeu culturel et linguistique est alors subordonné à l'enjeu politique et ne bénéficie pas d'institutions indépendantes du pouvoir politique.

1. L'AUTONOMISATION DE L'ACTION LINGUISTIQUE ET CULTURELLE À TRAVERS L'INSTITUTION SCOLAIRE

Mais, la fin du XIX^e siècle offre d'autres perspectives grâce à la généralisation et à la diversification des formes d'actions politiques produites par le système économique capitaliste. L'exemple anglais est déjà trop frappant pour les esprits de l'époque et se révèle déjà sous la forme d'une « menace linguistique » :

« Cent vingts millions d'Anglo-saxons occuperont les plus belles contrées du globe et imposeront presque au monde civilisé leur langue qui domine déjà aujourd'hui sur des territoires habités par plus de trois cents millions d'habitants¹. »

Le choc colonial, la pacification suivie des premiers éléments d'administration accélèrent l'émergence des nouvelles données à travers lesquelles les puissances européennes s'affrontent et rivalisent par territoires coloniaux interposés. Le rôle de la langue devient alors premier si l'on considère que c'est le « véhicule » qui rend possible la rentabilité coloniale. Par un mouvement d'effet en retour, la valeur accordée à la langue (occidentale) est réévaluée à la hausse. L'apparition d'une nécessité internationale pour la France d'exporter sa langue,

comme bien à part entière, avec de nouvelles formes politiques appuyées sur une vision culturelle (en se servant d'une institution exportable parce que détachée récemment de son socle politique) peut alors coïncider ou engendrer une nécessité théorique qui produit les conditions de possibilité d'un acte de naissance institutionnel et les prémisses d'une autonomie.

L'acte d'autonomisation final, dans les années 1960, rendra possible l'apparition d'une discipline autonome apparemment affranchie de ses conditions premières d'existence et dégagée des conceptions impérialistes qui avaient présidé à sa formation, *au prix d'un « oubli » historique qui peut donner l'illusion de la nouveauté.*

Il ne s'agira pas ici de revenir sur la qualité culturelle de l'enseignement du français aux étrangers, mais plutôt sur les conditions de possibilité de l'extension et de l'autonomie croissante de cette discipline.

Nous avons déjà mis en évidence le rôle non négligeable du préceptorat en Europe dès le XVIII^e siècle qui constitue une des voies de diffusion du français en même temps qu'il en spécifie la fonction hautement discriminante, réservée à la frange sociale dominante. L'aspect qualitatif de ce type de diffusion l'emporte nécessairement sur l'aspect quantitatif, si bien qu'il ne peut constituer qu'une attestation de type historique, à haute valeur sociologique, qui prend quasiment fin dès le début du XX^e siècle.

D'autre part, il ne peut être compris comme l'émanation d'une volonté nationale, mais, tout au plus, comme celle d'un groupe dominant. Il faut attribuer ce même caractère à la diffusion de la langue française, *via* l'institution scolaire, en Europe. En effet, cette diffusion organisée le plus souvent par le clergé est restreinte et discriminante.

Pour sa part, l'enseignement dans les colonies fut la plupart du temps confié, dans le cadre de l'école officielle, ou abandonné, dans le cas de l'école missionnaire aux autorités religieuses qui l'utilisaient comme un moyen d'évangélisation et un outil de rivalité entre elles et les missions protestantes².

La diffusion collective s'organise de manière plus systématique au XIX^e siècle³, en même temps que la notion d'école, bien qu'elle existe depuis longtemps⁴, se substitue progressivement à toute autre forme de transmission, pour devenir, à la fin du siècle, le vecteur par excellence de la transmission. Cette nouvelle institution autonome (dotée d'un ministère de l'Instruction Publique) s'offre alors la possibilité d'être un modèle pour l'exportation.

Mais il est certain que jusqu'au XIX^e siècle l'histoire de l'enseignement du Français aux étrangers ne peut être subsumée sous celle de l'histoire de l'école.

Pourtant, selon C. Puren⁵, c'est bien l'institution scolaire qui au XIX^e siècle, en organisant et en gratifiant l'enseignement des langues vivantes étrangères, va réunir les conditions de possibilités théoriques d'une future didactique du français langue étrangère. Il montre en effet comment les enjeux sociaux et politiques sont alors constitués comme leviers nécessaires à la promotion de l'enseignement

des langues et le fixent comme discipline « offensive » face aux disciplines « défensives », qui relèvent d'une pratique pédagogique traditionnelle (sur le modèle des langues « mortes »).

Ce statut instable et particulièrement exposé à la critique oblige à la formulation d'une méthodologie précise qui peut devenir le lieu d'expression d'une certaine modernité, une dynamique face au « bloc » traditionnel qui a naturalisé un certain nombre de postulats et de comportements d'apprentissage jugés inadéquats par les tenants de la nouvelle pédagogie.

Ce clivage est fondamental. Il constituera, plus tard, le socle de constitution du FLE, le rangeant résolument du côté de cette dynamique théorique — au risque de voiler son attaché idéologique — plutôt que du côté du FLM⁶, qui, schématiquement, constitue, jusqu'à une époque très récente, un exemple de cette tradition⁷. Ce clivage historico-méthodologique ne remet pourtant en cause ni la similitude de certains de leurs objectifs, ni la prééminence des valeurs traditionnelles dans l'exportation institutionnelle de la langue.

La difficulté théorique pour aborder ces deux disciplines réside essentiellement dans un effet de discours « occultant ». En effet, l'enseignement du *français* est un terme générique qui désigne à la fois l'apprentissage de la langue « vivante » et celui d'une approche culturelle spécifique, compris dans une typologie complexe de situations pédagogiques. Le statut de la langue y est fortement déterminé et *naturalisé* par l'histoire même de sa diffusion.

Cependant, la première étape de cette constitution est marquée par le fait que c'est « la volonté d'ouverture de la France aux courants et échanges internationaux de tous ordres (qui) fait des langues vivantes, à partir de 1870 et jusqu'à la Première Guerre mondiale une sorte de matière stratégique⁸ ».

Mais il faut ajouter que c'est la même volonté, à la même époque, qui est à l'œuvre dans la conquête coloniale et que la France, plus que toute autre nation, y posera la francisation comme l'un de ses objectifs majeurs⁹.

L'institution scolaire confère donc à l'enseignement du français, par l'introduction d'une nouvelle méthodologie des langues vivantes, la possibilité épistémologique de futures bases théoriques. Mais, elle offre aussi — et dès la fin du XIX^e siècle ce modèle va être beaucoup plus efficient — un cadre et des valeurs opérationnels.

Mais il est vrai que l'exportation de l'école française représente un coût considérable et vient couronner un système administratif.

2. LES ASSOCIATIONS OU « LA PROPAGANDE COLONIALE¹⁰ » : L'ALLIANCE FRANÇAISE

La création, en France, des principales associations d'enseignement va permettre la réalisation concrète de cette expansion du français. Elles vont en effet jouer un important rôle supplétif et recevoir l'appui total de la France. En

ALLIANCE FRANÇAISE

ASSOCIATION NATIONALE

POUR LA PROPAGATION DE LA LANGUE FRANÇAISE

DANS LES COLONIES ET A L'ÉTRANGER

(Approuvée par arrêté du Ministre de l'Intérieur en date
du 24 janvier 1884)



BULLETIN N° 1

AVRIL 1884

SIÈGE SOCIAL

2, RUE SAINT-SIMON (215, BOULEVARD SAINT-GERMAIN)

PARIS

effet bien que répondant à des vocations différentes, elles ont en commun, pour les réaliser, de devoir se multiplier sur le terrain. Elles vont donc créer un réseau privé dont le dénominateur commun sera la langue : le français. La mission caritative ou sociale n'en est pas absente et permet une relative démocratisation de l'enseignement de la langue française ou des diverses pratiques d'enseignement qui se développent en français.

Il est utile de reproduire ici une partie de l'introduction à l'un des volets de la série éditée par A. Challamel, pour la commission chargée de préparer la participation du Ministère des colonies à l'Exposition Universelle de 1900, où il est question de l'Alliance Française :

« L'État, qui est encore loin d'avoir accompli, en France même le programme scolaire qu'il s'est imposé, se trouve aux colonies dans l'obligation absolue de recourir, pour remédier aux insuffisances et aux défauts de l'enseignement officiel, à l'initiative privée et plus encore aux bons offices d'institutions telles que l'Alliance Française ou de congrégations religieuses, [...]. Ni des ordres religieux, ni des associations protestantes, il ne me semble utile d'indiquer ici l'organisation générale et le caractère ; le patriotisme est également à la base des uns et des autres, voilà tout ce qu'il importe [...] d'en retenir. Il importe au contraire d'insister un peu plus sur l'organisation de la belle œuvre d'initiative privée qui s'appelle l'Alliance Française. Fondée le 21 juillet 1883 pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger, organisée dès le début de l'année 1884 et reconnue d'utilité publique en 1886, l'Alliance Française n'a cessé, depuis sa fondation, de soutenir sur tous les points du globe le bon combat, de travailler, par tous les moyens légitimes, à l'extension de l'influence française en répandant sa langue à l'étranger, en favorisant les progrès de l'exportation des produits français, etc. Autant, plus encore que les contrées étrangères, notre domaine colonial a été l'objet de la sollicitude de l'Alliance Française ; son comité central subventionne largement, en dehors de toute préoccupation confessionnelle ou politique, nombre d'établissements d'enseignement établis dans nos différentes possessions, fonde lui-même des écoles, envoie ici des dons en argent, là des dons en livre, etc. De leurs côtés, différents comités régionaux soutiennent directement des écoles coloniales qu'ils ont en quelque sorte adoptées. Ainsi l'Alliance Française est aux colonies, la collaboratrice de l'État français, qui est assuré de trouver chez elle le complément de ressources indispensables pour faire ce qui lui paraîtra le plus utile. En un mot, elle a fait complètement sien le beau programme que, dès 1885, lui traçait Victor Duruy¹¹ en disant : "Si l'épée soumet les corps, si la charrue enrichit les peuples, c'est le livre qui conquiert les âmes". Derrière chaque régiment il faut un instituteur, auprès de chaque fort une école pour préparer : à nos négociants des agents qui puissent les aider, à notre administration des interprètes qui servent de lien entre elle et les indigènes, à nos troupes des éclaireurs qui assurent leur marche en pénétrant devant elles dans le pays ennemi [...] Quand les indigènes apprennent notre langue, ce sont nos idées de justice qui entrent

peu à peu dans leurs esprits ; ce sont des marchés qui s'ouvrent pour notre industrie, c'est la civilisation qui arrive et qui transforme la barbarie¹². »

Il est intéressant de retrouver ici quelques motifs évocateurs du *messianisme français* qui fonctionneront comme des pôles d'organisation et de structuration idéologiques dans le Bulletin.

Si l'on étudie la composition du premier comité d'administration, on note une forte proportion d'hommes politiques et de diplomates impliqués dans l'œuvre de colonisation ainsi que des hommes d'Église aussi importants dans ce processus que le Cardinal de Lavigerie. L'assise institutionnelle et politique est particulièrement forte (la participation des enseignants est relativement faible) et l'assise médiatique importante (publicistes et éditeurs) :

Président : M. Tissot, Ambassadeur, membre de l'Académie des Inscriptions et des Belles Lettres

Présidents d'honneur : MM Carnot, sénateur, membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, ancien ministre de l'Instruction Publique ; **Faidherbe** (général) grand Chancelier de la légion d'honneur, membre de l'Académie des Inscriptions et des Belles lettres ; **Jurien de la Gravière** (vice-amiral) Membre de l'Académie des Sciences ; **Lavigerie** (S. Em. le Cardinal) Archevêque d'Alger ; **Lesseps** (Ferdinand de) membre de l'Académie des Sciences et de l'Académie Française

Vice-Présidents : MM. **Bert Paul**, député, membre de l'Académie des Sciences ; **Cambon**, ministre plénipotentiaire, résident de France à Tunis ; **Duruy Victor**, membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques et de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres, ancien ministre de l'Instruction Publique ; **Parien de**, Sénateur, membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques

Secrétaire Général : M. **Foncin Pierre**, Inspecteur général de l'Instruction Publique

Trésorier : M. **Mayrargues**, ancien professeur

Vice trésorier : M. **Melon**

Membres du Conseil d'administration : MM. **Bernard**, Sous-chef de bureau au Ministère de l'Intérieur, **Fontaine de Resbecq** (comte de) ancien sous-directeur du Ministère de l'Instruction Publique ; **Izoulet**, agrégé de philosophie ; **Jusserand**, chef de bureau des Affaires Tunisiennes au Ministère des Affaires Étrangères ; **Reinach**, avocat à la cour d'appel ; **Rey**, ancien chargé de mission scientifique en Syrie ; **Avril** (baron d') ministre plénipotentiaire ; **Berger**, administrateur de la banque Ottomane ; **Bigot**, publiciste, **Bréton**, maison Hachette, éditeur ; **Castro**, sous-chef du secrétariat général de la Banque de France ; **Cavaignac**, député ; **Charmes**, publiciste ; **Colin** (Armand) éditeur ; **Cambourg** (baron de) de la Société des Études Coloniales et Maritimes ; **Deligny**, ingénieur civil ; **Desjardins Ernest**, Académie des Inscriptions et Belles Lettres ; professeur au Collège de France ; **Drapeyron**, Directeur de la *Revue de Géographie* ; **Geffroy**, Membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques, ancien directeur de l'École Française de Rome, Professeur à la faculté des Lettres de Paris ; **Guérin Victor**, docteur ès Lettres ; **Guéroult** Ministre plénipotentiaire ; **Kahn** (Zadoc) Grand Rabbin ; **Lamothe** (de) publiciste ; **Laporte**, magistrat ; **Lavisse** Professeur à la Faculté des Lettres de

Paris ; Le Myre de Villers, ancien gouverneur de la Cochinchine ; Machuel, directeur de l'Enseignement Public en Tunisie ; Mas-Catrie (comte de) chef de section aux Archives Nationales ; Maunoir, secrétaire général de la Société de Géographie ; Meyer, Paul, directeur de l'École des Chartes ; Picot, membre de l'Académie des Sciences Morales et Politiques ; Puaux, pasteur, secrétaire de la Société Historique ; Reinach, Salomon, ancien membre de l'École Française d'Athènes ; Richet, directeur de la *Revue Scientifique*, Rotheron, ancien ministre plénipotentiaire, Tranchant, ancien conseiller d'État, Villard, ingénieur civil ; Zevort Edgar, Inspecteur d'Académie à Paris¹³.

L'importance accordée, dans chaque numéro du *Bulletin*, aux discours officiels des membres du comité de l'association fonctionne aussi comme un indicateur de sa légitimité.

L'article 1 des statuts renvoie à la mission et à la vocation de l'Alliance Française :

« L'Alliance Française [...] a pour objet de répandre la langue française hors de France, et principalement dans nos colonies et dans les pays soumis à notre Protectorat. »

On peut lire aussi dans le Programme fixé pour l'Association qu'elle a pour but : « dans nos colonies et dans les pays de protectorat de faire connaître et aimer notre langue, car c'est là peut-être le meilleur moyen de conquérir les indigènes, de faciliter avec eux les relations sociales et les rapports commerciaux, de prolonger au delà des mers, par des annexions pacifiques, la race française, qui s'accroît trop lentement sur le continent. [...] Et dans les contrées encore barbares, de seconder les missionnaires français des divers cultes, ou les maîtres laïques français, pour la fondation et l'entretien des écoles enseignant la langue française¹⁴. »

Le caractère institutionnel et politique de l'Alliance est renforcé dès le début de sa carrière par sa présence aux Expositions Universelles. M. Bruezière¹⁵ rappelle qu'elle obtint pour l'Exposition de 1889 :

« un Grand Prix, ainsi que trois médailles d'or, cinq d'argent et une de bronze pour les écoles dont elle soutient l'action » ;

et que pour celle de 1900 :

« Le commissaire, assisté d'une commission de six membres qu'il préside, aura deux tâches principales à accomplir :

1. Exposer tous les documents (cartes, historiques des comités, travaux des meilleurs élèves à l'étranger) aptes à témoigner du développement de l'Association et à faire mieux connaître celle-ci des Français qui visiteront l'Exposition.
2. Ouvrir une école fréquentée par de jeunes indigènes et fonctionnant sous les yeux du public¹⁶.

Un pavillon, destiné à abriter les documents et l'école en question, sera édifié aux frais de l'administration coloniale.

Le pavillon est divisé en deux grandes salles : une pour l'exposition des documents, l'autre pour faire la classe¹⁷. »

Dès sa création, l'Alliance est remarquablement organisée autour de Réseaux régionaux, qui travaillent diligemment à la « propagande » de l'œuvre associative. Des réseaux internationaux fournissent à chaque numéro un état circonstancié de la position de la langue française dans le pays où ils sont basés. Si la lecture des *Bulletins* est particulièrement monotone par la régularité des rapports en provenance de toutes ces régions ; elle fournit un exceptionnel panorama, à la fois de l'activité des associés, mais aussi, historiquement, du statut du français dans le monde à la fin du XIX^e siècle.

Par cette action fondatrice, elle scelle la possibilité d'une autonomie de l'action linguistique, même si elle est fortement liée, et ce jusque dans les années 1930, institutionnellement, au pouvoir en place.

L'action de l'Alliance s'organise très vite autour des subventions, soutiens divers en fournitures et livres, conseils, mais d'aucune manière en enseignement à proprement parler. Elle est un organe majeur, médiateur entre le pouvoir politique et les acteurs du champ scolaire.

Plusieurs remarques s'imposent à la lecture des Vingt premières années du *Bulletin* :

- L'action de l'Alliance, et ce conformément à ses statuts, est essentiellement dirigée vers les colonies de la France et la fraction la plus défavorisée d'Europe, notamment dans l'aide aux orphelinats, asiles de toutes confessions d'Europe de l'Est ;
- En ce qui concerne le monde occidental, son rôle se situe plutôt dans l'observation et le soutien moral ;
- La pédagogie de l'enseignement du français est exceptionnellement évoquée pour l'étranger, si ce n'est pour confirmer ce que cela présuppose, c'est-à-dire qu'à la fin du XIX^e siècle, l'enseignement du français hors de France, qu'il s'adresse à des francophones de naissance ou à des non-francophones¹⁸, est produit sur le même modèle que celui de l'enseignement du français en France. Les publicités et ouvrages pédagogiques régulièrement mentionnés l'attestent clairement. La légitimité du statut de l'enseignement hors de France lui est donné par son caractère mimétique et traditionnel¹⁹. Quand l'Alliance créera, en juillet 1894, les premiers cours de vacances, à Paris, pour étrangers, elle fera appel aux sommités universitaires de l'époque pour assurer un enseignement essentiellement destiné à des occidentaux (Europe, États Unis), dont *la liste ne cessera, d'année en année, de s'allonger* ;
- *Les seuls cas où il est fait mention d'une pédagogie particulière de l'enseignement du français concerne les zones coloniales.*

De ces quelques remarques préliminaires, on peut tirer quelques conséquences pour la compréhension d'un partage qui s'établit alors entre la notion

d'*étranger* et celle de *colonie* car c'est à l'intérieur de ce clivage que vont s'élaborer deux statuts de l'enseignement du français qui vont s'opposer dans leurs méthodologies et leurs objectifs et qui correspondent à deux types de procès d'acculturation différents²⁰.

Ce partage idéologique établi entre les notions d'« étranger » et de « colonie » est cependant profondément ambigu. En effet, les deux notions en apparence ne s'opposent pas, elles ne situent pas le problème du même point de vue. La notion de colonie pourrait même être subsumée sous celle d'étranger, comme l'une de ses classes particulières. Mais dans le cas présent, elle signifie un rapport particulier à la France. La notion d'« étranger » fait référence à un sujet indépendant et responsable, elle sous-entend, sur le plan linguistique et culturel, une parité dans l'étrangeté et donc une réciprocité possible, le français peut y être étranger aussi. Ce terme employé en face de celui de « colonie » désigne une infinité de mondes possibles, dans laquelle une hiérarchie peut encore être établie (le monde occidental, oriental, etc.). À partir de là, on peut expliquer l'importance donnée au statut de l'enseignement du français, qui pour tenir ou maintenir sa place doit répondre aux critères de l'enseignement classique, classificatoire et hautement discriminant (apprentissage extensif, importance de l'écrit, de la grammaire, de la littérature, etc.).

La notion de colonie, on l'a vu, implique nécessairement la domination des formes politiques et culturelles françaises sur celles des pays colonisés. L'inégalité des formes linguistiques et culturelles en présence ne permettent pas le renversement des propositions. La dépendance et l'irresponsabilité sont posées au principe de la relation, (P. Leroy Beaulieu utilisait d'ailleurs cette métaphore de l'enfance) c'est une relation de type génétique qui s'établit entre la France et ses colonies²¹. Là encore des hiérarchies sont possibles dans les représentations — au bas de laquelle se situe invariablement l'Afrique subsaharienne — mais le trait commun implique le couple devoir/droit pour le colonisateur et pour le colonisé le couple servitude/reconnaissance²². Sur le plan linguistique, les objectifs à atteindre sont au service de la colonisation et doivent se faire rapidement et à peu de frais²³, l'oral est privilégié dans un premier temps et l'accès à la culture littéraire ne peut être posé comme objectif. D'autre part, le postulat sous-jacent pose la nullité des langues indigènes face à la supériorité essentielle de la langue française si bien que la nécessité d'élaborer une méthode d'enseignement du français apparaît comme une conséquence indirecte de l'entreprise coloniale. Elle est constamment référée à la méthode dite « maternelle ».

3. LES MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Dans la mesure où l'Alliance Française doit être perçue à la fois comme un organe institutionnel, bien que privé, du pouvoir politique colonial et comme la première instance, autonome, de diffusion du français, elle constitue une grille de lecture indispensable pour décoder le statut de l'enseignement du français hors de France²⁴.

L'échantillon étudié se situe sur les vingt premières années de la revue (1883-1903). Ces années de formation et d'expansion pour l'Association scelle, en partie, une politique de la langue qui aura cours jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale.

Selon la partition précédente, nous avons dégagé deux aspects de cette politique : l'enseignement du français aux étrangers et l'enseignement du français aux colonisés.

3.1. L'enseignement du français aux étrangers

Cette particularité essentielle du *Bulletin* de l'Alliance a déjà été évoquée : les mentions pédagogiques y sont très rares. Elles apparaissent sous forme d'annonces publicitaires ou dans des listes bibliographiques sélectionnées, toujours en bonne place à côté d'ouvrages plus généraux, à caractère historique ou géographique sur la France et sur la colonisation.

Deux types d'ouvrages apparaissent. D'une part, et ils ont les plus nombreux, les ouvrages scolaires — grammaires, dictionnaires, livres de lecture — qui ont cours en France pour l'étude du français. Les éditeurs qui font partie de l'association y figurent en bonne place. D'autre part, une autre série d'ouvrages — dont le nombre, au cours des vingt années, va en augmentant — sont généralement faits par des professeurs de français à l'étranger, qui, sur la base de leur expérience, s'adressent au public du pays où ils professent²⁵.

Des « reportages » sur des écoles françaises à l'étranger — qui oscillent dans les cas d'écoles d'enfants défavorisés, entre l'observation de classe et l'inspection — font aussi l'objet de comptes rendus dans le *Bulletin*. Il y est très rarement fait mention de la méthode employée, tout au plus des programmes. Cependant, en 1886²⁶, dans un compte rendu sur une école française de Sofia, on voit apparaître une mention pédagogique particulière. L'école est tenue par les sœurs de Saint Joseph de l'Apparition et fonctionne à la fois comme asile, c'est-à-dire comme école pour les tout-petits que les mères ne peuvent prendre en charge, et comme école élémentaire pour les enfants les plus défavorisés. L'auteur du compte rendu fait mention de différentes cultures et confessions qui se côtoient (israélites, musulmans, chrétiens). Nous pouvons lire :

« Nous retrouvons les mêmes manuels que dans nos écoles françaises primaires, notamment *Le tour de France par deux enfants*. Nous faisons lire quelques élèves. Rien n'est plus gentil que ce gazouillement que chaque race a marqué de son intonation particulière. »

Dans le même numéro, un peu plus loin, il est fait mention d'une visite dans une école de français en Russie et l'auteur attire l'attention de son lecteur sur « ces grammaires encombrées d'une foule de détails dont n'ont que faire les Russes ».

Tout porte à penser que, même dans le cas d'un enseignement à des non-francophones, sauf adaptation locale, le matériel pédagogique est identique à

celui qui est utilisé en France — ce qui ne préjuge d'ailleurs pas de l'identité des méthodes d'utilisation sur le terrain.

3.1.1. *La méthode Havet*

La première apparition d'une méthode originale d'apprentissage du français pour étrangers apparaît sous forme d'annonce publicitaire en 1887²⁷ : *Le français enseigné par la pratique, Nouvelle méthode à l'usage de toutes les nationalités* par A.G. Havet, chez Delagrave²⁸.

En 1890, une autre publicité mentionne la parution d'un *Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger*, par L. Clédat, professeur à la Faculté des Lettres de Lyon²⁹.

Aucun de ces deux ouvrages ne bénéficiera de compte rendu dans le *Bulletin*.

Si le deuxième ouvrage s'inscrit dans la mouvance scientifique de cette fin de siècle concernant la recherche phonétique dans l'apprentissage des langues vivantes³⁰, il ne prétend pas constituer une méthode à part entière.

Pour sa part, l'ouvrage de Havet, auteur de nombreuses méthodes d'apprentissage de l'anglais pour les français, présente un intérêt pour l'étude présente. Sous-titré comme suit : « Prononciation, grammaire, conversation, littérature, cours élémentaire complet en un volume », le manuel de 415 pages, pose en argument de vente son caractère méthodique :

« Ce seul volume renferme tout ce qui est nécessaire dans un cours élémentaire : prononciation, grammaire, exercices, formulation et conversation. Jusqu'ici les commençants ne pouvaient réunir tout cela qu'en se procurant, à un prix élevé, trois et souvent quatre volumes différents, manquant toujours de cohésion. » (p. 7).

La méthode est située d'emblée dans le programme officiel d'apprentissage des langues :

« Enseigner la grammaire par le maniement même des langues au lieu de faire apprendre les langues à travers les abstractions de la grammaire (programme officiel de l'enseignement secondaire, 1880) ». (p. 2)

Dans la mouvance réformatrice de l'enseignement des langues³¹, l'auteur pose implicitement la méthode directe comme principe :

« La méthode enseigne le français par le français [...]. En la suivant, l'élève n'est pas absorbé par la grammaire, il entend, parle, lit et écrit la langue dès la première leçon. Plus de règles compliquées, plus de définitions abstraites, mais un enseignement vivant et vibrant comme la nature. » (p. 5).

Dans les faits, la méthode renvoie à une forme d'« éclectisme »³² :

« L'étude des règles, la dictée, l'exercice de grammaire [...] ne doivent pas être à l'exclusion des autres. L'extrait littéraire, la permutation, la conversation,

l'invention et la composition offrent des ressources précieuses et donnent de la variété ». (*Ibid.*).

La méthode Havet, en 1887, offre de multiples exemples de l'« éclectisme, ». Deux méthodes : la méthode directe et la méthode traditionnelle y sont mêlées.

	MÉTHODE TRADITIONNELLE	MÉTHODE DIRECTE
écrit oral	traduction des extraits utilisation des tournures de l'écrit (passé simple, subjonctif imparfait etc.) conversation = modèle littéraire, pas de situations familières	le français par le français conversation modèle questions/réponses à apprendre par cœur
vocabulaire	utilisation de listes thématiques	lexique thématique
grammaire	Étude des verbes en soi, les temps sont lus et expliqués par le profes- seur, appris par cœur par l'élève.	étude des règles à partir de l'extrait
exercices	utilisation du registre de l'écrit pour tous les exercices, même dans la production orale	exemples appris par cœur par l'élève permutation, invention
	MÉTHODE TRADITIONNELLE	MÉTHODE DIRECTE
progres- sion	prononciation = 20 premières leçons grammaire : morphologie et syntaxe de chaque classe grammaticale sur 72 leçons (le subjonctif apparaît à la 62 ^{ème} leçon) étude des verbes séparée ;	cours pour les commençants en 1 volume. Chaque leçon = 2 jours Chaque leçon = extrait littéraire pour exemplifier une règle grammaticale + exemplification simple + exercice modèle d'appli- cation sur le schéma question/réponse + devoir de permutation pour le réemploi des formes appries + exercice d'invention guidé par des questions.
littérature	objectif : s'imprégner de l'élégance, de la clarté françaises.	chaque extrait = leçon complète.
civilisation	Explications historiques et géogra- phiques, traduction des extraits dans dans la langue maternelle si besoin.	Exercice à partir de l'extrait.

3.1.2. *Les cours de vacances pour étrangers*

En 1894, l'Alliance ouvre, à Paris, un cours de français pour étranger.

Le numéro de janvier (48) l'annonce ainsi :

« Cours de vacances, destinés de manière spéciale, aux professeurs étrangers, chargés de l'enseignement du français dans leur pays. Les cours s'ouvriront dans le courant du mois de juillet. »

Le premier programme s'organise autour de cinq cours :

« Littérature classique ; littérature moderne ; institutions de la France contemporaine ; grammaire de la langue française ; diction et élocution. Chacun des cours comprendra de dix à quinze leçons. L'inscription est de un franc par leçon et pour l'ensemble des cinq cours de cinquante francs. »

La certification constitue aussi une priorité :

« La question d'un diplôme à décerner au nom de l'Alliance Française aux personnes ayant suivi régulièrement ce cours est dès maintenant à l'étude. »

C'est d'ailleurs cet aspect qui va très vite s'organiser, puisque dès la première session de juillet 1894, deux diplômes sont mis en place :

« Un diplôme constatant qu'ils (les étudiants) connaissent et parlent notre langue et sont capables de l'enseigner à l'étranger. Un diplôme d'assiduité aux cours. »

La session de 1895 fait état d'une organisation en deux niveaux, mais c'est celle de 1896 qui institue, à partir d'une épreuve écrite et orale pour chacun des deux niveaux, un diplôme supérieur et un diplôme élémentaire.

En trois ans, l'organisation générale des cours, leur fréquentation se sont considérablement développées : dans le *Bulletin* de septembre 1896, le compte rendu de la session occupe dix-huit pages.

Les programmes, quant à eux, de plus en plus complets, sont produits à partir des programmes universitaires en langue et littérature françaises. Les professeurs qui les assurent sont d'ailleurs issus de l'Université parisienne. On n'y trouve pas trace de formation pédagogique.

Les cours de vacances constituent donc, à la fois un renforcement du caractère « mimétique » de l'enseignement du français aux étrangers, qui s'aligne sur le programme universitaire et se dote d'une légitimité scientifique, à la fois un début d'autonomisation, de professionnalisation — notamment par le biais des certifications que l'Alliance délivre — du corps des enseignants de français à l'étranger.

3.2. L'enseignement du français aux colonisés : de la « méthode expéditive » à la « méthode maternelle »

Si les conseils méthodologiques du *Bulletin de l'Alliance* sont implicites quand il s'agit de l'enseignement du français aux étrangers, il n'en est pas de même concernant l'enseignement du français aux colonisés :

« Encourager l'enseignement du français aux indigènes des pays coloniaux est une des tâches essentielles de l'Alliance Française. Elle y favorise les efforts de l'armée, de l'administration et des missionnaires³³. »

En effet, dès 1885³⁴, on lit, dans un article portant sur l'avancement du français au Soudan Français³⁵ :

« Il y a deux méthodes pour enseigner le français, suivant en cela la méthode mise au point par le général Faidherbe au Sénégal :

1. Dans les écoles des centres civilisés et, par exception, dans les classes où se rencontreront des élèves hors ligne, on emploiera la méthode classique qui consiste à faire épeler, lire, écrire, orthographier. On se servira de livres de lecture et de grammaires.

2. Dans les écoles indigènes ou les postes avancés, dans les cours d'adultes, partout où la connaissance pratique de la langue est seule utile, on aura recours à la méthode expéditive. On se contentera d'enseigner aux élèves les mots usuels, on causera avec eux, on leur fera répéter des phrases très simples en s'assurant qu'ils les comprennent exactement. On n'aura besoin ni de plumes, ni de papiers. »

3.2.1. *La méthode Carré ou la « méthode maternelle »*

En 1891, le *Bulletin*³⁶ offre à ses lecteurs, et ce pour la première fois, un compte rendu d'ouvrage méthodologique : *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, par Irénée Carré, Inspecteur général de l'enseignement primaire (A. Colin) et fervent partisan en France de l'utilisation en classe de la méthode directe.

La préface et les éléments principaux du livre sont intégralement reproduits dans le numéro du *Bulletin*. S'y trouvent exposés les principes de la méthode « maternelle » :

« Il faut avec les Indigènes suivre la méthode maternelle, c'est-à-dire leur enseigner le français directement, sans recourir à la langue qu'ils parlent. Il semble que du reste, aujourd'hui, sur ce point ce soit vérité acquise, puisque, même dans l'enseignement secondaire, on recommande la pratique de la méthode maternelle pour l'étude élémentaire de l'anglais ou de l'allemand : « Pour apprendre une langue, dit l'Instruction officielle du 15 juillet 1890, il faut commencer par l'isoler, il faut n'avoir affaire qu'à elle [...], une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même ». Mais pourquoi ne pas tenir compte de ce que l'enfant sait déjà ? Cette objection peut être fort valable quand il s'agit des élèves de lycée qui possèdent déjà un certain nombre d'idées abstraites et générales, mais elle est sans valeur, s'il s'agit d'enfants dont il est ici question. Sait-on quel est l'acquis d'un petit Breton qui arrive à l'école vers l'âge de sept ou huit ans ? [...] Moins de 500 mots. [...]. Or je doute qu'aux colonies, les enfants, ni les adultes aient un vocabulaire beaucoup plus complet ; et peut-être celui des

Nègres d'Afrique est-il moins étendu encore [...]. On peut sans inconvénient tenir cet acquis pour quantité négligeable³⁷. »

La méthode maternelle, appliquée aux colonisés repose sur les principes suivants³⁸ :

- Aller toujours directement des objets montrés, des actes accomplis, aux noms qui les représentent ;
- Aller du plus facile au moins facile, en faisant constamment référence à ce qui vient d'être étudié ;
- Le mot parlé doit toujours précéder le mot écrit ;
- Le maître ne doit jamais utiliser une autre langue que le français³⁹ ;
- Le maître doit être formé à cette méthode⁴⁰ ;
- Il est nécessaire d'enseigner un « français réduit »⁴¹ ;

Ces principes vont organiser, en subissant parfois quelques amendements, la méthodologie de l'enseignement du français aux colonisés. Ils posent les linéaments d'un paradigme de l'enseignement colonial et, à notre sens, ils président aussi à l'élaboration de ce qui deviendra, à la faveur d'une autre coupure épistémologique, le FLE.

4. PREMIÈRE APPROCHE DU FLE

Il semble que si l'enseignement du français langue étrangère n'était pas situé au cœur d'un système issu d'une historicité particulière, il aurait pu rester l'une des attestations, parmi d'autres, de l'action culturelle de la France. D'une certaine manière, il le demeure, par le contenu même de son histoire. La notion même de francophonie qui découle de ce tissu historique peut d'ailleurs caractériser une nouvelle forme d'engagement politique et culturel. Mais, l'importance politique croissante du FLE, son institutionnalisation, les enjeux pédagogiques et culturels qu'il soulève, l'ensemble des effets en retour sur l'action culturelle elle-même autorisent un traitement particulier de la discipline à l'intérieur de cette base dont elle procède.

Il est acquis depuis quelques années que la discipline FLE constitue un champ à part entière⁴² dont il est toujours question de renforcer les assises. *Son élaboration et sa diversification sur le plan académique et universitaire ne constituent pas d'ailleurs la moindre de ses marques signifiantes*⁴³.

Les années 1980-90 ont été fortement marquées par les descriptions et les définitions de cette discipline. L'ensemble de ces ouvrages constitue le socle épistémologique qui permet de conférer une réelle autonomie à la discipline⁴⁴, qui dans le même temps et par effet en retour est dotée d'institutions universitaires autonomes.

Cependant, le terme « FLE » ne cesse d'être ambigu car il désigne une discipline polymorphe, constituée de plusieurs strates et de plusieurs branches, qui rend compte d'une réalité de plus en plus élaborée :

« Depuis les années soixante-dix [...], l'axe de l'évolution de la discipline didactique est clairement située dans la complexification des problématiques⁴⁵ », d'où la difficulté terminologique qui en résulte en fonction du point de vue adopté sur ce champ, à l'intérieur du champ même et à l'extérieur.

Il convient de ne pas céder à l'illusion naturaliste produite par cinquante ans d'histoire et à la banalisation même de son contenu à travers l'abréviation qui en rend le plus souvent compte (FLE). En effet, cette dénomination abrégée tend à la deshistorisation de son objet et recouvre la problématique comprise dans l'adjectif étranger. Les différentes strates théoriques qui la constituent correspondent souvent à un « dépôt historique » avec ou contre quoi la discipline se construit et l'on va y retrouver régulièrement les traces de ces « affrontements ». La dénomination même de FLE pose problème pour la délimitation du domaine. D'où l'apparition récente du terme de Français langue seconde dans le champ, qui permet d'affiner les modes de réflexion et d'intervention :

« C'est un concept ressortissant du domaine du Français langue étrangère. Parler de langue seconde, c'est [...] faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que ce qu'on appelle classiquement « langue maternelle » occupe la première place⁴⁶ ».

Mais le FLE est avant tout une discipline d'enseignement, ce que finalement elle a uniquement été pendant longtemps à travers le relais associatif ou même individuel. Puis discipline établie régie par des institutions spécialisées et enfin discipline théorisée, elle s'adjoint un versant didactique organisé qui légitime en retour l'ensemble de la pratique et lui autorise une reconnaissance de type universitaire. Malgré le flou terminologique qui régit encore la discipline, son état actuel révèle une relative structuration sur le plan académique. Les unités d'enseignement du FLE se sont multipliées indépendamment des départements de Lettres ou de Linguistique, délivrant par conséquent des certifications à part entière : maîtrise, DEA, Doctorats⁴⁷.

D'autre part, l'indice éditorial — numéros spéciaux, articles de fond — et scientifique constituent des éléments appréciables pour la délimitation du profil de la discipline.

Dégagé d'une certaine tendance au réalisme qui le caractérisait, le FLES⁴⁸, notamment par l'intermédiaire des enseignants qui diversifient leurs rôles dans le domaine de la formation et de l'auto-formation, s'engage dans la voie d'un rationalisme à même de pouvoir rendre compte d'une réalité de type multiforme.

Il reste à considérer dans quelles conditions et selon quelles orientations politiques un ensemble de directives pédagogiques — intéressant l'enseignement — mises au point à l'intérieur des frontières de la Métropole vont être systématisées dans le contexte africain.

La formation de ce potentiel pédagogique résulte de l'interdépendance tout à fait spécifique des grandes nations européennes à la fin du XIX^e siècle. En effet, la puissance d'expansion qui caractérise cette époque provoque une dynamique qui sensibilise l'Europe au paramètre linguistique.

C'est dans cette optique qu'il convient de traiter des politiques pédagogiques de la France et notamment de sa politique linguistique dans le contexte africain.

NOTES

- ¹ P. Leroy-Beaulieu, *op. cit.*, préface à la deuxième édition, 1882.
- ² D. Bouche, *Histoire de la colonisation française*, 1991, rappelle que « jusqu'aux lois scolaires de 1880-1886, des congréganistes purent être instituteurs publics dans les écoles de France. Ce n'est qu'après cette date que l'école publique devint obligatoirement laïque et que les deux adjectifs furent employés indifféremment au point de donner l'impression — fausse — d'être synonymes. » p. 244.
Dès le 27 avril 1848, une loi promulgua dans les colonies, à l'instar de la Métropole, le principe de l'école primaire gratuite et obligatoire. *Les instructions générales données de 1763 à 1870 aux gouverneurs des établissements français en Afrique Occidentale*, font régulièrement mention de la pénurie d'instituteurs et des demandes effectuées par le gouverneur, qui gère officiellement l'instruction publique, auprès du Supérieur de l'Établissement de Ploërmel pour l'envoi de Frères qui puissent assurer cette fonction. Dans ces écoles officielles, le français doit être la seule langue utilisée. Selon G. Hardy l'ensemble sera toujours stérile et ne donnera des résultats que dans le psittacisme et le recopiage de phrases simples.
- ³ Bien sûr, dès le XVII^e siècle, des écoles françaises se fixent en Europe, mais ce ne peut être considéré comme représentatif d'un mode de diffusion, car ce sont principalement des établissements d'études secondaires, des Collèges, dont le recrutement est très sélectif.
- ⁴ Dans sa structure générale, mais pour ce qui est des objectifs, le débat reste entier. « L'enseignement élémentaire n'a eu qu'une part restreinte dans la diffusion de la langue française (sous l'Ancien Régime) à travers le pays. Ce n'est pas que les écoles aient failli à leur tâche. Personne ne la leur avait même attribuée, ni l'État, ni l'Église, ni même la population. » C. Brunot, *Histoire de la langue française*, cité par R. Balibar et D. Laporte, *op. cit.*, p. 35.
- ⁵ C. Puren, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, n° 82, 1989, pp. 8-19.
- ⁶ Ce terme, nous le rappelons, est tardif et paradoxalement, la conséquence terminologique de la dynamique du FLE pour s'autonomiser. Le FLE, quand il se dégagera de cet enseignement « traditionnel », déplacera aussi, théoriquement sa problématique, puisque c'est le statut même de la langue enseignée qui sera alors en cause et sa fonction qui sera redéfinie. Ce qui d'ailleurs posera un certain nombre de problèmes, car, nous l'avons vu, le français en tant que langue est surdéterminé culturellement et historiquement, notamment dans son exportation. Renoncer à ces valeurs ou les adapter ? Ce n'est pas le cas de l'anglais qui a renoncé relativement tôt à exporter sa culture *via* sa langue, quitte à l'appauvrir pour la rendre « universelle ».
- ⁷ R. Galisson fait remarquer dans un ouvrage récent qui fait le point sur la didactique du FLE, que selon lui « La didactique du FLM [...] demeure inféodée à la linguistique (aux sciences du langage en général) donc applicationniste et hétéronome, alors que la didactique du FLE (dans sa composante « didactologie des langues et des cultures » du moins) a dépassé cette étape de son histoire pour se constituer en discipline autonome », « Formation à la recherche en didactologie des langues et des cultures », *ELA*, Sept. 1994, N° 95, *Formation à l'enseignement et à la recherche en FLES*, p. 200.
- ⁸ C. Puren, 1989, *art cit.*, p. 11.
- ⁹ « On l'a bien compris, et tout le monde pense actuellement que la langue française est susceptible de devenir un agent très actif de la colonisation, et de contribuer d'une manière efficace à assurer définitivement la conquête des territoires nouvellement soumis. Voilà pourquoi il est bon, à la fin du XIX^e siècle, de dresser un état des progrès de l'instruction publique aux colonies ; on pourra en tirer l'enseignement nécessaire pour rendre grande et féconde

l'œuvre qui devra s'accomplir au cours du siècle suivant. » H. Froidevaux, *Les colonies françaises, l'œuvre scolaire de la France aux colonies*, 1900, p. 11.

- ¹⁰ Selon les termes mêmes de G. Hardy, *op. cit.*, 1928 : « L'action coloniale du gouvernement central est de plus en plus soutenue par une opinion sérieuse et bien informée, composée d'anciens coloniaux et des spécialistes des questions coloniales. Cette opinion est représentée, en dehors des sociétés ou compagnies à but purement économique, par de puissants groupements [...] comme les comités de l'Afrique française, de l'Asie française, de l'Océanie française, l'Union coloniale, la Ligue maritime et coloniale, l'Alliance française, la Mission laïque française etc. » p. 310.
- ¹¹ Victor Duruy, ancien ministre de l'instruction publique fut l'un des premiers vice-présidents de l'association.
- ¹² H. Froidevaux, *op. cit.*, 1900, p. 18.
- ¹³ Extrait du *Bulletin* n° 1. À la date du 15 avril 1884, l'Association compte déjà 2 500 adhérents.
- ¹⁴ *Ibid.*
- ¹⁵ *L'Alliance française, 1883-1983, histoire d'une institution*, 1983, p. 26.
- ¹⁶ Cet aspect du programme est à mettre en relation avec la « mode » des exhibitions d'indigènes, très courues à l'époque. Ici, c'est « l'appropriation » — pour reprendre le terme couramment employé à l'époque par les autorités coloniales — qui est mis en scène, avec son décor principal, la classe, ses acteurs, le maître (formé à la pédagogie indigène) face aux petits indigènes et l'outil d'appropriation par excellence, la langue française.
- ¹⁷ P. 43. Le *Bulletin de l'Alliance Française* n° 82, de novembre 1900 est entièrement consacré à cette manifestation où l'action de l'Alliance fut particulièrement remarquée. Elle y obtint un Grand Prix. Ce numéro contient une série de photographies représentant les classes de Malgaches et de Dahoméens avec leur maître.
- ¹⁸ Il faudrait d'ailleurs s'interroger sur cette distinction, à l'époque. En effet, si dans la plupart des pays occidentaux l'enseignement du français s'adresse à des français pour lesquels le choix de la langue d'enseignement est volontaire et d'ordre privé, il n'en est peut-être pas de même pour d'autres franges dominées de la population pour qui le choix est assumé par une congrégation de type religieux remplissant un rôle caritatif (orphelinat, asile, etc.). Le public d'élèves peut être alors d'origines diverses.
- ¹⁹ Cependant, en 1887, nos 15-16, le *Bulletin* fera une mention publicitaire intéressante concernant un ouvrage qui pourrait être identifié comme une des premières méthodes de français pour étrangers (et non pas pour colonisés), la méthode Havet.
- ²⁰ Le procès d'acculturation, où c'est la figure de l'étranger qui est interprétée, est un processus de réinterprétation : « Elle affecte les contenus de culture du groupe récepteur et [...] elle laisse intacte sa manière de les vivre, sa manière de penser et de sentir. » Par contre, celui qui met en contact par le biais de la langue et de l'enseignement le colonisateur et le colonisé participe tout autant du processus d'assimilation, « négatif, disjonctif, une des formes d'échec de l'acculturation, qui mène à l'aliénation dans la stéréotypie », que celui de contre-acculturation : « rejet brutal de l'acculturation et de ses acquis. » S. Abou, *L'identité culturelle. Relations interethniques et problèmes d'acculturation*, 1986, p. 57 et p. 60.
- ²¹ La notion même d'appropriation est largement répandue à l'époque, parmi les théoriciens de la colonisation (« On ne fait rien de bon dans une atmosphère de défiance et d'hostilité, et le colonisateur qui ne se propose que de dompter, même s'il obtient des résultats immédiats, se prépare de graves échecs pour le lendemain : c'est donc l'appropriation qu'il faut avant tout rechercher, et c'est là une tâche difficile, qui demande beaucoup de patience, d'intelligence et de tact. » Hardy, *op. cit.* 1928. p. 320.) et s'inscrit dans cette représentation. « C'est un fait que ne peuvent être appropriés que les espèces chez qui les jeunes se trouvent dans une situation de dépendance vis-à-vis de la mère ou du couple parental [...] les autres ne peuvent être que dressés. On peut admettre que l'appropriation n'est pas autre chose que la prolongation artificielle des liens de dépendance de l'enfance et que la sociabilité humaine a les mêmes bases biologiques. » D. O. Mannoni, *Psychologie de la colonisation*, 1950, p. 221. Le sens commun a d'ailleurs souvent fait osciller sa représentation du colonisé entre « le grand enfant » et la bête.

- ²² Sur ce point la théorie la plus élaborée et la plus reconnue à l'époque, notamment par le pouvoir politique, est celle de J. Harmand, *Domination et colonisation*, 1910 : « Vanter sans cesse notre générosité, mettre toujours en avant notre libéralisme démocratique, ce n'est pas mauvais entre nous et ce peut être utile. Mais il vaut mieux tâcher de conformer nos actes aux conditions mêmes de la domination par conquête, laquelle n'est pas démocratique. [...] Que les colonies soient faites pour la Métropole et les avantages multiples qu'elle entend tirer d'elles, c'est pourtant une chose évidente : si les colonies dont la fondation coûte presque toujours aux métropoles tant d'argent et de sacrifices et qui les exposent par ailleurs à de si grands risques, n'étaient en vue de leur service, elles n'auraient aucune raison d'être, et l'on ne voit pas par quelle aberration, les États civilisés se les disputeraient avec tant de jalouse âpreté. (p. 12) Il est certain que ravir à un peuple son indépendance est en soi une mauvaise action, que le soumettre violemment [...] est une immoralité. Mais il est certain aussi que c'est une immoralité forcée. C'est une des manifestations de cette loi universelle de la lutte pour la vie, à quoi nous sommes tous voués, non seulement par la nature [...], mais encore par notre civilisation. Elle ne peut permettre que de vastes et fertiles régions du globe soient perdues pour nous et pour l'humanité par l'incapacité de ceux qui les détiennent et par le mauvais usage qu'ils en font tant qu'ils restent livrés à eux-mêmes. (pp. 152-53) Il faut donc admettre comme principe, prendre pour point de départ qu'il y a une hiérarchie des races et des civilisations et que nous appartenons à la race et à la civilisation supérieures, mais en reconnaissant aussi que si cette supériorité confère des droits, elle impose en retour de grands devoirs. La légitimation foncière de la conquête indigène, c'est cette conviction de notre supériorité, non pas seulement mécanique, mais surtout de notre supériorité morale, c'est en elles que réside notre dignité et sur quoi se fonde notre droit à la direction du reste de l'humanité, la puissance matérielle n'en est que l'outil. » (p. 156).
- ²³ Tant que les indigènes ne peuvent comprendre et s'exprimer en français, il est nécessaire de faire appel à des interprètes pour que puisse fonctionner le système administratif et militaire.
- ²⁴ En 1902 est créée la Mission Laïque Française. L'initiative en revient à P. Deschamp, alors chef du service de l'enseignement à Madagascar, qui constatait que l'enseignement officiel dans les colonies était négligé. « La Mission Laïque Française prépare, à l'école J. Ferry fondée et entretenue par elle, des instituteurs coloniaux et des missionnaires laïques, elle soutient moralement et matériellement des écoles laïques françaises aux colonies et à l'étranger. Elle crée et dirige des écoles laïques, relevant directement d'elle dans des pays d'influence française. » *Bulletin de la Mission Laïque Française*, 1907, p. 2.
Ce n'est qu'en 1920 que fut créée de manière autonome l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger (L'EPFE).
- ²⁵ Ces cas de figure illustrent la proposition générale de C. Puren dans *La didactique des langues étrangères. À la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 1994, sur les méthodes d'enseignement des langues à la fin du XIX^e : « Alors que dans la plupart des cours de langue des XVI^e, XVII^e, et XVIII^e siècles, l'argumentation commerciale était la prétention à l'universalité, proclamée valable pour tous les publics et pour toutes les langues, on assiste, tout au long du XIX^e siècle, à l'inversion progressive de l'argumentation, l'efficacité apparaissant de plus en plus liée à la limitation du public ciblé. » p. 64.
- ²⁶ *Bulletin* n° 11-12, p. 15.
- ²⁷ Nous n'ignorons pas les apports de la méthode Berlitz. La première institution fut ouverte aux États-Unis en 1878 et présentée en France à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1900.
- ²⁸ *Bulletin*, n° 15-16.
- ²⁹ *Ibid.*, n° 30.
- ³⁰ « On constate à la fin du XIX^e siècle une conjonction [...] entre les développements de la psychologie expérimentale [...] qui vont impulser les méthodes actives en pédagogie et tout particulièrement la « leçon de choses » [...] dont la méthode directe va s'inspirer directement et les développements de la phonétique expérimentale. [...] Les phonéticiens [...] vont être parmi les premiers et les plus enthousiastes propagateurs de la méthode directe. » C. Puren, *op. cit.*, 1994, p. 47. Il faut rappeler ici que c'est J.P. Rousselot qui introduit les principes de la

phonétique acoustique à l'Alliance Française : *Principes de phonétique expérimentale* (1896-1901), suivant les travaux de P. Passy, fondateur de l'*Association phonétique (sic) des professeurs de langues vivantes* et inventeur de l'Alphabet Phonétique International.

³¹ « À la même période (fin du XIX^e), s'opère aussi une autre inversion d'argumentation, concernant les contenus grammaticaux, alors que certains auteurs continuent à valoriser leur produit en affirmant que leur grammaire est plus complète que celle des concurrents, à l'inverse, d'autres affirment qu'elle est plus simple et plus graduée. » C. Puren, *op. cit.*, 1994, p. 64.

³² C. Puren *ibid.* : « Dans l'histoire de la DLE, le même phénomène apparaît [...] à la fin des années 1900 [...] les premiers essais théoriques ont recherché la transposition la plus fidèle possible par réduction de la nouvelle problématique à l'ancienne, mais l'adaptation pratique, qui a forcément fini par s'imposer, s'est faite par recours à l'éclectisme : traduction des textes littéraires après une première approche directe dans la méthodologie directe (M.D), par exemple. » p. 9.

³³ 1889, n° 30, p. 13.

³⁴ N° 5-6., p. 66.

³⁵ Les subventions, les soutiens en livres, fournitures etc. sont particulièrement importants à destination de l'Afrique Occidentale Française. « L'Alliance a poussé ses conquêtes jusqu'aux bords du Niger, où flotte le drapeau tricolore. Dans sa séance du 22/12/1889, le conseil de Paris a décidé l'envoi de livres et de fournitures classiques au comité de Saint Louis. » n° 5-6, p. 59. La liste des écoles subventionnées par l'Alliance se fait de plus en plus impressionnante dans les colonnes du *Bulletin*. Le n° 20 (1887) fait état des félicitations du Lieutenant-Colonel Galliéni adressées à l'Alliance Française pour le soutien apporté dans l'implantation et l'organisation des écoles au Soudan. Tandis qu'on peut lire, en 1889, dans le *Bulletin* n° 30 : « Les Frères du Saint Esprit ont bénéficié de sa libéralité. Notre comité de Saint Louis a créé directement plusieurs écoles dont le succès est désormais assuré. De son côté, l'autorité militaire, a pu grâce aux encouragements de l'Alliance, organiser des écoles dans toutes les régions du Soudan Français récemment soumise. C'est à M. le Lieutenant-Colonel Galliéni que revient le principal honneur de ces fondations [...]. Les petits Noirs qui couraient à demi-nus jadis dans la brousse apprennent aujourd'hui à parler notre langue et sont initiés à notre civilisation. Des sous-officiers, des militaires européens et indigènes, dirigés par leurs chefs dans cette tâche nouvelle se sont improvisés instituteurs. » p. 14.

³⁶ N° 36, pp. 18-22.

³⁷ Nous retrouvons là quelques idées déjà évoquées précédemment : l'émergence, en cette fin de siècle, d'un nouveau paradigme dans l'enseignement des langues (Méthode directe) ; l'importance de l'enseignement du français pour la rentabilité coloniale ; le schéma anthropologique, sous-jacent au discours, qui pose le colonisé en enfant et son système linguistique et intellectuel sans valeur ; la hiérarchie — dans l'association — entre enfants patoisants (le modèle du Breton est persistant depuis la Révolution), adultes et enfants colonisés, à l'intérieur desquels on distingue invariablement le Nègre. L'auteur n'a aucune expérience des Colonies, mais il y transpose, et son postulat l'y autorise, son expérience de la Basse-Bretagne.

³⁸ De manière parallèle et complémentaire, I. Carré a produit, à partir de ces principes méthodologiques, *Une méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, plus spécialement destinée...*, (1889) comprenant le livre du maître et le livre de l'élève.

³⁹ À partir de cette époque, on va assister à un affrontement entre les tenants de l'utilisation de la langue des élèves (la méthode Machuel) et ceux qui s'y opposent fermement, la produisant comme un obstacle à l'apprentissage. Cet affrontement thématique constitue un indice de formation de la discipline.

⁴⁰ C'est la première fois que l'on voit apparaître cette notion de formation. Les maîtres jusque-là ont été recrutés parmi les sous-officiers de l'armée coloniale ou les fonctionnaires de la poste. « On avait songé à d'anciens militaires déjà acclimatés, dont les connaissances, disait-on, seraient suffisantes pour cette première œuvre de dégrossissement. On s'était trompé, il ne suffit pas pour pouvoir apprendre le français à d'autres de savoir le parler soi-même. [...] C'est qu'enseigner est un art comme un autre et qu'il faut y avoir été formé pour le bien exercer [...]

C'est donc aux indigènes qu'il faut avoir recours. [...] D'où la nécessité de consacrer les premières ressources à la création de cours normaux. » I. Carré, *op. cit.*, p. 29. La volonté de professionnaliser cet enseignement est indicative de la volonté des pouvoirs publics de le rentabiliser.

⁴¹ I. Carré définit la notion de « français réduit » ainsi : « Ce serait un français simplifié [...], mais ce serait du français vrai et non du langage nègre, [...], non seulement parlé, pouvant être lu et écrit, et capable de recevoir des accroissements, il ne comprendrait que des mots et des tournures essentiels, mais fournirait un fonds solide. » *Ibid.*, p. 21.

Il faut remarquer ici l'importance de la réflexion sur le choix méthodologique du vocabulaire. Cette préoccupation va jaloner les différentes étapes de la structuration de l'enseignement du français aux étrangers jusqu'à son explicitation, dans les années soixante, avec la notion de français fondamental.

⁴² « Pour qu'il y ait champ, il faut qu'il y ait des enjeux et des acteurs, c'est-à-dire des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées. Il y a donc d'une part lutte entre les acteurs du champ pour la maîtrise du champ, mais, d'autre part et en même temps, solidarité entre eux pour le préserver comme champ (contre des outsiders). » L. Porcher, 1987, *op. cit.*, p. 8.

⁴³ L'article de R. Galisson, « Formation à la recherche en didactologie des langues et des cultures » in *ELA*, n° 95, en fournit une bonne attestation, où l'auteur dresse un portrait du chercheur en ce domaine, suivi d'une liste des étudiants, toujours plus nombreux, ayant soutenu, sous sa direction un mémoire de DEA entre 1979 et 1994.

⁴⁴ Le titre de *Langue Française* de mai 1989 est significatif : *vers une didactique du français ?*

⁴⁵ C. Puren, « Pour une formation complexe », *ELA*, n° 95, *op. cit.*, pp. 5-12.

⁴⁶ J. P. Cuq, *Le français langue seconde, origine d'une notion et implications didactiques*, 1991, p. 89.

⁴⁷ Si l'on tient que le *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale* peut servir d'indice pour rendre compte de l'aspect académique du champ, on peut examiner la parution des postes offerts chaque année au recrutement des maîtres de conférences depuis 1987 — date probable de première mise sur le marché des doctorats de didactique des langues et des cultures créés en 1985. C'est dans la septième section, Sciences du langage : linguistique et phonétique générales, que l'on trouve la plupart des postes concernant le FLE, mais la neuvième section, Langue et littérature françaises, est aussi concernée. Si l'on peut noter une relative constance du nombre de postes offerts, la dénomination des postes concernés est loin d'être homogène et rend compte du caractère multiforme de la discipline.

⁴⁸ Cette dénomination Français Langue Étrangère et Seconde tend de plus en plus à remplacer la précédente.

DEUXIÈME PARTIE

LE FLE À L'ÉPREUVE DE L'AOF :
CONDITIONS ET ENJEUX D'UNE
EXPÉRIMENTATION

CHAPITRE PREMIER

L'EUROPE ET L'AFRIQUE : LE REGARD EUROPÉEN ET LA TRANSFORMATION DE L'AFRIQUE

À la fin du XIX^e siècle, la France bénéficie d'une conjoncture particulièrement dynamique dans ses colonies. Sa vocation civilisatrice va alors s'inscrire dans le concert des Nations. L'Afrique du nord et subsaharienne en seront les cibles privilégiées¹ et l'enseignement du français l'un des outils². Si l'on tient, d'autre part, qu'il existe une conjonction entre l'avènement des indépendances africaines et l'autonomie relative, mais institutionnelle, de ce qui deviendra le FLE il est donc important de voir comment la vocation française s'est historisée en Afrique ainsi que de comprendre de quel héritage l'enseignement contemporain du français est tributaire.

L'histoire de l'Afrique ne se résume évidemment pas à l'histoire de la présence française et plus généralement de la colonisation européenne, ou pour reprendre une expression de l'historien T. Obenga, elle n'est pas « un don de l'histoire occidentale³ ». Mais il est certain qu'elle s'organise, à partir de la domination et de l'exploitation systématiques, dans le regard européen, c'est-à-dire dans une perspective temporelle linéaire et dialectique qui s'accompagne d'une détermination spatiale introjectée.

Le temps⁴ et l'espace européens vont alors quadriller et profondément transformer l'univers africain.

1. LES DEUX VISAGES DU CONTINENT

Un point de vue rapide sur la représentation géopolitique du continent africain, le situant aux deux bornes du processus de domination politique, constitue une approche intéressante de la réalité coloniale.

1.1. Représentations pré-coloniales⁵

Vers 1880, c'est-à-dire au début de la seconde reprise de l'offensive coloniale européenne la mainmise de l'Europe sur l'Afrique n'est pas encore affirmée

sur le plan spatial, seules les côtes sont alors exploitées par les différentes nations européennes et l'empire Ottoman. C'est la trace d'une colonisation déjà ancienne dont le ressort principal est fondé sur l'exploitation humaine : l'achat et la déportation de populations vers l'Amérique⁶.

Le reste du continent indique la primauté des États et chefferies africains⁷. Le rapport à l'espace, bien que défini y est caractérisé par une certaine souplesse⁸, où l'appartenance au territoire dépend essentiellement des liens familiaux et des dépendances personnelles. L'inscription géo-historique de ces territoires est d'autant plus forte qu'ils sont représentés, dans l'histoire pré-coloniale, par des figures de chefs s'opposant aux colonisateurs⁹.

L'Islam, dont la présence est attestée depuis le XI^e siècle, n'a cessé d'étendre son influence de la zone soudanienne (de l'Ouest sénégalais à la Corne orientale de l'Afrique) à la côte orientale et à la zone forestière guinéenne, notamment, dans un premier temps, dans les classes dominantes. Cette religion incarne, cependant, à partir du XVII^e siècle, par l'intermédiaire des Marabouts, une idéologie libératrice face aux aristocraties guerrières qui font commerce avec les négriers européens. L'Islam propose alors un modèle de commerçant ou d'érudit qui constitue un véritable contre-pouvoir¹⁰. Le jihad¹¹ pourra, au XIX^e siècle, figurer comme une réponse politique, religieuse et militaire au défi lancé par le monde européen¹², c'est-à-dire fonctionner comme un processus de contre-acculturation. L'Islam de fait constituera toujours une barrière culturelle suffisamment forte et organisée — de manière relative à son emprise sur les systèmes de pensée animistes jugées païennes — pour, dans la relation avec le système colonisateur européen, servir très tôt de contrepoids. Les autorités coloniales et religieuses se montreront toujours très prudentes face à cette autorité, après la pacification, elles ne l'affronteront jamais de face¹³.

Le christianisme, pour sa part implanté de manière disséminée et isolée depuis le XV^e siècle — avec de graves périodes d'échec, jusqu'au XVIII^e — ne s'organise véritablement autour du projet missionnaire catholique et protestant qu'à partir de la moitié du XIX^e siècle. Il sera toujours de fait associé au système colonial, en se présentant le plus souvent comme son versant culturel, humanitaire et social¹⁴. Mais « l'on dit mal les ambiguïtés de l'action de l'église en Afrique lorsqu'on clame que l'Église soutenait la colonisation et le programme du colonisateur. L'église était dans la colonisation, elle assumait les principes de conquête appelés à désagréger la sauvagerie, elle soutenait le programme de colonisation établi par les métropoles européennes au nom de la civilisation¹⁵. »

L'amendement du discours catholique au XX^e siècle pose toujours cependant en son principe la transhistoricité du message chrétien, et peut ainsi postuler, à nouveaux frais, l'accomplissement et le dépassement de l'humain dans l'historicité catholique débarrassée de sa contingence historique particulière. Le message *Africae Terrarum* de Paul VI est explicite à ce propos :

« L'Église considère avec grand respect les valeurs morales et religieuses de la tradition africaine, non seulement en raison de leur signification, mais parce

qu'elle voit en elles la base providentielle pour la transmission du message évangélique et pour la construction de la nouvelle société dans le Christ. L'enseignement de Jésus Christ et sa rédemption constituent de fait l'accomplissement, le renouvellement et le terme parfait de tout ce qui existe de bien dans la tradition humaine. Voilà pourquoi l'Africain, en devenant chrétien, n'a pas à se renier lui-même, mais il reprend les anciennes valeurs de la tradition en esprit et en vérité¹⁶. »

1.2. Afrique européenne

À la veille de la Première Guerre Mondiale, le processus de colonisation est déterminé¹⁷. Le continent est alors systématiquement et complètement quadrillé — sur la carte — par les différentes puissances européennes¹⁸. Les États locaux sont recouverts. Il est vrai que les puissances en question sont loin d'occuper réellement la totalité du terrain, mais d'un point de vue juridique, administratif d'une part et d'autre part, d'un point de vue linguistique, la carte du continent est réaménagée. La compétition européenne est désormais inscrite géographiquement dans un seul continent. Ce partage, scellé après la Première Guerre Mondiale¹⁹, est alors couramment justifié par le fait que :

« L'idée nationale était étrangère aux concepts des populations passées directement du stade tribal à la domination européenne [...], les peuples qui avaient connu avant leur soumission une organisation étatique, n'aspiraient pas à la retrouver²⁰. »

Dans les faits, les moyens de communication, ports, routes et chemin de fer, vont non seulement commencer à transformer le rapport à l'espace, mais, plus profondément, le type de rapports économiques et, à terme, creuser l'écart des mentalités²¹. D'autre part, la classification administrative requiert la fixation de l'état civil, du nom et de l'appartenance à une ethnie — notion forgée alors par les travaux des ethnologues. Ces nouvelles données transforment profondément le rapport du sujet à son identité :

« Les identités actuelles existaient auparavant, mais c'étaient des identités labiles [...]. Ce qui s'est passé avec la colonisation, c'est la fixation de l'identité par le biais de l'écrit et de l'état civil [...]. À partir du moment où l'on est inscrit à l'état civil, on ne peut plus négocier son identité [...]. La colonisation a décapité ces grands états, qui par le biais des administrateurs, des missionnaires, et il faut bien le dire des ethnologues, ont été transformé en ethnies²². »

Il faut toujours cependant rester prudent car la colonisation de l'Afrique par l'Europe oscille souvent entre plusieurs représentations dont les cartes peuvent être les visualisations. On peut alors mesurer à la fois le peu d'emprise réel des états européens sur les populations locales et leur puissante mainmise sur toutes les formes économiques et structurelles²³.

2. LE « CONTENTIEUX » EUROPÉEN EN AFRIQUE : PRÉJUGÉS ANTHROPOLOGICO-POLITIQUES ET ACTION COLONIALE

Aborder l'histoire de la colonisation en Afrique pose le problème du « passif » historique entre les deux continents. En effet, c'est ce passif qui va régulièrement informer leur système relationnel — le plus souvent conflictuel. Durant la période de la colonisation, il faudra l'occulter, voire le justifier par les structures mises en place ; après la décolonisation, il faudra l'exhiber (culpabilité) et en faire le motif d'une réparation permanente. Le concept même de relativisme culturel fondé par l'anthropologie culturaliste américaine ne permet pas de dépasser la tension qui informe la relation Europe-Afrique et ne peut constituer, dans la plupart des cas, qu'un rempart contre les théories évolutionnistes qui structuraient le champ de référence précédent, c'est-à-dire une défense radicale contre la présomption de racisme imputée à toute entreprise culturelle en relation avec l'Afrique²⁴. Ce « passif » constitue une surdétermination de la relation Afrique-Europe. Cette relation Afrique-Occident peut apparaître comme une donnée paradigmatique pour comprendre le rapport complexe qu'a entretenu et entretient l'Occident, d'un point de vue interne, tout d'abord pour fonder ses propres limites, puis d'un point de vue externe, avec le reste du monde. Dans ce cas, cette histoire constitue l'un des volets de l'histoire de la « diffusion de la civilisation », c'est-à-dire de la propagation des institutions et modes de comportements occidentaux²⁵. Il reste que contrairement au système de « civilisation de guerriers » qui symbolise la diffusion de l'auto-contrainte en Occident. Le système de colonisation fait fond sur une histoire de la négation de soi où l'auto-contrainte ne peut pas fonctionner comme valeur sociale dialectique et opérationnelle.

2.1. Le problème de la traite des Noirs et ses conséquences culturelles

Le problème de l'esclavage constitue le premier versant du « passif » dont il est ici question. Il ne s'agit pas pour nous de retracer l'historique de ce que fut, dès le XVI^e siècle et ce jusqu'à la fin du XIX^e, le commerce des esclaves noirs. On sait que cette activité est d'une part la conséquence du premier élan colonisateur de l'Europe pour l'Amérique²⁶ et, d'autre part, le résultat de la nécessité d'y produire de la main d'œuvre. Il fallut presque un siècle pour y mettre officiellement fin²⁷.

Le problème démographique entraîné par cette situation (qui s'étale sur plusieurs siècles) est, d'un point de vue objectif difficilement évaluable et constitue trop souvent un enjeu passionné dans les débats entre spécialistes²⁸.

Mais, que l'on se situe idéologiquement du côté des maximalistes ou de celui des minimalistes, il n'en reste pas moins vrai que, du point de vue qualitatif, l'impact démographique de la traite a été considérable sur le plan social et politique. Tant il est vrai qu'il a introduit d'importants facteurs différentiels au sein même des populations touchées. Les disparités régionales et

sexuelles constituèrent les facteurs premiers de la transformation sociale et économique de ces populations. Ceci d'autant que les Européens s'appuyèrent constamment sur les groupes de pouvoir directement impliqués dans ce commerce :

« Depuis le XVI^e siècle, on suit la montée des « États négriers » dont la prospérité était redevable, directement ou indirectement, à l'économie négrière et à ses incidences internes, à savoir la guerre, nécessaire aux razzias d'esclaves échangés à leur tour contre l'équipement en armement européen, garant de la supériorité technique et donc politique du groupe²⁹. »

Mais plus encore, c'est dans l'ordre des valeurs culturelles et éthiques que les effets sont à analyser, c'est-à-dire dans les processus et les effets de l'acculturation. Du côté occidental, les mentalités européennes³⁰ se façonnent à l'égard de l'Africain³¹ à l'intérieur de ce cadre politique et anthropologique, qui va d'autant plus être convoqué a priori que, pendant longtemps, les seuls rapports avec les futurs colonisés se feront par l'intermédiaire de ce trafic³².

Du côté africain, le rapport à l'Européen³³ est d'emblée situé dans un espace relationnel caractérisé par la soumission et la négation de soi³⁴. Ces attitudes intériorisées serviront de réceptacle aux pratiques coloniales³⁵. Le rapport complexe entretenu entre négation de soi et auto-contrainte fixée par l'Occident (notamment l'effet produit par l'établissement de structures hiérarchisées et interdépendantes) pose le problème fondamental des structures psychologiques et des conflits identitaires engendrés par cette situation³⁶.

La justification de la traite par une « déshumanisation » de l'esclave détermine cependant pour longtemps les comportements des Européens et des Africains eux-mêmes, qui finissent par assumer cette représentation³⁷, même quand se sont transformées, ou camouflées, les propositions de départ sous des dehors universalistes.

L'effet le plus frappant de ce façonnement des mentalités se retrouve, au XIX^e siècle, lors des exhibitions d'indigènes en Europe, qui accompagne chaque nouvelle conquête³⁸. Ce genre de pratique, très répandue alors, illustre parfaitement la vulgarisation des thèses scientifiques et anthropologiques dominantes qui proposent, à la suite des progrès effectués en histoire naturelle³⁹, une échelle « biologique », dont les « sauvages » exhibés peuvent in vivo rendre compte. La notion de « mentalité primitive » élaborée par la tendance évolutionniste de l'ethnologie naissante renforce une représentation déjà inscrite dans la mentalité européenne. L'Autre est ici relégué dans la catégorie de sauvagerie⁴⁰, voire de la barbarie, son animalisation manifeste constitue la preuve indiscutable que la véritable humanité se situe dans l'échelle du temps européen et se mesure à l'aune de l'idéologie du progrès et de la technicité.

Le cadre de l'exhibition est, le plus souvent, un site zoologique⁴¹. Voici, pour exemple, ce que l'on pouvait lire dans *L'Illustration* du 4 août 1877, à la suite d'une gravure représentant une vue générale des visiteurs observant les Nubiens au Jardin des plantes, à Paris :

« [...] Les savants, naturalistes, ethnographes, anthropologistes ont donné le branle. Et la foule suit sans se faire tirer l'oreille. [...] ces Nubiens escortent et conduisent en Angleterre un convoi d'animaux d'Afrique qui va grossir les richesses du Jardin zoologique de Londres.[...] Pendant la nuit, les Nubiens se tiennent de préférence et dorment dans le pavillon en rotonde et couvert de chaume qui occupe le centre de la pelouse. Dans le jour, ils parcourent suivant leur caprice l'étroit domaine qui leur a été assigné et viennent surtout familièrement auprès des grilles, que le public ne peut franchir, se prêter à l'inspection et à l'examen des curieux. Ils ne se montrent nullement farouches et reçoivent volontiers de nombreux *bakchichs* surtout en argent, dont ils connaissent parfaitement la valeur. D'une gaieté joviale, ils ne sont pas rebelles à notre civilisation qui les choie et articulent très nettement quelques paroles françaises, surtout « merci madame ! merci monsieur ! » qui reviennent constamment sur leurs lèvres quand on leur a donné quelque monnaie, du tabac ou quelque brimborion de toilette.

[...] Mais ce qui frappe le plus dans cet étalage est une espèce de siège, lit ou divan, en plein air. Il se compose d'un cadre de bois porté par quatre pieds et de lanières de cuir tendues d'un bord à l'autre. On n'en devine pas l'usage. C'est là que chaque matin, après les premières ablutions, se fait une toilette qui a son importance, car elle intrigue en ce moment plus d'un ethnographe. »

2.2. Le problème de la « conversion » des mentalités

Ainsi la mise en place d'une relation entre l'Afrique et l'Europe se fait à l'intérieur d'une anthropologie qui en dessine à l'avance les contours.

L'autre versant de ce passif est étroitement lié au premier et en quelque sorte en représente l'aspect concret, sur le terrain, et peut s'apparenter aux principes d'une anthropologie appliquée.

2.2.1. *L'action religieuse*

Sur le terrain, jusqu'à la période de colonisation, la forme la plus développée de la présence européenne est de nature religieuse. Pourquoi verser cet aspect au passif européen, bien qu'il ne puisse résolument pas relever de la même catégorie que celle de la traite des esclaves ?

L'action de la mission pose certains jalons des futures structures mentales de la colonisation (même si, dans le cadre français du moins, la laïcité présidera à ces structures). D'autre part, son objectif est clairement fixé autour de la conversion.

On opposera, sans doute, que l'Islam et ses tenants avaient le même projet. Cependant, l'œuvre de conversion islamique débute aux alentours du X^e siècle. Elle a d'abord touché les élites, mais s'impose progressivement dans les populations.

La conquête s'intensifie tout au long du XIX^e siècle, mais n'oppose pas fondamentalement deux civilisations.

L'Islam, il est important de le souligner, est d'ailleurs le plus souvent admis et incorporé lors de l'arrivée des missionnaires au XIX^e. Il a préservé « les caractéristiques de la famille africaine [...] : famille étendue, polygamie, hiérarchisation des âges, solidarité de fratrie. En outre, l'Islam introduit un principe d'individualisation, l'acte de foi ; mais ce procès d'individualisation s'effectue à travers la médiation du père de famille [...]. Suivant une croyance populaire, c'est en subordination à lui que ses épouses seront sauvées, elles seront sauvées comme épouses. On se convertit à l'Islam non pas individuellement mais collectivement⁴² ».

On sait en outre que « l'Islam noir » n'est pas un syncrétisme, mais une subtile architecture qui laisse, à l'intérieur d'un cadre traditionnel immuable, la possibilité d'intégration des rites animistes ancestraux.

« L'Islam est une religion évangélisatrice, mais son prosélytisme se bornait aux aspects extérieurs des croyances : on demandait une adhésion formelle, l'ensemble culturel n'étant que légèrement touché. On semait et on récoltait comme avant, les marchés continuaient à avoir ce caractère direct (d'individu à individu). Le travail [...] et les sanctions intrafamiliales persistaient. [...] Le conquérant musulman faisait payer le tribut qu'il exigeait en nature, ou en travail⁴³. »

Mais c'est aussi la caractéristique politique essentielle de l'Islam qui le rend accessible à l'univers africain : le pouvoir religieux et le pouvoir politique ne peuvent être dissociés.

« Mahomet était prophète, certes, mais aussi homme d'État, chef de gouvernement et fondateur d'un empire. [...] Dès ses débuts, l'Islam fut associé au pouvoir [...]. Cette association entre le religieux et le pouvoir, le fait communautaire et le fait politique, est déjà en évidence dans le Coran lui-même et dans les autres textes religieux sur lesquels les musulmans fondent leur foi. Il s'ensuit, entre autres, que dans l'Islam la religion n'est pas, comme dans le cas du christianisme, un secteur ou une province de la vie, réglant certains domaines, tandis que d'autres échappent à cette emprise ; la religion islamique intéresse la vie tout entière⁴⁴ ». L'Islam a pu ainsi répondre à la fois à la structure de la pensée animiste et promouvoir socialement ceux qui y adhéraient.

Dans le cas du christianisme, le rapport est paradoxal. En effet, l'action des missionnaires du XIX^e siècle, tout comme l'avait été celle des XVI^e et XVII^e siècles, coïncide avec la reprise de l'intérêt occidental pour la colonisation. L'émulation entre le pouvoir civil et religieux est à peine voilé, mais ce n'est pas tant le but à accomplir que les moyens pour y parvenir qui créèrent cette « synergie coloniale » si efficace. La multiplicité effective — sur le terrain — des relais coloniaux est perçue comme un tout⁴⁵, la conséquence est importante pour être mentionnée : les missionnaires représentants d'une version humanisée

de la conquête apparaîtront, aux yeux des futurs colonisés, comme les détenteurs d'un pouvoir qui ne cessait depuis le XVI^e siècle de s'incarner à travers les autres représentants de l'Occident. La fascination exercée par la domination européenne pouvait s'épancher à travers l'adoption d'une religion qui pouvait en détenir les secrets⁴⁶. D'ailleurs le quadrillage social, effectué très tôt par les missionnaires de tous ordres, rendait inévitable cette rencontre entre les deux mondes :

« Ceux qui apportaient le Christ amenaient aussi des innovations techniques et médicales, l'instruction dans une langue parlée partout dans le monde, toutes choses que pouvaient désirer les Africains. C'était alors la différence culturelle qui entraînait la conversion, à l'encontre de ce qui se passait pour l'Islam où c'étaient les similitudes qui exerçaient une puissante influence⁴⁷ ».

Mais dans les faits, le christianisme proposait des valeurs, dans la plupart des cas, figées et dévaluées, particulièrement opérationnelles dans le catéchisme colonial. Ces valeurs préparaient des conditions de ruptures plus ou moins profondes⁴⁸ dans les mentalités africaines⁴⁹, tout en les pénétrant avec plus d'efficacité que ne pouvait le faire le pouvoir séculier, c'est-à-dire la préparer à une rupture d'un autre ordre, économique et social, déjà annoncée par le commerce des esclaves.

La notion d'universalité du message chrétien et la notion d'« abandon » qu'elle présuppose apparaissent comme les premières valeurs accessibles. En effet, le christianisme postule la notion d'universalité de son message et celle du rapport individuel de la personne humaine à Dieu. L'acte chrétien suppose une démarche individualisante assumée par le regard collectif (la confession, l'Eucharistie), dont tous les actes projettent l'individu dans l'avenir. « L'abandon », le renoncement aux attaches scelle l'acte de foi fondateur (l'expression la plus accomplie de cette figure réside sans doute dans celle de l'ermite ou du moine).

L'individuation du rapport à Dieu et sa conséquence au niveau des postures privées et publiques constitue aussi un apport fondamental, notamment dans la prise en charge de la corporéité et de la culpabilité :

« L'universalisme culturellement répandu par le christianisme repose sur ce que j'appelle une identification spirituelle : les autres sont regardés comme fils de Dieu et par là échappent à leur contingence corporelle⁵⁰ ».

La notion d'auto-contrôle qui présuppose l'exacerbation de la conscience de soi et l'introspection, contribue à poser en termes contradictoires la régulation et la dynamique sociales traditionnelles, fondée essentiellement sur une prise en charge verticale (transgénérationnelle) et horizontale (classe d'âge) du sujet.

Le bouleversement de la notion de temps apparaît comme une conséquence possible de l'introjection de ces valeurs : un temps projectif qui s'oppose à l'attente *in praesentia*.

L'affrontement à terme de la « personnalité construite » avec la « personnalité latente » a pu caractériser le complexe du colonisé⁵¹, même si — mais

c'est un point de vue récent autorisé, à notre sens, par plus de vingt ans d'autonomie et de recul historique — on s'accorde à dire que, les pratiques culturelles les plus disparates en se superposant peuvent rendre compte d'un individu unique et non-dissocié.

L'enseignement (laïque ou confessionnel, le modèle en ce cas est supposé identique) sera la première institution à tirer profit de la mise en place de ces valeurs occidentales chrétiennes.

2.2.2. Le « le lieu commun » d'intervention : l'école

Il existe très tôt dans l'histoire de la France en Afrique un chapitre « enseignement », mais ce n'est qu'à la fondation de l'AOF qu'il deviendra une institution de base pour l'expérience politique française.

Notre propos n'est pas ici de retracer cette histoire depuis son origine⁵², mais seulement de mettre en évidence les schèmes qui se mettent progressivement en place, durant le XIX^e siècle, les schèmes qui concourent tout autant à la conversion des mentalités africaines qu'à la structuration progressive d'un champ d'expérience, que nous nommons « lieu commun », où s'expriment les diverses forces en présence (laïques/militaires, religieuses) et qui peut servir autant de révélateur des conflits générés entre ces forces que ceux qui sont produits à partir de ces forces.

Nous prendrons deux exemples, qui, à notre sens peuvent constituer un premier modèle de référence avant l'instauration d'un dispositif scolaire centralisé.

2.2.2.1. Les frères de Ploërmel/ la Mère Supérieure Javouhey⁵³

Les débuts de l'enseignement en Afrique Occidentale sont profondément marqués par l'action officielle des Frères de Ploërmel et des Sœurs Saint Joseph de Cluny, qui sont directement placés sous l'autorité du Gouverneur⁵⁴. En effet, le peu d'importance accordé dans les textes officiels (malgré quelques amendements et essais de réformes inaboutis), à l'organisation de l'enseignement face à la volonté officielle qui existe sur le terrain, laisse une liberté considérable aux ordres qui en sont chargés. La seule obligation consiste à imposer un enseignement en français, paradoxe s'il en est, car c'est justement ce qui constitue le principal obstacle. Ceci d'autant plus qu'il n'y aura jamais plus de quatre Frères entre l'école de Gorée et celle de Saint Louis. Le recours aux moniteurs (les élèves les plus avancés) constitue la base de l'enseignement mutuel adopté dans les colonies. Son coût modique et ses facilités d'application justifient alors amplement ce choix. Mais, dans les faits, cette méthode est constamment exposée à l'échec.

L'action de ces ordres n'est donc pas à chercher du côté d'un enseignement, mais bien plutôt dans l'ancrage d'une structure : *l'école en elle-même*, tout d'abord dans son caractère spatio-temporel particulier — un espace et un temps qui définissent son action et la différencient nettement de toute autre activité —,

puis dans l'organisation stricte de cet espace, avec ses panoplies de récompenses, punitions, postures de travail, matières qui en sont déduites, places assignées, c'est-à-dire la politique des corps si particulière à l'espace occidental.

Le système d'internat mis en place est particulièrement signifiant, puisqu'il est mis au point pour soustraire les fils de chef à leur famille⁵⁵. L'école est ainsi, en son principe, associée à un univers de contraintes et de soustraction au monde environnant familial⁵⁶. Ce système ne pouvait qu'exacerber à terme des sentiments de révolte ou de soumission.

La bourse d'étude en France constitue la plus haute récompense de ce système et le seul moyen de formation projeté par le gouvernement. En 1835, quatre jeunes Sénégalais, sont envoyés, sur les instances de la Mère Javouhey, au Séminaire du Saint Esprit, à Limoux, pour y embrasser la carrière ecclésiastique. Deux de ces quatre jeunes gens⁵⁷ — une fois ordonnés prêtres — reviennent à Saint Louis, pour y fonder un collège.

Le ministre de la marine adresse alors une lettre officielle au Gouverneur Bouet :

« Les bons services que l'on est en droit d'attendre des prêtres noirs, sortis du Séminaire du Saint Esprit nous ont fait penser qu'il serait important d'étendre cet essai et d'envoyer en France, pour y être préparés à l'état ecclésiastique, de jeunes Sénégalais [...]. M. Fourdinier fait avec raison observer que les jeunes créoles qui se destineraient à l'état ecclésiastique ne pourraient être envoyés en France que quand ils auraient acquis dans la colonie les premiers éléments de la langue latine. Cette indication s'accorde parfaitement avec l'idée énoncée dans votre lettre du 18 octobre (..) de confier aux deux abbés indigènes la direction d'une sorte d'école secondaire où seraient enseignés, suivant la méthode usitée dans nos collèges, des éléments de latin, d'histoire-géographie, de dessins⁵⁸ ».

2.2.2.2. Les militaires au Soudan français

Le cas des établissements scolaires tenus par les militaires au Soudan, fournit le deuxième volet de cette approche.

En effet, le cas du Soudan est particulier : les écoles y précèdent l'appareil administratif régulier⁵⁹ et l'implantation religieuse (contrairement au Sénégal).

La configuration de ce système scolaire, mis sur pied à la hâte et à peu de frais — mais en même temps essentiel — dans lequel, l'Alliance Française est fortement investie, peut mettre en lumière une structure sous-jacente du système colonial :

- Les enfants sont amenés à l'école par les armes⁶⁰ et logent au poste militaire⁶¹ ;
- Les maîtres sont recrutés parmi le personnel des postiers ou des sous-officiers et s'improvisent instituteurs⁶² ;

- Le gouverneur militaire exerce les pleins pouvoirs sur l'organisation scolaire locale ;
- Le recrutement des élèves est fortement orienté vers les élites sociales ;
- La nécessité pédagogique est déterminée par la rentabilité administrative.

Les aléas de l'histoire de cet établissement illustre à la fois l'importance stratégique de cette implantation et les problèmes qu'elle pose.

Si, dans l'ensemble, les militaires se révélaient peu préadaptés à fournir de bons instituteurs, ils manifestaient une adaptation exceptionnelle au contexte dans lequel ils œuvraient. Les instituteurs, venus d'Europe, mieux formés sur le plan pédagogique, révélaient, quant à eux, toutes les difficultés d'adaptation inhérentes à l'enseignement en Afrique.

Le clivage laïque/militaire et religieux constitue la composante des premiers établissements scolaires. Il révèle, dans l'ensemble, sur le plan institutionnel, une nette dispersion, ainsi qu'une relative indépendance, tandis que sur le plan méthodologique apparaît une relative unité.

Il reste que c'est encore la bonne volonté de ses acteurs qui organise le champ scolaire de l'Afrique occidentale.

NOTES

- ¹ « Toutes nos colonies sont intéressantes, mais c'est en Afrique, en face de nous, qu'est notre principal avenir colonial, à la fois politique et économique. » P. Leroy Beaulieu, *op. cit.*, Préface, 3^{ème} éd. 1902.
- ² « Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre limité de moyens, et le moyen le plus sûr, c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années de suite ; en un mot de lui ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions. » G. Hardy, *Op. Cit.*, 1917, p. 8.
- ³ T. Obenga, *Pour une nouvelle histoire*, Présence africaine, Paris, 1980, p. 86. Même si toute la littérature coloniale tend à démontrer le contraire.
- ⁴ « En Occident, la succession des événements est conçue comme rectiligne ; ils s'alignent de part et d'autre de l'un d'eux, tenu pour privilégié et qui sert de repère unique pour le compte des années que celles-ci soient antérieures ou postérieures à la donnée choisie. » R. Caillois, « Temps circulaire, temps rectiligne, *Diogène, L'Homme et la notion d'histoire en Orient*, avril-juin 1963, p. 6.
- ⁵ Le terme est ambigu. Il présuppose qu'avant la fin du XIX^e siècle il n'y eut pas de colonisation en Afrique. Il est communément admis pour désigner la période qui précéda le type moderne de la colonisation.
- ⁶ Nous n'ignorons pas le problème que pose le terme de déportation, qui se réfère plus spécifiquement depuis la Seconde Guerre Mondiale, à la déportation des Juifs. Le débat, concernant l'emploi du terme pour désigner le déplacement des populations africaines, reste ouvert.
- ⁷ « On a proposé de distinguer schématiquement chefferie et État [...] : la chefferie ne connaîtrait que peu ou pas d'exploitation directe ; le tribut y constituerait plutôt une contribution au bien, commun. L'État, en revanche, présente une organisation hiérarchisée (administration,

police, armée) ; le tribut était explicitement exigé des groupes de conquête, situés aux confins du territoire dominé. » C. Coquery-Vidrovitch, *L'Afrique Noire. Permanence et rupture*, 1992, p. 87.

- ⁸ La représentation cartographique de l'Afrique est européenne, la reconstitution d'un état géographique pré-colonial nous renseigne plus sur une vision d'Afrique ou un état de connaissances que sur une réalité historique précise. Il est d'ailleurs difficile d'échapper à la deshistorisation de cette période qui échappe en partie à l'écriture de l'histoire traditionnelle et qui renvoie à une construction de type ethnologique, quand ce n'est pas paléontologique. Un personnage aussi important pour l'histoire de l'Afrique de l'Ouest que L. S. Senghor puisera amplement dans ce type de représentations pour construire la notion de négritude.
- ⁹ Voir à ce propos le chapitre V de l'ouvrage de C. Coquery-Vidrovitch, 1992, *op. cit.*
- ¹⁰ Voir, à ce propos, les études réunies par F. Constantin, *Les voies de l'Islam en Afrique orientale*, 1987.
- ¹¹ Le *jihâd* est une idéologie de type militaire : « À l'origine raid pour le butin, le *jihâd* devint une guerre de conquête régie par un code de prescriptions juridiques dont le but principal était la conversion des infidèles (Coran VII, 40). » B. Ye'or, *Juifs et Chrétiens sous l'Islam*, 1994, p. 22.
- ¹² La figure de El Hadj Omar, qui lance la Guerre sainte en 1857, est emblématique. Paradoxalement, ce sont les idées révolutionnaires du XVIII^e siècle français qui ont le mieux pénétré la doctrine islamique : « La Révolution Française est le premier grand bouleversement social, qui, en Europe, trouve son expression intellectuelle en des termes non religieux. La Laïcité en soi n'a pas grand attrait pour les musulmans, mais dans un mouvement européen qui était non chrétien, même antichrétien [...] le monde musulman pouvait espérer trouver le secret insaisissable du pouvoir occidental sans compromettre pour autant ses propres croyances et traditions religieuses. » B. Lewis, *Le retour de l'Islam*, trad. fr. 1985, p. 69.
- ¹³ La relation complexe qu'entretient l'Europe, *via* la chrétienté, avec l'Islam est déjà ancienne et structurée, le rapport au Livre et à l'écrit constitue un fonds commun qui force le respect des autorités religieuses chrétiennes et confère un statut officiel à l'Islam, même si dans la production catholique de l'époque les « mahométans » sont représentés comme les bourreaux des Noirs. Ce n'est pas le cas pour les religions animistes qui ne sont élevées au rang de pratiques païennes que pour permettre leur éradication.
- ¹⁴ Le rapport du christianisme à l'esclavage des Africains est, on le sait, entaché d'ambiguïté, mais, conjugué avec l'économie libérale, c'est aussi une source non négligeable de libération. Voir à ce propos le cas des esclaves noirs affranchis qui en 1787 vinrent fonder une communauté chrétienne au Sierra Leone et instaurer des villes libres (Freetown, Liberia) in E. M'Bokolo, *Des missionnaires aux explorateurs. Les Européens en Afrique*, 1977, p. 40. L'influence et le soutien de l'Angleterre sont alors primordiaux dans cette entreprise.
- La Société Antiesclavagiste* — qui lancera la croisade contre l'esclavage — fondée sous les auspices de Léon XIII, reprendra, à la fin du XIX^e, cette idée de village de liberté, véritable institution de charité pour accueillir les esclaves rachetés ou affranchis. Cf. fr. Alexis, 1889, « La Lettre-Encyclique de Léon XIII sur l'esclavage ». Mais, les villages de liberté désigneront aussi une autre institution, organisée par le Colonel Galliéni, pour l'accueil des captifs réfugiés qui y seront soumis au « travail forcé obligatoire ». Ces villages, qui deviendront de véritables « bagnes » pour anciens esclaves, seront condamnés et interdits, sous la pression internationale, en 1911. Voir D. Bouche, 1949.
- ¹⁵ L. Hurbon, « Le pouvoir culturel et politique des Églises en Afrique Noire », *Civilisation noire et Église catholique*, Colloque d'Abidjan 12-17 sep. 1977, p. 89.
- ¹⁶ Paul VI, *Concile Oecuménique*, Doc. 1967, n° 1505, p. 14.
- ¹⁷ Ce processus complexe qui redémarre à la fin du XIX^e siècle est profondément marqué par la compétition entretenue entre quelques États européens (Angleterre, Belgique, Allemagne, France, Italie, Portugal) dans la course pour l'Afrique. Le traité de Berlin en 1885 est traditionnellement admis pour avoir entériné le partage entre ces nations, en fait, il a plutôt installé les termes d'un partage inéluctable à l'intérieur d'un cadre diplomatique. Ce sont bien plutôt les différents traités et conventions qui suivirent (traité anglo-allemand, 1890 ; franco-allemand,

1894, 1897 ; belgo-allemand 1891 ; franco-anglais 1890, 1899 etc.) qui imposèrent la notion de « sphère d'influence » dans toute la région. « Le traité de Berlin, malgré ses faiblesses, reste le premier texte officiel par lequel les grandes puissances européennes ont officialisé des positions acquises depuis longtemps, ou, dans certains cas, des échanges nouvellement réalisés. » E. M'Bokolo, *Le continent convoité*, 1980, p. 83.

- ¹⁸ Ce qui ne signifie nullement que dans la réalité il en soit ainsi. La nouvelle carte de l'Afrique est à comprendre comme la projection dynamique d'une Europe qui déploie le rêve économique dont elle ne vit que les prémisses. Cette Afrique telle qu'elle est alors représentée n'exista sans doute jamais. De fait, seuls le Liberia et l'Éthiopie conservent une indépendance formelle. La Grande Bretagne et la France se taillent la plus grande part.
- ¹⁹ Les territoires sous domination allemande et italienne vont échoir alors à la Société des Nations qui en confiera l'administration à la Grande Bretagne et à la France.
- ²⁰ H. Grimal, *La décolonisation*, 1985, p. 29.
- ²¹ Notamment entre les États côtiers qui transformèrent rapidement leur économie sur le type « universaliste » et les États de l'intérieur qui restèrent dans une économie de type traditionnel et particulariste. Ce clivage va s'illustrer de manière particulière, nous le verrons pour le problème de l'enseignement, dans le rapport villes-campagnes.
- ²² J.L. Amselle, « Cartes d'identités », *Diagonales*, n° 34, mai 1995, pp. 16-17.
- ²³ Ce sont les deux termes d'un paradoxe qui trouve son élucidation dans la réalité même de la présence coloniale. En effet, cette présence se marque avant tout par le contrôle de certains moyens de production. À cette époque, nous sommes encore loin d'un véritable quadrillage de la population qui mettra près d'un demi-siècle à s'imposer, notamment à partir des mesures prises à la veille de la Première Guerre Mondiale.
- ²⁴ « Je crois que derrière la crainte de hiérarchiser et de juger, il y a le spectre du racisme. On se dit que si on condamne le sacrifice humain, on risque d'apparaître comme un champion de la race blanche. Et certes Buffon et Gobineau avaient tort de concevoir les civilisations comme formant une pyramide unique dont le sommet était occupé par les blonds Germains ou par les Français et la base ou plutôt le fond, par les Peaux Rouges et par les Noirs. Mais, leur tort, n'est pas d'avoir affirmé que les civilisations sont différentes et néanmoins comparables, car on en vient sans cela à nier l'unité du genre humain, ce qui comporte « des risques et des dangers » autrement plus graves. L'erreur est d'avoir postulé la solidarité du physique et du moral, de la couleur de la peau et des formes prises par la vie culturelle. » T. Todorov, « Le croisement des cultures », *Communications*, n° 43, *Le croisement des cultures*, 1986, p. 11-12.
- ²⁵ N. Elias, *La dynamique de l'Occident*, 1990.
- ²⁶ L'esclavage existait auparavant. Mais, il était pratiqué à l'intérieur du continent africain et répondait à des structures sociales précises. Jusqu'au XV^e siècle, la mise en esclavage « externe » est le produit d'une demande domestique des familles arabes et espagnoles.
- ²⁷ Nous rappelons qu'en Europe, c'est la France révolutionnaire qui avait pris la première mesure officielle contre l'esclavage (1794), mais qu'en 1802 (loi du 20 mai) c'est Bonaparte qui l'avait rétabli. Ce n'est qu'en 1848, qu'un décret interdisait toute forme d'esclavage dans les territoires français. Dès 1815, sur le plan international, cette fois, le congrès de Vienne avait aboli l'esclavage et autorisait les navires de guerre français et anglais à intercepter les navires suspects. De fait, le véritable arrêt du trafic se situe en 1887 et coïncide avec l'interdiction de l'esclavage au Brésil.
- ²⁸ C. Coquery-Vidrovitch, 1992, *op. cit.*
- ²⁹ C. Coquery-Vidrovitch, *ibid.*, p. 43.
- ³⁰ « Définir une identité culturelle à partir d'un contenu, d'une nomenclature, révèle une pensée non seulement stéréotypée mais antiscientifique. » M. Abdallah-Pretceille, « Identités culturelles et stéréotype ou le stéréotype de l'identité culturelle », *Recherche, Pédagogie et Culture*, n° 62, 1983, p. 75. Mais, cette pensée n'en est pas moins digne d'intérêt pour la science. Pouvoir établir une histoire des contenus de ces nomenclatures et des stéréotypes qu'ils génèrent constitue un des aspects d'une histoire des mentalités.
- ³¹ C'est volontairement que nous employons ce singulier, à valeur collective, il rend compte d'un certain nombre de préjugés et de représentations où l'Autre n'est pas individualisé.

- ³² L'iconographie et les récits de voyage projettent, en Occident, dès le XVI^e siècle une image de « l'homme noir » qui précède de peu le contact (un certain nombre d'esclaves vont être « détournés » en Europe par des Capitaines compatissants). Voir *Images du Noir dans la littérature occidentale*, 1 et 2, 1987. Le roman de Madame de Duras, *Ourika*, est particulièrement intéressant à ce propos. On trouvera aussi, dans l'ouvrage de F. de Medeiros, *L'Occident et l'Afrique (XIII^e-XV^e siècles)*, 1984, un dossier iconographique sur la représentation des Africains dans l'art européen du XIII^e au XV^e siècle.
- ³³ Selon les époques, l'Européen fut portugais, espagnol, hollandais, mais dès la fin du XVIII^e, il est essentiellement anglais ou français.
- ³⁴ L'ouvrage de Hampaté Bâ, *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, illustre bien ce phénomène au moment de la colonisation.
- ³⁵ Les techniques de colonisation renforcent ce dispositif mental : le paiement des dettes et impôts de capitulation (le prix de la conquête incombe aux conquis), la technique des otages, le travail obligatoire. La rébellion ne peut que constituer la deuxième phase. Voir l'Instruction du 30 novembre 1854 concernant le rachat d'esclaves et leur envoi en Guyane en tant que soldats ou travailleurs. Cette pratique française qui est parallèle à la suppression de l'esclavage en rappelle si bien les principes que l'Angleterre réussira à la faire supprimer, en alléguant les principes de la Déclaration des droits de l'homme.
- ³⁶ L'ouvrage de J. Rabain, *L'enfant du lignage, du sevrage à la classe d'âge*, Payot, Paris, 1979, propose, dans la lignée des travaux de E. Ortiguès, une analyse de situations identitaires conflictuelles.
- ³⁷ « Je parle de millions d'hommes à qui on a inculqué savamment la peur, le complexe d'infériorité, le tremblement, l'agenouillement, le désespoir, le larbinisme. » A. Césaire, *Discours sur le colonialisme*, 1955, p. 20.
- ³⁸ Les exhibitions d'indigènes datent du XVI^e siècle et concernent alors les Indiens. Elles ont un caractère festif manifeste. Montaigne rend compte d'une de ces exhibitions, à Rouen, en l'honneur de Catherine de Médicis et de Charles IX. Ici ce sont des Indiens Tupinambas du Brésil qui sont le pôle de curiosité. Au XIX^e siècle, ces manifestations ont perdu leur rôle festif et s'inscrivent radicalement dans le domaine de la zoologie, la lettre de G. Flaubert à L. Bouilhet, à l'occasion de l'une de ces exhibitions à Rouen, est à ce propos édifiante.
- ³⁹ Notamment par les travaux de G. L. Buffon. Voir Léon Poliakov, *Le mythe aryen. Essai sur les sources du racisme et des nationalismes*, 1971, sur le racisme au siècle des Lumières ainsi que P. Pluchon, *Nègres et Juifs au XVIII^e siècle*, 1984 et *Histoire de la colonisation française*, 1991, T.1.
- ⁴⁰ « Jusqu'à une époque très récente l'homme d'Occident — qui, avec le grand mouvement d'expansion coloniale qu'inaugurent les découvertes maritimes de la fin du XV^e siècle, s'est implanté jusque dans les régions terrestres les plus éloignées de l'Europe et les plus différentes par le climat, instaurant au moins temporairement dans toutes ces régions sa domination politique [...] — cédant à un égocentrisme assurément naïf [...] ; s'est imaginé que la Civilisation se confondait avec sa civilisation, la Culture avec la sienne propre (ou du moins celle qui dans le monde occidental était l'apanage des classes les plus aisées) et n'a cessé de regarder les peuples exotiques avec lesquels il entraît en contact pour exploiter leur pays [...], soit comme des « sauvages » incultes et abandonnés à leur instinct, soit comme des 'barbares' ». M. Leiris, *Cinq études d'ethnologie*, 1969, p. 33-34.
- ⁴¹ Pour exemple :
- | | | |
|-----------------------|----------------|---|
| <i>L'Illustration</i> | 4 août 1877 | Les Nubiens au Jardin d'Acclimatation |
| <i>Ibid.</i> | 22 nov. 1879 | Guerriers zoulous, Folies Bergères |
| <i>Ibid.</i> | 12 août 1882 | Une famille de Galibis, Jard. d'Acclimatation |
| <i>Ibid.</i> | 28 juill. 1883 | Les Arancaniens aux jard. d'Acclimatation |
| <i>Ibid.</i> | 10 nov. 1883 | Les Peaux Rouges au jard. d'Acclimatation |
| <i>Ibid.</i> | 21 Août 1886 | Le prince Diaoulé Karamoko à Paris |
| <i>La Nature</i> | 21 août 1888 | Famille de Hottentots, jard. d'Acclimatation |
| <i>Paris-Revue</i> | 21 août 1890 | Dahoméennes au jardin d'Acclimatation |
| <i>L'Illustration</i> | 15 juin 1895 | Un village nègre au champ de Mars |

Signalons que la dernière exhibition de ce genre aura lieu lors de l'Exposition coloniale de 1931. D. Daeninckx en fait le cadre de son dernier récit, *Cannibale*, 1998.

⁴² M.C. et E. Ortiguès, *Oedipe africain*, 1966, pp. 266-267.

⁴³ M.J. Herskovits, *L'Afrique et les Africains*, Payot, Paris, 1965, pour la trad. fr., p. 103.

⁴⁴ B. Lewis, *op. cit.*, p. 375.

⁴⁵ « Le système blanc est perçu comme un tout, la vision scientifique du monde, l'ingénierie technique et le rituel religieux, participent du même ensemble. Avec l'effacement des pères blancs, la science et la technique l'emporteront sur le dogme dans le catéchisme du mimétisme. Tandis que nous y voyons une rupture, les non-Occidentaux ressentent avec raison la continuité et l'unité de l'Occident ». S. Latouche, *op. cit.*, 1989, p. 25.

⁴⁶ Voir L.V. Thomas- Luneau, R., *La terre africaine et ses religions*, 1992, p. 316-322.

⁴⁷ M.J. Herskovits, *op. cit.*, 1965, p. 132.

⁴⁸ De nombreux auteurs contemporains insistent sur la superficialité de cette rencontre et sur le peu d'incidences dans la personnalité profonde du colonisé. Il nous semble que ce sont des points de vue récents qui réagissent à ceux qui prévalaient dans les années 60, lors de la décolonisation. Ils s'inscrivent dans le jeu des processus d'acculturation antagonistes successifs, selon la notion définie par G. Devereux, *Ethnopsychanalyse complémentariste*, 1985, p. 267 et sq., qui constituent, à notre sens, une forme de résistance culturelle.

⁴⁹ Nous retenons ici l'hypothèse de E. Ortiguès selon laquelle « la personne est une valeur de position à l'intérieur d'un système d'alternatives symbolisées suivant des règles conventionnelles. » « La théorie de la personnalité en psychologie et en ethnologie » in *La notion de personne en Afrique Noire*, 1973, p. 567.

⁵⁰ H.J. Sticker, *Culture brisée, culture à naître*, 1979, p. 78.

⁵¹ Pour une analyse spécifique des différents aspects de la personnalité du colonisé, voir A. Memmi, *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, et notamment le chapitre intitulé « Les deux réponses du colonisé. L'amour du colonisateur et la haine de soi », 1985, (1ère éd. 1957), pp. 131-132.

⁵² Il existe sur ce sujet des ouvrages complets et classiques — à la fois, point de vue du et sur le champ — : les plus anciens — hormis l'ouvrage édité à l'occasion de l'Exposition Universelle de 1900 — sont l'œuvre de G. Hardy, 1917, 1920, qui fut l'un des premiers Inspecteurs généraux de l'enseignement en AOF. De manière plus récente, celui d'A. Moumouni, *L'éducation en Afrique noire*, 1964, présente l'avantage de « faire le point » au moment de la décolonisation. La thèse de D. Bouche, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, Paris I, 1974, pose un bilan. Ces ouvrages, chacun à sa manière, contribuent à l'élaboration d'une histoire de l'école dans les colonies, histoire qui relève aussi des catégories du mythe.

⁵³ Prenons la précaution de dire que ces deux ordres ne sont pas équivalents : si les Fr. de Ploërmel constituent un ordre missionnaire *stricto sensu*, ce n'est pas le cas des Sœurs de Saint Joseph de Cluny. C'est l'action individuelle de la Mère Supérieure Javouhey qui entraîna son ordre — qui ne quitta jamais la Bourgogne — à assumer, de France, des fonctions missionnaires.

⁵⁴ Il faut mentionner le cas du premier instituteur laïque envoyé officiellement au Sénégal, en 1816, Jean Dard, qui figure dans les annales des expériences avortées. En effet, conscient des difficultés que pouvait poser un enseignement en français parmi des gens qui l'ignoraient, et fort d'une expérience d'échec en ce domaine, il introduisit, dans la méthode mutuelle qu'il devait appliquer, un enseignement en wolof. Il fut contraint de démissionner, son action ne pouvait convenir à un pouvoir qui attendait des résultats — sans en donner les moyens — en français. Mais son action fournit un modèle de revendications dans les années 1960. Le problème du recrutement d'un instituteur est régulièrement évoqué dans les lettres du Gouverneur au Ministre. Le poste fut donc, la plupart du temps, assuré par des sous-officiers, dont le recrutement n'est pas assujéti au critère de compétence pédagogique, mais au critère de soumission à la hiérarchie.

⁵⁵ Ce type de recrutement permettra d'ailleurs de nommer sans ambiguïté possible l'école des fils de chefs, l'école des otages « car c'étaient vraiment des otages que les chefs avec lesquels nous

venions de traiter envoyaient à Saint Louis dans cette école, — des otages répondant de leur fidélité à la France et aux différentes clauses des traités qu'ils avaient consentis. » H. Froidevaux, *op. cit.*, 1900, p. 60.

- ⁵⁶ Regrouper les fils de chef permettait de respecter, dans l'idée des colonisateurs, la hiérarchie des sociétés locales, tout en obtenant la soumission forcée des pères. Mais J.L. Amselle signale que « [...] les chefs concernés pour préserver leurs enfants ont envoyé à leur place des enfants d'esclaves. C'est ce qui fait que les premiers gouvernements africains se sont trouvés au pouvoir des gens de basse extraction, qui eux contrairement aux nobles avaient été scolarisés. Cet effet inattendu de la scolarisation s'est retrouvé un peu partout. » « Cartes d'identités », *Diagonales*, n° 34, mai 1995, p. 17.
- ⁵⁷ Les deux autres, selon G. Hardy, *op. cit.*, 1920, ne survécurent pas aux conditions climatiques et sanitaires de leur pensionnat d'accueil.
- ⁵⁸ C. Schefer, « Instruction du 30 décembre 1842 », T. 2, *op. cit.*, p. 118.
- ⁵⁹ Le Soudan fut conquis très rapidement et les interprètes faisaient défaut pour assurer le lien entre les populations conquises et les militaires. D'autre part, l'établissement du chemin de fer, du télégraphe nécessitaient l'emploi rapide d'auxiliaires parmi la population.
- ⁶⁰ « Aucun des vingt-cinq enfants requis dans le village du cercle depuis trois semaines n'étaient arrivés. Le commandant du cercle les envoya chercher par des tirailleurs que le village de Fodébouyou accueillit à coups de fusil. Les parents avaient sans doute de bonnes raisons pour refuser de livrer les enfants. A la même époque, c'était en effet les enfants qu'on utilisait pour transporter les pierres nécessaires à la construction du fort. En 1883, des centaines d'enfants y étaient employés et couchaient au fort. » D. Bouche, *op. cit.*, p. 233.
- ⁶¹ « Chaque chef de village doit confier un enfant de condition libre, pris dans la famille du chef et parmi ceux qui sont intelligents. Quand l'un des enfants confiés se sauvera et que les missionnaires en feront la demande au Commandant du Cercle, le père de l'enfant ou quelque parent représentant le père sera appelé au poste. S'il est reconnu qu'aucun mauvais traitement n'a occasionné la désertion, le retour de l'enfant sera exigé dans un délai qui sera fixé par le Commandant du Cercle, d'après l'éloignement du village. Si l'enfant n'est pas revenu dans les délais, une amende sera infligée au père de l'enfant. Cette amende peu élevée pour la première et la deuxième désertion pourra atteindre un bœuf pour la troisième et en cas de nouvelle récidive, le père de l'enfant ou le représentant du père sera retenu au poste un nombre de jours égal à celui pendant lequel le village n'aura pas été représenté à l'école. » « Ordre du Commandant du Cercle, 9 mars 1890 », Cité par D. Bouche, *op. cit.*, 1966, p. 243.
- ⁶² Le règlement du 28 janvier 1899 : « Le français sera la seule langue en usage dans l'école, le langage 'petit nègre' est interdit » est assorti de quelques conseils pédagogiques : « Cinq matières seulement au programme : langue française, lecture et écriture, calcul et système métrique, leçon de choses et dessin. En langue française, il faut apprendre aux enfants des mots, les noms concrets des objets qu'ils voient, touchent ; adjoindre à cette nomenclature l'étude du verbe 'avoir' troisième personne du singulier sous les trois formes : Ahmadou a, n'a pas, a-t-il une chéchia, etc. Il faut obtenir une prononciation très nette et éviter soigneusement les termes grammaticaux. » D. Bouche, *ibid.* p. 249.

CHAPITRE SECOND

L'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET LA FONDATION DE L'AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE¹

Si la fondation politique de l'*AOF* remonte à 1893, assurant le principe de l'unification et la volonté centralisatrice de la métropole, l'organisation générale de l'Afrique Occidentale française repose sur le décret du 18 octobre 1904 :

« Le gouverneur général est le dépositaire des pouvoirs de la République [...] : il a seul qualité pour correspondre avec le gouvernement central, il organise les services, nomme à tous les emplois civils et dispose des forces de terre et de mer. [...] Le groupe de l'Afrique occidentale française comprend huit colonies : Sénégal, Guinée, Côte d'Ivoire, Dahomey, Soudan, Haute-Volta, Mauritanie, Niger. Chacune est administrée par le Lieutenant-Gouverneur. La colonie du Sénégal est représentée auprès de l'autorité administrative par un conseil colonial, ayant à peu près les mêmes attributions qu'un Conseil Général, mais composé à la fois de membres français élus par le suffrage universel et de membres indigènes élus par le corps électoral indigène. Dans les autres colonies du groupe, le Lieutenant-Gouverneur est secondé par un conseil d'administration, dont les membres sont nommés par le Gouverneur². »

L'entité politique constituée par l'*AOF* repose en partie sur la problématique de l'assimilation et le démantèlement des grands commandements indigènes par le renforcement du pouvoir des chefs de cantons ou des chefs de villages. La politique scolaire apparaît alors clairement comme l'instrument privilégié de cet objectif. Après près d'un siècle de présence — discontinue et aléatoire — l'État français voit la nécessité de légiférer en matière scolaire autrement qu'il ne l'avait fait jusque-là, c'est-à-dire autrement que dans les marges des affaires militaires ou économiques, au cas par cas :

« Pour transformer les peuples primitifs de nos colonies, pour les rendre le plus possible dévoués à notre cause et utiles à nos entreprises, nous n'avons à notre disposition qu'un nombre très limité de moyens, et le moyen le plus sûr c'est de prendre l'indigène dès l'enfance, d'obtenir de lui qu'il nous fréquente

assidûment et qu'il subisse nos habitudes intellectuelles et morales pendant plusieurs années ; en un mot de leur ouvrir des écoles où son esprit se forme à nos intentions³. »

1. UN TEXTE FONDATEUR : LA LOI-CADRE DE 1903 SUR L'ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT⁴

Si depuis l'apparition des premières écoles au Sénégal, en 1817, il est régulièrement fait mention d'arrêtés officiels concernant leur organisation, c'est en 1903 qu'est promulgué un arrêté sur l'organisation générale de l'enseignement en *AOF*.

Cette première loi-cadre revêt un caractère éminemment programmatique tant au point de vue des structures d'enseignement que des buts poursuivis par la mise en place de ces mêmes structures.

À proprement parler, les premiers articles exposent la typologie des formes d'enseignement, détaillant par avance la palette des points d'ancrage scolaires de la présence et de l'action françaises en *AOF*, :

« Article premier. — L'enseignement donné dans les écoles créées ou à créer dans l'Afrique occidentale française comprend :

- 1° Un enseignement primaire élémentaire ;
- 2° Un enseignement professionnel ;
- 3° Un enseignement primaire supérieur et commercial ;
- 4° Une école normale commune à toute l'Afrique occidentale française qui assure le recrutement des instituteurs indigènes. »

La suite du texte de loi spécifie, dans ses contenus et ses orientations, les principaux axes de développement des quatre niveaux d'enseignement initialement prévus.

La typologie liminaire est donc explorée dans ses principes. Le détail de cette législation consiste à exposer les conditions topologiques de l'enseignement, à la fois médiation fondamentale et appareil de diffusion technique de la vocation coloniale (ou selon les optiques, civilisatrice) de la France :

« Art. 2 — L'enseignement primaire élémentaire est donné :

- 1° Dans les écoles du village ;
- 2° Dans les écoles régionales ;
- 3° Dans les écoles urbaines.

C'est donc dans les termes d'une géographie des réseaux d'enseignement, que la prescription juridique anticipe l'effectuation concrète de cette topologie.

À tour de rôle, chaque niveau d'enseignement donne lieu à une spécification, en termes de répartition des disciplines enseignées. Le caractère fondamental de l'enseignement primaire s'articule à un réquisit quantitatif :

« Art. 3. — Les écoles du village ou écoles du premier degré sont ouvertes dans tous les centres où le nombre des habitants en justifie la création. Elles sont en principe dirigées par un instituteur indigène, mais elles peuvent l'être par un instituteur européen toutes les fois que le nombre des élèves paraît le nécessiter. »

Le statut de l'**enseignement professionnel** appelle une autre répartition en termes topologiques :

« Art. 15 — L'enseignement professionnel est donné :

1° Dans les écoles élémentaires professionnelles ;

2° Dans une école supérieure professionnelle. »

Pour autant, la loi prévoit d'emblée une imbrication étroite du second niveau d'enseignement avec le précédent, ceci compte tenu de la particularité des colonies, et, notamment du mode d'organisation et de répartition des lieux de production :

« Art. 16. — Des écoles élémentaires professionnelles sont constituées par les soins des différentes colonies, dans les centres où existent des ateliers de l'industrie privée, de la Colonie ou de l'État. »

Ces écoles élémentaires professionnelles ne sont pas toutefois organisées en établissements distincts dans ces centres ; dans les conditions indiquées, elles constituent simplement une section spéciale de l'école régionale qui y sera créée dans les conditions indiquées. »

Une latitude relativement importante est laissée aux représentations locales du pouvoir français. Cet alinéa fait droit, en effet, à la mise en évidence d'une corrélation organique entre l'école et les réquisits de l'économie.

Le statut de l'**enseignement primaire supérieur** et commercial marque plus encore sa dépendance à l'égard de l'enseignement primaire élémentaire, mais, contrairement aux deux premiers degrés de l'appareil scolaire français en *AOF*, sa localisation relève d'un procès de centralisation expressément prescrit puisque du point de vue de son inscription matérielle sur le terrain, son développement relève d'un cadre unique :

« Art. 25. — Une école primaire supérieure commerciale est ouverte à Saint Louis sous le nom d'École Faidherbe. »

Le statut de l'**École normale** commune à toute l'Afrique occidentale marque enfin, en terme d'architecture de l'appareil scolaire français, un point de clôture du système, qui, rétrospectivement — mais en réalité dans une relation de simultanéité de fait avec les autres seuils de pratiques pédagogiques — marque la condition de sa reproduction. Également conçue en un seul point de la topologie coloniale, à l'instar de l'École supérieure commerciale, elle fait converger les agents de la reproduction de ce même appareil scolaire vers le même lieu de diffusion et d'encadrement, Saint Louis :

« Art. 36. — L'École normale de Saint Louis comprend deux divisions : la première prépare aux fonctions d'instituteurs dans les classes indigènes de l'Afrique occidentale française ; la seconde, subdivisée en trois sections, assure le recrutement des interprètes, des cadis et des chefs. »

Il reste à présent à rendre compte des objectifs relatifs à chacun de ces quatre niveaux, en examinant de quelle manière ils s'articulent avec les formes de contrôles (chacune afférente au mode de transmission des savoir-faire) correspondant à chaque cas.

2. LES OBJECTIFS DE LA LOI-CADRE ET LA TOPOLOGIE DE L'APPAREIL SCOLAIRE.

Cette dimension du contenu de la loi de 1903 concerne au premier chef l'organisation des programmes d'enseignement, également ordonnés à la diffusion du français et, secondairement — mais non pas accessoirement — au dégagement de filières de formation adaptée aux besoins de l'administration française.

Les objectifs de l'**enseignement primaire élémentaire** sont relatifs aux différents lieux auxquels s'ordonne cet enseignement du premier degré. À savoir : les écoles de village, les écoles régionales, les écoles urbaines.

La loi-cadre le définit selon deux orientations spécifiques qui justifient, aux yeux comme à l'attention du plus grand nombre, la notion d'enseignement élémentaire. Derrière cette notion c'est moins l'idée de simplicité (de l'enseignement) qui affleure que celle du caractère indispensable d'un dispositif de savoir qui organisent les éléments fondamentaux du savoir-faire pratique et commun :

« Art. 4. — Le programme de ces écoles comprend essentiellement :

La langue française parlée ;

Et accessoirement :

La lecture ; l'écriture, le calcul et le système métrique ; des leçons de choses portant de préférence sur l'agriculture ; l'enseignement de l'arabe est donné dans toutes les écoles établies en pays musulman. »

Les **écoles régionales**, sans relever du même statut⁵ au regard de l'inspection, convergent quant à leurs objectifs, puisqu'elles assurent, dans des proportions certes variables, la mise en œuvre du même programme pédagogique. La diffusion du français constitue la modalité vertébrale de cet enseignement, qui commande la transmission des autres disciplines⁶.

« Art. 7 — Le programme de ces écoles est le suivant :

La langue française ; la langue arabe (en pays musulman) ; la lecture ; l'écriture ; le dessin ; des notions sommaires sur l'histoire moderne et contemporaine de la France, étudiée dans ses rapports avec les divers pays de l'Afrique occidentale française ; des notions de sciences physiques et naturelles appliquées à l'hygiène, à l'agriculture et aux industries locales. »

L'enseignement professionnel, pour sa part, s'intègre de manière incidente dans la topologie de l'appareil scolaire français. Il est tout d'abord distinctif qu'il ne vient pas s'inscrire dans l'espace colonial de manière analogue aux autres plans. Seule sa spécificité interne permet de le différencier des autres formes d'enseignement. C'est en effet au titre de dimension ou de filière particulière, en quelque sorte adjointe et greffée de l'intérieur du système scolaire élémentaire, que l'enseignement professionnel se conçoit :

« Art. 16. — Des écoles élémentaires professionnelles sont constituées par les soins des différentes colonies, dans les centres où existent des ateliers de l'industrie privée, de la Colonie ou de l'État.

Ces écoles élémentaires professionnelles ne sont pas toutefois organisées en établissements distincts dans ces centres ; elles constituent simplement une section spéciale de l'école régionale qui y sera créée dans les conditions indiquées. »

L'enseignement primaire et supérieur commercial (école Faidherbe de Saint-Louis) intègre trois divisions qui définissent d'emblée des pré-spécialisations. La lecture de cet article manque cependant de clarté. Les divisions sont-elles autant de « sections » (conduisant à des spécialisations ultérieures) ou définissent-elles un « tronc commun » pour tout élève appelé à en faire partie ?

L'écriture du texte de loi paraît suggérer qu'en dehors de la « division préparatoire » (qui serait en fait le véritable « tronc commun »), les divisions ultérieures définissent autant de « filières » distinctes, opérant sur des publics différents :

« Art. 26. — L'enseignement y est donné :

Dans une division préparatoire destinée à compléter les notions acquises à l'école primaire élémentaire ; dans une section commerciale ; dans une section administrative préparant aux emplois coloniaux des Travaux Publics, des Douanes, des Postes et des secrétariats généraux ; dans une section d'études secondaires dont l'objet est de mettre les élèves en mesure de suivre les classes supérieures des Lycées et Collèges de la Métropole. »

La particularité du rôle de l'École normale tient au fait que les savoir-faire qui y sont transmis sont directement corrélés à des objectifs de « faire-savoir ». Ces écoles assurent la tâche cardinale de la formation des maîtres ; le cursus proposé aux futurs cadres relaie, ce point est sensible, un cycle de compétences théorico-pratiques qui modélisent les principales directives et attentes de la France. L'énumération des disciplines enseignées obéit à un ordre qui n'est sans doute pas loin de refléter des priorités, psychologiques, politiques, pragmatiques :

« Art. 43. — L'enseignement à l'École normale comprend : l'instruction morale et civique ; la lecture ; l'écriture ; la langue française et les éléments de la littérature ; la langue arabe ; les grands faits de l'histoire de France et les relations de la France avec les divers pays de l'Afrique occidentale ; la

géographie de la France et de ses Colonies, particulièrement de l'Afrique occidentale ; l'arithmétique et le système métrique ; la géométrie élémentaire ; les éléments des sciences physiques et naturelles étudiés au point de vue de leurs applications à l'hygiène et à l'industrie ; l'agriculture pratique ; le dessin ; la gymnastique. »

En outre, si le rôle tout particulier de l'École normale vise tout autant l'intégration que la reproduction d'une élite ayant intériorisé la légitimité de la présence française, il est visible que ses cadres généraux font encore une place importante à des éléments de différenciation qui, par-delà les réquisits d'une formation générale, excède les seules attentes d'une préparation au métier d'enseignement. À ce niveau de considération, il est visible que l'école, et notamment l'École normale, assume une fonction de relais, voire de lieu de croisement de finalités pratiques requérant elles-mêmes des compétences spécifiques directement corrélées aux besoins de la colonisation. La langue française sert toujours de trait d'union, de point de suture, entre les diverses activités de quadrillage du champ colonial. La politique de la langue ordonne en les intégrant les domaines du droit (eux-mêmes sectorisés relativement à des parcellisations bien pensées de l'exercice du pouvoir et simultanément en fonction d'une hiérarchisation des populations appelées à s'auto-administrer dans l'optique française) et, incidemment, de l'économie :

« Art. 44. — Il est donné en outre des enseignements spéciaux à chaque section. Ces enseignements sont : pour les interprètes : les principaux dialectes parlés en Afrique ; pour les cadis : le droit musulman (rite malékite) et des notions de droit français ; pour les fils de Chefs : le droit constitutionnel français ainsi que des notions sur l'organisation administrative de l'Afrique occidentale française et sur la comptabilité. »

Ce dernier niveau d'analyse de la loi-cadre sur l'enseignement du français en AOF conduit à souligner qu'à travers l'élaboration juridique du lien France/Colonie d'Afrique c'est une certaine conception de l'hégémonie qui est suggérée.

En l'occurrence, si selon certaines définitions canoniques l'affirmation d'une idéologie consiste dans l'articulation de normes pratiques et de valeurs, résultant également d'un habile dosage de coercition et de consensus, la notion d'hégémonie — dans le cadre présent de l'hégémonie coloniale française — suppose acquise, par l'entremise de sa codification juridique, la phase coercitive de l'expansion coloniale.

En revanche ce que le texte tend à mettre en place, tout en prenant le relais du premier moment de l'entreprise coloniale, ce sont les pratiques de consensus qui demeurent afférentes aux grandes directives de l'appareil scolaire. Ces pratiques consistent principalement dans un double mouvement de conciliation et d'intégration. La tactique conciliatrice intéresse la manière dont l'autorité française procède pour composer avec les représentations politiques indigènes locales ; la tactique d'intégration concerne la prise en charge, tout au long de l'agencement pyramidal que dessine l'économie du système scolaire (avec ses quatre niveaux

d'organisation de l'enseignement aux indigènes), des forces vives locales (depuis la base jusqu'au sommet de la masse démographique constituée en cible de l'action gouvernementale).

Ces indices se marquent dans les énoncés, rares, mais explicites du texte de loi, où il est question du rôle que l'administration indigène d'AOF est appelée à jouer dans la mise en place définitive de l'appareil scolaire (c'est-à-dire dans sa reproduction), mais également dans la gestion des populations administrées.

Dans cette optique, l'hégémonie globale définit avec ses pendants immédiats (conciliation/intégration), le cadre même de cette gouvernamentalité d'emblée située au plan de la recherche du consensus. Par exemple :

« Art. 3 — « Elles [les écoles de village] sont en principe dirigées par un instituteur indigène.

Art. 4 — [...] l'enseignement de l'arabe est donné dans toutes les écoles établies en pays musulman.

Art. 9 — Un marabout doit être attaché à l'école [régionale] pour l'enseignement de l'arabe [dans les pays musulmans]. »

Il faut ici observer que la relation de domination s'ordonne en permanence à la représentation politique locale, elle-même captée, au bénéfice d'un équilibre entre deux langues (le français et l'arabe).

La prescription juridique marque ce second type d'indices en différents alinéas, et notamment dans des directions pratiques distinctes. Une brève typologie peut ainsi être esquissée en suivant l'ordre de déroulement du texte :

— L'intégration démographique ;

— L'intégration des élites ;

— L'intégration de vastes secteurs de la population ;

— L'intégration idéologique.

— L'intégration démographique.

Ce souci apparaît nommément à deux endroits ; le gouvernement des populations par le biais de l'appareil scolaire concernant en effet sa globalité, depuis les élites (leur identification comme telles par le truchement d'une normativité exogène) jusqu'à des secteurs de la population circonscrites du côté, quantitatif et anonyme, de la masse du plus grand nombre.

— L'intégration des élites.

Elle organise pas « le haut » la raison d'être de la politique scolaire coloniale. Ainsi :

« Art. 10. — Les élèves des écoles régionales sont choisis, après examen, parmi les meilleurs élèves des écoles de villages présentés par leurs instituteurs. »

La reconnaissance des élites se conçoit donc d'emblée à la base (au stade premier de l'enseignement primaire et élémentaire) de la gouvernamentalité

scolaire comme un procès de sélection qualitative (dont la légitimité s'imprime à elle du dehors, c'est-à-dire dans l'optique du maître).

— L'intégration de vastes secteurs de la population.

Ce type d'intégration, circonscrite au plan du plus grand nombre, consiste à canaliser la population selon une perspective sérielle. La division technique du travail (qui se matérialise dans l'agencement de pratiques de faire-savoir et de savoir-faire différenciés) recoupe une division sexuelle de l'économie scolaire. Cela s'impose comme le résultat d'un processus abouti de domination qui doit finalement étendre le champ d'action de l'appareil scolaire à la population féminine :

« Art. 51. — À mesure que le développement social de chaque Colonie le permettra, l'enseignement des filles sera donné : dans des écoles de villages ; dans des écoles ménagères ; dans des écoles urbaines ; dans une section normale annexée à une des écoles urbaines. »

Encore faut-il souligner que cette stratégie d'intégration des populations tend à abolir, dans sa dynamique même, la division du public et du privé. L'appareil scolaire institue des possibilités d'hégémonies transversales qui finissent, entre autres finalités prévisibles, par avoir raison de partages soigneusement entretenus dans d'autres contextes, notamment métropolitains. Ainsi, l'une des principales fonctions de la politique scolaire vise-t-elle à incorporer aux réquisits d'une forme de transmission « traditionnelle » des formes de pratiques qui intéressent d'emblée la vie sociale, la qualité et la forme même du lien social, et, par degrés d'articulation successive, informe la « vie privée ».

« Art. 53. — Des écoles ménagères seront créées dans les centres importants. »

« Art. 54. — Ces notions (lecture, écriture, calcul, etc.) sont présentées sous formes d'exercices de langage. Les sciences physiques et naturelles, étudiées dans leurs applications à l'hygiène et plus particulièrement à l'hygiène de l'enfance [...]. »

— L'intégration idéologique.

Trois vecteurs matérialisent, sur le terrain, le domaine de définition parallèle de l'appareil scolaire français en *AOF*. À ce niveau de détermination de l'hégémonie française, l'intégration se laisse interpréter dans les termes d'un réseau de pratiques symboliques à travers lesquelles se joue l'élaboration d'un lien organique entre la France et ses Colonies. Dans les cadres de la pédagogie, cette visée complète en passe respectivement :

— par l'enseignement (au niveau élémentaire mais également de l'École normale) de notions d'histoire qui articulent précisément deux historicités qui doivent, désormais, constituer un seul et même bloc⁷ :

« Art. 7. — Le programme de ces écoles est le suivant : [...] des notions sommaires sur l'histoire moderne et contemporaine de la France, étudiée dans ses rapports avec les divers pays d'Afrique occidentale française [...]. »

Art. 43. — L'enseignement à l'École normale comprend : [...] les grands faits de l'histoire de France et les relations de la France avec les divers pays de l'Afrique occidentale [...]. »

— par l'enseignement de notions juridiques dont le cursus articule à l'exigence d'intégration le préalable d'une nécessaire prise en compte du droit coutumier local ;

— par la prévision, au sein de l'appareil scolaire, de voies de passage entre le système colonial et le système métropolitain, tel que le texte de loi le spécifie, notamment au niveau de l'enseignement primaire supérieur commercial :

« Art. 26. — Dans une section d'études secondaires [...] l'objet est de mettre les élèves en mesure de suivre les classes supérieures des Lycées et Collèges de la Métropole. »

L'ensemble des pratiques d'enseignement corrélatives, afférentes à un programme général de gouvernement et d'administration, par le biais de l'appareil scolaire, montre le rôle cardinal que celui-ci est appelé à jouer dans la définition des différentes modalités consensuelles de l'hégémonie française en AOF.

3. LA CIRCULAIRE DU 30 AOÛT 1910 RELATIVE À L'ENSEIGNEMENT DANS LES COLONIES DE L'AOF⁸

3.1. Un bilan d'activité

Relativement à la loi-cadre de 1903, cette circulaire constitue, à sept années d'intervalle, une sorte de bilan d'activité. Comme tel, ce bilan envisage les acquis mais également les limites de la politique pédagogique de la France en AOF, et, par-delà, fait état d'une redéfinition de certains objectifs.

Les acquis, nuancés par une situation conflictuelle endémique ou effective dont fait état la circulaire, signée par W. Ponty, concernent respectivement l'extension de l'enseignement, la mutation des élites locales, mais également les objectifs atteints en terme de progression de la laïcité.

Ce premier point, abordé comme une priorité absolue, fait l'objet d'une évaluation chiffrée qui tend à en attester la validité. Ces chiffres sont avant tout relatifs à la multiplication, sur le terrain, du nombre des établissements d'enseignement :

« De nouvelles écoles ont été ouvertes, plusieurs cours d'adultes ont été créés et le nombre des élèves qui, en 1909, ont fréquenté les écoles publiques officielles s'est ainsi accru de 2 000 unités. »

D'autre part, l'évaluation quantitative porte sur l'augmentation des effectifs astreints à la fréquentation du dispositif scolaire français :

« Plus de 10 000 jeunes gens étudient actuellement notre langue dans les écoles de toutes sortes, rurales, régionales ou urbaines, professionnelles ou

administratives, qui ont été fondées dans les diverses Colonies et la création, déjà réalisée, d'une école secondaire à Saint-Louis rendra désormais, plus facile à une élite, l'acquisition d'un complément d'instruction scientifique et littéraire qu'il paraissait impossible de lui assurer malgré l'octroi de bourses largement accordées dans les établissements de la Métropole. »

Mais une première ombre au tableau apparaît, que les considérations ultérieures vont s'efforcer de dissiper. En effet, depuis les débuts de la politique scolaire française, il est patent, qu'une forme d'opposition s'est constituée, par le biais de l'influence qu'exercent localement les marabouts. Ce qui a, entre autres, pour conséquence d'infléchir, de façon contraire aux attentes escomptées, l'organisation et les options idéologiques d'une fraction de l'élite indigène :

« À notre contact, les indigènes ont compris l'importance d'une langue écrite et ils se sont mis à l'étude de l'arabe dont la connaissance leur permet de se perfectionner dans la religion musulmane. Aussi n'est-il pas rare de rencontrer aujourd'hui auprès des chefs nommés par nous des marabouts dont les services plus ou moins importants sont très recherchés et dont l'influence ne s'exercerait pas toujours au profit de nos intérêts. »

À défaut d'avoir aplani toute résistance à l'implantation française, par le biais notamment d'une intégration complète des élites, W. Ponty se félicite des progrès de la sécularisation. Cet aspect de l'analyse de la situation du français en AOF résulte selon lui de l'intervention extrêmement efficace des « maîtres européens » auprès des « auxiliaires indigènes⁹ ». Ce point de vue tend à déplacer le problème de l'intégration des indigènes en soulignant toujours davantage le rôle échu à l'appareil scolaire :

« Il semble cependant que les difficultés autrefois rencontrées par les Gouverneurs locaux pour recruter des moniteurs ne doivent plus exister aujourd'hui après plusieurs années de laïcisation. Je suis convaincu que les maîtres européens dont j'ai pu apprécier les solides qualités professionnelles et le zèle dévoué auront à cœur de préparer eux-mêmes les auxiliaires indigènes dont — pour quelques années encore — ils peuvent avoir besoin dans leur écoles. Je ne verrais en outre que des avantages à ce que le nombre des moniteurs actuellement formés dans les cours normaux déjà créés devint cette année beaucoup plus élevé. C'est une tâche à laquelle votre administration voudra bien s'intéresser d'une manière spéciale, et il me sera particulièrement agréable d'apprendre que grâce à vos efforts le recrutement de ces modestes fonctionnaires s'est amélioré et que de nouvelles écoles pourront bientôt être ouvertes. »

3.2. Les limites de la politique scolaire française en AOF

Ces limites, sinon ces lacunes, sont ordonnées à une considération liminaire qui confère à la suite du propos toute son importance :

« Cependant ces résultats, pour si importants qu'ils soient, ne semblent pas de nature à nous donner entièrement satisfaction. »

La lecture attentive de la circulaire de 1910 montre que la politique française se heurte, malgré les moyens déployés, à deux points d'achoppement majeurs. Le premier vise directement l'efficacité à moyen terme du dispositif scolaire français, le second, peut être plus formel puisqu'il concerne l'aspect juridique du dispositif, souligne les insuffisances de la loi-cadre de 1903.

Cet autre constat de W. Ponty revient à diagnostiquer un échec partiel de la politique française en *AOF*. En effet, le développement de l'enseignement reste inégal dans l'ensemble des colonies :

« L'instruction simple et pratique donnée dans les écoles régionales ou professionnelles, l'éducation scientifique et laïque distribuée dans les cours normaux et particulièrement à la Medersa et à l'École normale de Saint-Louis permettent dans une certaine mesure d'atteindre ce but. [...]

Mais cet enseignement, qui répond à des préoccupations spéciales, n'atteint pas malgré son utilité immédiate, la masse des populations qui nous sont soumises. »

Tout porte à croire donc que le fait que la masse de la population reste hors d'atteinte du système scolaire français constitue une sérieuse limite aux visées coloniales.

Cet aspect négatif du bilan concerne tout particulièrement la clause de l'obligation scolaire. La circulaire de 1910 prend donc acte du décalage persistant, peut-être inévitable, entre une disposition juridique formelle et sa mise en application effective :

« L'Afrique occidentale française possède une population de plus de dix millions d'habitants et de longtemps encore nul ne peut songer à appliquer ici la loi sur l'obligation scolaire. Toutes les ressources de la Colonie ne suffiraient pas à assurer l'instruction aux enfants de six à treize ans qui pourraient fréquenter l'école. Il est même douteux que nous puissions donner à notre Enseignement le développement normal qui s'impose si l'installation matérielle des classes et l'entretien des élèves devaient continuer à absorber une partie des crédits dans des proportions aussi importantes que par le passé. »

3.3. La redéfinition des objectifs

Une particularité de la circulaire de 1910 réside dans son aspect prospectif et programmatique, tout autant que dans sa valeur de bilan. De ce dernier point de vue, la redéfinition des objectifs subordonne ceux-ci à l'émergence d'une thématique morale, nettement en retrait dans la loi-cadre de 1903, mais également à de nouvelles prescriptions qui intéressent directement les suites à donner à l'action pédagogique de la France en *AOF*.

La thématique morale apparaît ici sous un nouveau jour, puisque ses vues confèrent à l'entreprise française un ensemble de justifications axiologiques. Il

faut ainsi bien distinguer entre un discours humaniste tenu en vertu des visées de la vocation laïque et universaliste de la France *via* son action éducative, et d'autre part un discours humaniste posé comme condition de possibilité d'une réflexion sur le développement économique de la France à partir de ses colonies.

Dans les deux cas, ces deux discours sont deux variantes d'une même figure du progrès que la fin de la circulaire articule au mérite ainsi qu'aux efforts des fonctionnaires de la métropole.

W. Ponty lie intimement la mission éducative française à une profession de foi humaniste, qui fait écho au discours de la mission civilisatrice de la France et de la langue française. De ce point de vue, on peut considérer, que le propos tenu dans cette circulaire fait directement écho à la philosophie de la Révolution Française. D'autre part, le fait que le thème éthique occupe une bonne partie du préambule de la circulaire de 1910 n'est pas neutre. L'importance reconnue, dans un bilan d'activité, à cette préoccupation marque d'autant le souci d'intégration des colonies à la France par le biais d'une diffusion large des valeurs de la nation :

« Le développement de l'instruction est une des préoccupations essentielles de mon Gouvernement et j'estime que mon œuvre ici serait incomplète si nous ne nous efforcions pas d'élever sans cesse, en dignité et en bien être, ces populations dont nous avons le devoir d'améliorer la situation matérielle et morale et que nous devons tâcher d'associer chaque jour davantage au développement de la Colonie. »

Pour autant qu'il prolonge sur le terrain de la prospective démographique et économique le discours éthique, spécifiquement lié aux bienfaits de l'instruction du plus grand nombre d'indigènes, le thème du progrès s'affirme selon trois axes complémentaires.

L'assimilation des populations indigènes constitue le premier aspect thème. W. Ponty introduit dans sa rhétorique une terminologie jusqu'alors inusitée. Il parle volontiers de « race » et d'« assimilation ». Loin de corroborer le schème raciste, pourtant si actif dans l'anthropologie des Lumières et ce jusqu'au début du vingtième siècle, l'auteur en fait un usage qui avive son acception classique (la race ou la descendance) et qui tend à s'harmoniser avec l'option universaliste qui est celle de la France :

« Après avoir formé une élite de jeunes gens appelés à seconder nos efforts, nous devons nous préoccuper de l'éducation de la race entière et essayer de donner au plus grand nombre possible de nos sujets sinon l'assimilation du moins l'empreinte française ».

Certes, l'idée de sujétion explicitement formulée, parce qu'inhérente à la situation coloniale, rejoint paradoxalement la grande ambition démocratique dont fait état la circulaire.

Mais c'est l'idée de progrès lié au développement de l'école qui dévoile mieux que la précédente les mobiles idéologiques et les enjeux d'intérêts qui

sous-tendent les professions de foi humanistes et universalistes. À ce second niveau de considération, le discours se fait plus précis, soulignant bien que la politique progressiste mise en œuvre par la France sert au premier chef ses desseins immédiats :

« L'école est le meilleur instrument du progrès ; c'est elle qui sert le mieux les intérêts de la cause française et qui en transformant peu à peu la mentalité de nos sujets nous permettra de les acquérir à nos idées sans heurter aucune de leurs traditions. Nul n'ignore en effet que l'étude du français est le remède le plus efficace qui puisse être opposé au fanatisme et l'expérience nous apprend que les musulmans qui connaissent notre langue sont moins imbus de préjugés que leur coreligionnaires qui ne savent que l'arabe. »

Ce développement particulier accorde une extrême importance au fait de confirmer la domination de la France à l'aide du consensus peu à peu obtenu par le biais d'un filtrage des valeurs françaises. L'analyse qui en est donnée fonde, avec un certain réalisme, le calcul politique (dissiper toute opposition, prévenir les débordements) sur la réforme des mentalités.

La troisième proposition, tout en reprenant, le discours humaniste, le dépasse au profit d'une prospective économique globale qui confirme, si besoin était, le rôle stratégique de l'appareil scolaire, avec ses différents sas de sélection, d'orientation et de contrôle, dans le procès d'expansion de la puissance coloniale :

« J'estime pour mon compte que loin de déclasser les indigènes, nous les élevons d'un degré dans la civilisation lorsque dans l'intérêt même du progrès économique et social nous répandons aussi largement que possible l'usage de notre langue et que selon les aptitudes individuelles de nos élèves nous donnons aux meilleurs d'entre eux des notions d'instruction pratique industrielle ou agricole. »

Et W. Ponty de conclure :

« Même si on n'envisage que le point de vue commercial de notre colonisation, il faut reconnaître que l'instruction sert les intérêts de la Métropole plutôt que de leur nuire. Ainsi que je l'ai dit, l'instruction en transformant le goût de nos sujets augmente aussi leurs appétits, c'est-à-dire leur puissance de consommation et les oblige à travailler. »

3.4. Les réorientations nécessaires

Cet aspect du bilan d'activité revêt une importance particulière si l'on considère sa dimension prospective. En l'occurrence, W. Ponty, tend à redéfinir, sur la base des acquis historiques de la loi-cadre de 1903, la fonction jouée par certaines fractions du personnel enseignant ou des indigènes ayant eu accès à certaines formations spécialisées.

Au premier rang de ces réorientations, l'auteur de la circulaire entend spécifier les devoirs ainsi que les priorités professionnelles des instituteurs :

« Les instituteurs dans les écoles de villages feront donc tous leurs efforts pour apprendre à leurs élèves à parler, à lire et à écrire, et leurs leçons auront surtout pour but de donner aux jeunes indigènes la connaissance effective de notre langue, c'est-à-dire la faculté de se servir à chaque instant de tout ce qu'ils auront appris. Les exercices de langage et de composition constitueront donc la partie la plus importante de l'enseignement dans les écoles de village, malgré les dépenses d'activité qu'ils nécessitent et la pénurie des maîtres de carrière que nous subissons. »

Invariablement, l'accent est mis sur l'enseignement pratique de la langue française, dont on a vu qu'il constituait la clef de voûte de l'hégémonie coloniale, le vecteur privilégié de l'intégration des populations soumises.

La dernière mention prend acte d'une réalité locale qu'il s'agit, par les correctifs indiqués, de compenser partiellement. La désaffection des « maîtres de carrière », qui en soi constitue un facteur d'affaiblissement de l'appareil scolaire d'AOF, explique peut-être la redéfinition de la nature de l'enseignement du français, moins axé sur les rudiments culturels (accessibles au gré d'une scolarité structurée et constante) qu'orientée sur des réquisits pratiques (« la connaissance effective de notre langue »).

Une autre disposition de cette circulaire, au-delà de l'infléchissement de la politique scolaire envisagée, consiste à en appeler à la mobilisation générale d'autres secteurs de compétences afin de consolider l'action pédagogique de la France :

« Au surplus rien ne s'oppose à ce que les commis des Affaires indigènes, les agents de culture, les aides-médecins, les sous-officiers et les interprètes consacrent une partie de leur temps à l'éducation des indigènes et qu'une petite école soit organisée par leurs soins dans tous les centres où ils exercent. Par leurs fonctions ou par leur origine tous semblent pouvoir assurer à nos jeunes élèves une instruction rudimentaire et être en état de leur donner, avec la connaissance de notre langue parlée, les notions indispensables d'hygiène, de médecine pratique et d'agriculture. »

Cette spécification met une fois de plus l'accent sur la priorité linguistique de l'action pédagogique. A travers cette redéfinition partielle des tâches les plus diverses (aides-médecins-enseignants, sous-officiers-enseignants, etc.), la circulaire prend également acte des conditions humaines dans lesquelles l'action pourrait et doit être poursuivie : par « leurs fonctions » ou par « leurs origines » les représentants requis de chacune des catégories mentionnées entretiennent des liens de proximité étroits avec les populations indigènes : liens tissés à travers des activités de savoir-faire et de faire-savoir qui sont simultanément des modalités effectives de contrôle.

Les véritables réformes appelées par ce bilan d'activité s'ordonnent à d'importantes décisions dictées par la réalité coloniale. Ces décisions concernent le manque à gagner d'une politique coloniale parfaitement aboutie ; elles ont toutes trait à la progression effective du dispositif pédagogique français.

Au premier rang des priorités, W. Ponty inscrit la lutte, à l'ordre du jour, qu'il convient de mener contre le pouvoir des Marabouts, afin de contrecarrer leur influence sur la jeunesse africaine :

« Sans doute la majorité de nos sujets est encore attachée aux pratiques fétichistes ; mais en face des progrès de l'Islam il paraît nécessaire de hâter la diffusion de notre langue et de substituer peu à peu aux marabouts, les élèves sortis de nos écoles mieux pénétrés de la puissance de la France et de son rôle dans le monde, du caractère amical et tutélaire de son administration. Cette substitution se fera d'elle-même sans la moindre difficulté. »

L'esprit de conciliation qui anime ces lignes ne suppose pas qu'il soit possible de faire l'économie du conflit, mais qu'il soit permis de le surmonter par des efforts redoublés d'adaptation. Dans cette perspective, le second impératif de la politique française revient à exiger la création de nouvelles écoles :

« Nous devons donc multiplier les écoles françaises, notamment les écoles de village qui sont la base même du programme d'instruction que nous nous sommes depuis longtemps tracé et nous devons nous appliquer à augmenter les résultats acquis sans nous laisser rebuter par l'indifférence des parents, l'opposition de quelques marabouts ou des propos de certains européens mêmes qui semblent craindre de nous voir former surtout des déclassés. »

La prise en compte des résistances, tant locales que métropolitaines, est une preuve du pragmatisme de la politique française après plusieurs années de présence en *AOF*. Il est remarquable, que l'implantation scolaire constitue l'invariant de cette politique. Partant de la considération des avantages du système, W. Ponty exprime un troisième réquisit pour le proche avenir. Il s'agit là d'établir une corrélation entre la scolarisation des populations dominées et la reproduction des conditions de leur administration, comme d'une partie du développement économique. Loin de fonder cette dernière nécessité sur l'apport exclusif de la Métropole, c'est la population indigène qui est appelée à y suppléer :

« Il me paraît d'ailleurs inutile d'insister encore une fois sur les avantages de tout ordre que nous pouvons avoir à recruter sur place les fonctionnaires nécessaires à notre Administration ou les ouvriers indispensables au développement de notre outillage économique. »

En outre, la préoccupation budgétaire pour être énoncée parmi les dernières, n'en est pas moins primordiale. W. Ponty procède à un rappel à l'ordre. Il s'agit de développer une gestion économique de l'*AOF*, sans dépenses excessives. Ce point plaide en faveur des premières directives, et tend à faire porter l'essentiel des besoins de l'Administration française sur le dispositif progressivement mis en place :

« Vous vous attacherez donc à assurer le recrutement des élèves dans les conditions les moins onéreuses pour la Colonie que vous administrez et

vous écarterez du programme que vous serez en mesure d'adopter en vous inspirant des idées que j'ai eu souvent l'occasion de vous exposer à ce sujet. »

Enfin, accent est de nouveau mis sur l'enseignement fondamental, qui place au centre de ses priorités, l'apprentissage de la langue, véritable ciment du lien social colonial :

« Les instituteurs dans les écoles de village feront donc tous leurs efforts pour apprendre à leurs élèves à parler, à lire et à écrire, et leurs leçons auront surtout pour but de donner aux jeunes indigènes la connaissance effective de notre langue, c'est-à-dire la faculté de se servir à chaque instant de tout ce qu'ils auront appris. Les exercices de langage et de composition constitueront donc la partie la plus importante de l'enseignement dans les écoles de village, malgré les dépenses d'activité qu'ils nécessitent et la pénurie des maîtres de carrière que nous subissons. »

L'ensemble de ce bilan, en dépit des inévitables considérations de détail qu'il impose peut également se lire comme une occasion de rappeler à ses destinataires ce qui justifie l'entreprise française.

Au demeurant, W. Ponty ne manque pas de réitérer la constante référence aux valeurs de la nation, en situant son action dans la perspective trans-historique d'un service de l'humanité :

« Dans ces conditions, il vous appartient de prendre, en tenant compte des ressources financières de votre Colonie, les mesures qui s'imposent pour donner satisfaction à nos intérêts et au désir de justice qui nous anime tous. Nous nous inspirerons à cet effet des principes qui ont constamment dirigé notre conduite aux Colonies et des traditions généreuses de notre pays qui a toujours pratiqué une politique de justice et d'humanité. »

Ce discours est également le lieu de réaffirmation des convictions profondes de son auteur, mais par-delà d'une époque européenne. L'idéal de rationalité joint aux qualités d'une nation porteuse de valeurs rédemptrices et capables de les diffuser, telles sont les ultimes paroles de ce message, au départ très circonstancié :

« Cette œuvre est difficile ; elle demande beaucoup de temps et beaucoup d'efforts, et pour la réussir, bien des préventions devront être dissipées. Elle ne me paraît pas cependant impossible à réaliser grâce aux qualités qui caractérisent notre race. Il n'y en a pas en tout cas d'autre qui soit plus digne de tenter des fonctionnaires français épris d'idéal et désireux de se conformer aux principes qui dominent désormais sans conteste notre politique intérieure et coloniale. »

4. LA CIRCULAIRE DU 1^{er} MAI 1924 SUR LA RÉORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT EN AOF¹⁰

À plusieurs années d'intervalle, la circulaire de 1924 expose un complément de réflexion quant à la politique scolaire à suivre en AOF. Sur le fond, ses

développements s'articulent à deux préoccupations : la définition d'un nouveau plan de réforme et la prise en compte des conditions susceptibles de redéployer l'action scolaire de la France et de lui assurer un rendement optimum.

4.1. Le plan de réforme

Comme toujours, le plan de réforme intéresse la politique institutionnelle, et, corrélativement la question de la gestion des secteurs de plus en plus vastes de la population des colonies. Par voie de conséquence, les quelques aménagements institutionnels ont pour but principal de canaliser cette population en spécifiant au mieux les intérêts de la France, ses orientations et ses aptitudes. Un mot d'ordre constant demeure au principe de cette politique :

« le renforcement de l'enseignement de la langue française, sa diffusion à toutes les couches de la population des colonies. »

Ainsi que le rappelle le Gouverneur Général Carde :

« Les écoles de villages restent, comme précédemment, à la base de l'organisation, mais la réglementation nouvelle les scinde en deux écoles qu'elle dénomme École préparatoire et École élémentaire. »

Il est notable que, de manière tendancielle, chaque réforme relative à la politique scolaire engage une différenciation progressive des structures existantes. Loin de les annuler, elle les réorganise au profit d'une plus grande spécialisation. Ainsi, la scission des écoles de villages — base même de l'enseignement en AOF — vise-t-elle à affiner les objectifs et les modes d'intervention.

— l'École préparatoire se caractérise par la recherche d'une efficacité maximale, dès les débuts de la scolarisation¹¹ :

« L'École préparatoire ou d'initiation est l'école du premier degré, celle qu'il faut multiplier autant que les possibilités le permettent. Son but est de diffuser le français parlé dans la masse de la population. »

— l'École élémentaire, second terme de la nouvelle organisation scolaire, prendrait en charge les autres types d'enseignement fondamentaux déjà évoqués dans les précédentes circulaires, aux côtés de l'enseignement de la langue française.

Un même motif traverse le texte de cette circulaire, c'est celui de l'enseignement du français, thème sur lequel le gouverneur Carde revient avec insistance. Son évocation détermine un véritable impératif catégorique puisqu'il fait obligation à chaque enseignant de s'y conformer avec les moyens dont il dispose pour son enseignement.

Sa première formulation apparaît, comme on vient de le voir, au moment où il est question de redéfinir les objectifs de l'École préparatoire. Le texte en comporte d'autres occurrences qu'il convient ici de mentionner pour prendre la mesure de son importance :

« Il faut donc répandre en surface le français parlé¹² » ;

à quoi fait écho cet autre mot d'ordre :

« Multipliez donc les écoles préparatoires, appelez-y le plus d'enfants possibles, et apprenez-leur à parler français. »

La dimension discursive de cette nouvelle orientation de la politique scolaire n'est pas neutre dans la mesure où, notamment dans les textes de loi, les discours configurent la réalité, avant de la façonner. Cela est d'autant plus manifeste que ces énoncés préfigurent de nouveaux modes d'encadrement de la population administrée.

C'est toujours une perspective pyramidale qui préside à la politique d'intégration idéologique des populations administrées ; il convient d'abord de gagner les élites au système, puis, par strates successives, les autres groupes.

Cela vaut pour tous les types d'institutions scolaires prévues par la France en *AOF*. Ainsi, en ce qui concerne l'École préparatoire, la circulaire précise-t-elle d'emblée :

« Le français doit être imposé au plus grand nombre d'indigènes et servir de langue véhiculaire dans toute l'étendue de l'ouest africain français. Son étude est rendue obligatoire pour les futurs chefs, et cette mesure constitue une innovation de l'arrêté. »

Mais cette considération liminaire se double d'une remarque qui, plusieurs décennies après les débuts de la colonisation résonne comme un grief à l'encontre des administrateurs successifs :

« Il n'est pas admissible, après 40 ans d'occupation, que tous les chefs, sans exception, avec lesquels nos relations de service sont journalières, ne puissent entrer en conversation directe avec nous. »

Cette remarque fait au demeurant écho à toutes les autres considérations du même genre qui émaillaient déjà les précédents textes de loi, s'efforçant de dresser un premier bilan d'activité de la France en *AOF*.

Au-delà de l'élite locale, le gros de la population administrée doit être intégrée par le biais de la participation du plus grand nombre à la conscription militaire dont le caractère démocratique constitue un point d'appui supplémentaire pour la diffusion de la langue française :

« Mais notre contact ne s'arrête pas au chef. Il pénètre plus loin dans la masse, et le recrutement militaire obligatoire, comme aussi nos relations économiques, met en rapport direct et constant blancs et noirs de toutes conditions [...]. Il faut pouvoir rencontrer, dans les villages les plus éloignés, avec le chef au moins, quelques indigènes comprenant notre langue et pouvant s'exprimer en français sans prétention académique. Avec les tirailleurs libérés et rendus au village, ce but peut être atteint aisément et rapidement. »

Remarquons que contrairement au précédent texte de loi, signé par W. Ponty, celui-ci paraît s'éloigner des grandes aspirations humanistes qui

caractérisaient jusqu'alors les arrêtés successifs. Il n'est plus question ici de communiquer les idéaux républicains de la France, ni ses valeurs universalistes ; un certain pragmatisme utilitaire inspire désormais les considérations du Gouverneur Carde qui ne paraît plus miser sur l'élévation intellectuelle des populations d'*AOF*, mais tout juste obtenir leur assentiment pour parfaire une politique d'hégémonie.

Deux autres innovations distinguent l'arrêté de 1924. Il s'agit respectivement de l'ouverture de cours pour adultes et de l'organisation d'un enseignement primaire supérieur musulman.

La mise sur pied d'un enseignement pour adultes apparaît une mesure complémentaire indispensable pour achever l'encadrement de la population. En somme, cet enseignement rattrape d'une certaine manière tout un public qui, en raison de son âge, échappe par définition à la scolarité des premières années destinées à des enfants ou à des adolescents. Mais sa définition même indique que les populations concernées par l'ouverture de ce type de cours est, dans biens des cas, en situation de compréhension et de réception passive du français, c'est-à-dire que cette initiative ne vise qu'une infime partie de la population :

« Les cours d'adultes ont pour but d'initier les indigènes dépourvus de toute instruction à l'usage du français parlé et, par surcroît, à la lecture, à l'écriture et au calcul. Ils se proposent aussi de compléter et de perfectionner les connaissances déjà acquises par certains auditeurs. »

Quant aux conditions requises pour démarrer effectivement ce type d'enseignement, elles reposent sur des critères numériques et des paramètres de fréquence assez stricts, qui engagent les enseignants de manière bénévole. Ce dernier point, se rattache à un reste de la tradition de dévouement prôné par les précédents textes de loi tout en mettant en lumière le problème crucial posé par l'enseignement en *AOF*, c'est-à-dire le problème économique :

« Vous pourrez ouvrir des cours dans les écoles où l'instituteur aura pu réunir assidûment pendant un mois au moins et enseigner bénévolement trente auditeurs adultes au minimum. »

Il apparaît donc clairement que l'enseignement aux adultes, malgré son évocation officielle, ne constitue absolument pas une priorité et doit être encore considéré comme supplétif. Il révèle cependant la volonté, plus affirmée encore que précédemment, de diffuser une langue strictement instrumentale :

« Les élèves assistent gratuitement aux cours faits trois fois par semaine pendant une heure et demie, de préférence après les classes du soir. »

Les finalités assignées à l'enseignement primaire supérieur musulman sont plus explicitement politiques¹³. Ces finalités sont de deux ordres. Il s'agit de l'un à l'autre de parfaire l'intégration des populations soumises en réduisant de proche en proche la part d'hostilité qu'elles seraient susceptibles de développer et d'exprimer à l'encontre de l'occupation française. Une fois de plus l'action sur les élites, mais plus particulièrement sur les élites lettrées, constitue le vecteur

privilegié de cette nouvelle forme d'implantation idéologique, beaucoup plus affinée que dans le cadre des précédents textes de loi :

« L'enseignement primaire supérieur musulman a pour but de canaliser, au profit de la politique française, l'influence exercée par les musulmans lettrés sur leurs coreligionnaires. Il se propose de dissiper les préventions du monde musulman contre notre civilisation. Il développe les études supérieures coraniques tout en donnant des vues justes sur le rôle civilisateur de la France en Afrique. »

4.2. L'extension de l'action scolaire

Au-delà de la prescription de nouvelles structures, la circulaire de 1924 prévoit de spécifier un certain nombre de directives propres à favoriser l'extension de l'action pédagogique en *AOF*, définie en fonction d'une intégration plus systématique des populations.

La lecture de cette circulaire confirme un élément important du dispositif scolaire de l'*AOF*, à savoir que les enfants scolarisés sont simultanément enlevés à leurs familles qu'ils ne retrouvent qu'au terme de leur formation. Le recrutement scolaire tel qu'il s'effectue dans les colonies, montre que le pouvoir français, afin de mieux occuper le terrain, a fondé sa politique pédagogique sur la recherche d'une éradication de l'influence des familles. Dans le même temps, le milieu familial apparaît comme la cible toute désignée de ce mode de prospection qui vise à systématiser, à l'échelle de régions entières, la pratique de l'internat. L'effacement de la distinction juridique du privé et du public s'opère dans ce contexte au bénéfice de l'espace public dont la progression à toutes les sphères de la vie tend à réduire considérablement la part de la vie communautaire dans le contexte africain. Ce degré de pénétration indique bien que le but recherché se laisse définir en fonction d'un objectif de transformation du tissu social africain :

« L'École préparatoire est ouverte dans tout centre pouvant réunir en permanence au moins trente enfants d'âge scolaire, c'est-à-dire ne dépassant pas onze ans. Ces enfants sont recrutés non seulement dans le village même où est installée l'école mais aussi dans les villages voisins. Elle est ouverte en principe aux enfants de toutes conditions. [...] Après quelques années de scolarité, les enfants sont rendus à leur famille. D'autres les remplacent, et un roulement annuel s'établit qui permet au plus grand nombre d'apprendre à parler français [...]. »

Le thème de la mixité fait son apparition dans la circulaire de 1924. Désormais l'intégration de la population féminine à l'action scolaire d'*AOF* fait partie intégrante de la politique générale.

La raison immédiate en est formulée dès le début du paragraphe qui traite de cette question :

« Il est en effet important pour nous d'assurer notre influence sur la femme indigène. »

À cette formulation fait aussitôt écho une considération qui résonne comme une maxime, tant elle résume les principaux objectifs de cette nouvelle préoccupation :

« Par l'homme, nous pouvons augmenter et améliorer l'économie du pays. Par la femme, nous touchons au cœur du foyer indigène, où pénètre notre influence. »

Le thème familial juxte, on le voit, celui de la mixité. Et la prise en compte de ce nouveau paramètre, pour autant qu'il vise à parfaire l'intégration des populations, désigne plus encore la famille africaine comme une cible favorite de la prospection pédagogique coloniale. Dans ce contexte, le Gouverneur Carde n'hésite pas à appuyer cette nouvelle exigence sur une référence philosophique — la seule qui soit explicitement formulée dans tout le corpus juridique disponible — et qui ne manque pas d'intérêt :

« Quand on s'adresse à l'homme, a dit Saint Simon, c'est l'individu qu'on instruit. Quand on s'adresse à la femme, c'est une école que l'on fonde. »

La mise sous influence de la population féminine, les pouvoirs l'ont compris, équivaut virtuellement à une prédétermination des structures familiales à venir. L'opposition terme à terme homme/femme, individu (Instruit)/école (Fondée) marque bien le caractère collectif de cet enjeu. Il s'agit pour la France coloniale de littéralement faire école en modifiant à travers l'éducation des filles la structure sociale africaine, en inoculant à travers le modèle scolaire (y compris sur le mode d'une scolarité tout entière développée en vue de buts strictement pratiques¹⁴) les modes de comportements calqués sur le patron métropolitain.

La réaffirmation du principe démocratique (l'école pour le plus grand nombre) se traduit une nouvelle fois par la constitution de la famille en prospect privilégié de l'action pédagogique française. L'analogie avec le modèle militaire est trop frappante pour ne pas être soulignée :

« Il suit de là que notre enseignement doit atteindre le plus grand nombre de fillettes possibles. Il ne faudra rien négliger pour organiser le recrutement. Il faudra attirer les sœurs des élèves de l'école de garçons. Les instituteurs indigènes eux-mêmes iront dans les familles, ils montreront aux parents les avantages nombreux qu'ils peuvent retirer en se privant de leurs fillettes quelques heures pour les envoyer à l'école. »

Bien que sur un plan pratique la « mobilisation » de la population féminine soit moindre (« quelques heures pour les envoyer à l'école ») que celle des garçons, l'emprise du système scolaire ne s'avère pas moins efficace :

« Le but avoué étant de former de bonnes ménagères, l'enseignement des filles, plus encore que celui des garçons, est avant tout pratique. Le français parlé sert de base à cet enseignement. On lui ajoute la lecture, l'écriture et le calcul. »

Au total, ces nouvelles prescriptions parachèvent la division sociale et technique des populations d'*AOF*, en ajustant leur développement aux réquisits de la puissance coloniale.

5. REMARQUES SUR L'ANNEXE (« L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ») À L'ARRÊTÉ DU 1^{er} MAI 1924 SUR L'ENSEIGNEMENT EN *AOF*

L'importance de cette annexe tient sans doute à son caractère synthétique et prescriptif. Synthétique en ce qu'elle résume les principales exigences de la France à l'endroit de l'*AOF* ; prescriptif en ce que le rappel des grands axes de la politique intègre aussi une nouvelle réflexion sur la langue en tant que moyen de cohésion des populations.

5.1. Quelques invariants de l'action scolaire en *AOF*

Après un bref rappel de l'objet spécifique de la pédagogie française en *AOF*, cette annexe stipule les principaux objectifs de l'enseignement du français :

« L'enseignement de la langue française se propose d'apprendre à l'indigène à parler d'abord puis à parler correctement le français. »

Cependant aux difficultés habituellement rencontrées, s'ajoutent des difficultés inhérentes aux dispositions culturelles des indigènes :

« C'est une tâche pénible et compliquée, d'autant plus ardue que le français est une langue difficile. Tous les maîtres savent combien cette étude donne des résultats médiocres avec les petits français. Ces résultats sont autrement plus faibles encore avec les indigènes dont le français n'est pas la langue maternelle¹⁵. »

Pour autant, l'absolue nécessité de mettre en circulation une langue commune doit amener à surmonter tous les obstacles. Plus que tout autre, sans doute, cette considération laisse transparaître le souci d'établir des rapports politiques efficaces avec les populations administrées (les « protégés » selon les termes du texte) :

« Cependant il est de toute nécessité de surmonter ces difficultés car il nous est impossible d'entrer en relation avec nos élèves d'abord, puis avec nos protégés si nous n'avons pas une langue commune pour nous comprendre mutuellement. »

L'annexe qui suit la circulaire du Gouverneur Carde reprend à son compte un certain nombre de développements qui visent à limiter les ambitions au strict nécessaires. Faire de la langue française une langue de communication utile, telle est désormais la priorité :

« Ce n'est point ici le lieu de discuter sur la possibilité ou les avantages de donner à l'indigène une culture intellectuelle en se servant de sa langue

maternelle. Si le procédé peut être utilisé dans les pays à langue et à littérature nationales, il se heurte à de nombreuses difficultés chez les noirs de nos possessions où les dialectes très nombreux sont souvent sans analogie. »

5.2. La langue, médium politique

Comme un leitmotiv, une même proposition revient. Le français doit être enseigné à tout prix. L'impératif linguistique demeure l'axe central de l'action scolaire en AOF :

« La langue française est la seule qui doit nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont publiés en français. [...] La langue française sert donc de base à notre enseignement. C'est en français que nous devons faire toutes nos leçons. On ne saurait lui consacrer trop de temps et lui donner trop de soin, en raison de sa difficulté et de son utilité. »

Les raisons de cette nécessité sont nombreuses, quoique d'ordre essentiellement politique. Tout l'édifice colonial repose en effet sur l'usage du français. À commencer par l'appareil judiciaire :

« Nos lois et règlements sont publiés en français. C'est en français que les jugements des Tribunaux sont rendus. »

À quoi il faut ajouter également le mode de fonctionnement des conseils et des assemblées, fondés sur le principe de la participation (représentative) des Africains :

« 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 nos assemblées à la condition qu'il sache parler le français. »

Mais en dernière analyse, tous les moyens mis en œuvre par cette politique cherchent à réduire l'hostilité des indigènes à l'égard de la présence française :

« Il faut donc qu'administrateurs et administrés se comprennent afin qu'une confiance réciproque naisse de leurs relations journalières et que toute cause d'hostilité disparaisse. »

L'annexe conclut sur une proposition neuve pour l'époque. Son auteur envisage le développement et la diffusion de la langue à proportion du développement des autres moyens de communication, notamment matériels, qui réduisent les distances. À terme, la conjonction de ces deux types de media pourra réduire plus encore les différences entre populations dominées, favorisant par le biais de l'intégration technico-linguistique, l'homogénéisation des modes de vie et des pratiques :

« Les indigènes eux-mêmes ne se comprennent pas toujours. Les moyens de transport s'améliorant, les voyages se multiplient et les relations se développent. Il est de toute nécessité que le français, sans prétendre

supplanter les idiomes, véhicule les idées communes qui fusionnent les races. »

NOTES

- ¹ Notée AOF.
- ² G. Hardy, *Histoire de la colonisation française*, 1928, p. 313.
- ³ G. Hardy, *Une conquête morale, l'enseignement en AOF*, 1917, p. VIII.
- ⁴ *J.O. du Sénégal et dépendances*, Gouverneur Général Roume, 28 novembre 1903, p. 678.
- ⁵ « Art. 5. — Les écoles de village sont soumises à l'inspection du Directeur de l'école régionale du cercle dont elles dépendent.
Art. 6. — Les écoles régionales sont établies dans les chefs-lieux des cercles ou dans certains centres importants. »
- ⁶ D. Bouche signale que « L'école régionale, à plusieurs classes, était dirigée par un maître européen titulaire du brevet supérieur et du CAP. On songea à donner à ce personnel une préparation spéciale à l'enseignement colonial, soit avant son départ de France, à l'éphémère école Jules Ferry, ouverte par la Mission Laïque en 1902, soit à son arrivée, au moyen d'un stage à l'école William Ponty de Gorée. Chaque fois le temps manqua pour développer ces expériences. Les instituteurs métropolitains durent s'adapter seuls à de nouvelles conditions d'enseignement et à des responsabilités accrues. [...] Le directeur d'une école régionale jouait en effet le rôle de conseiller pédagogique pour ses adjoints africains et pour les maîtres des écoles de village de son secteur scolaire. » *Histoire de la colonisation française*, 1991, p. 253.
- ⁷ Sur l'enseignement de l'histoire en AOF, une première mise au point apparaît en 1931 lors du Congrès Intercolonial sur l'adaptation de l'enseignement dans les colonies. On y réfute l'accusation déjà portée d'y enseigner « Nos ancêtres les Gaulois. » D. Bouche en 1968 réexamine la question dans un article des *Cahiers d'Études Africaines*, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule. Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 » ; n° 29, pp. 110-122.
- ⁸ Parue dans le *J.O. de l'AOF*, W. Ponty, 3 septembre 1910, pp. 564-66.
- ⁹ Ce ne sera pas le cas de A. Davesne, qui en 1931, déplorera le peu d'ascendant, faute d'expérience et d'assurance, des instituteurs européens sur les instituteurs indigènes alors que l'un de leurs rôles officiels consiste à les diriger. « Rapport sur l'Afrique occidentale française », *L'adaptation de l'enseignement aux colonies, Rapports et compte rendu du Congrès Intercolonial de l'enseignement dans les Colonies et les pays d'Outre-Mer*, 25/27 sept. 1931, 1932, p. 93.
- ¹⁰ *J.O. de l'AOF*, Circulaire du 1er mai 1924, Gouverneur Carde, pp. 309-16.
- ¹¹ Les résultats ne seront pas à la hauteur des ambitions formulées par la circulaire du Gouverneur Carde : « L'élève de l'école de village renvoyé chez lui après trois ou quatre années de scolarité oublie en quelques mois ce qu'il a appris. », A. Davesne, 1932, *op. cit.*, p. 86.
- ¹² Le français répandu en surface est une pure perte, selon A. Davesne, qui propose en 1931 de réformer l'école de village en allongeant le cycle d'études.
- ¹³ Depuis 1857, les gouverneurs successifs n'ont eu de cesse de vouloir contrôler, cerner et quadriller l'enseignement des marabouts, considéré comme une menace et un obstacle pour la progression du français. Une première loi du 22 juin 1857 oblige les maîtres d'école musulmans à envoyer, tous les jours, à la classe du soir, tous leurs élèves de douze ans et plus. Celle du 28 février 1870 soumet tout maître musulman qui veut tenir une école à un examen de français devant un jury composé d'un panel de fonctionnaires français ainsi que du cadî et l'oblige à présenter ses élèves, chaque année, à un concours général de français, récompensant en argent les maîtres dont les élèves auront eu les meilleurs résultats. Elle oblige, d'autre part, les maîtres à identifier leur école avec un panneau « École arabe ». Celle du 9 mai 1896 renforce les mesures précédentes et oblige à la tenue d'un registre détaillé de l'état-civil des élèves en français, avec envoi trimestriel au directeur de l'Intérieur. Elle stipule que le règlement

doit être affiché en arabe et en français et que les enfants de six à quinze ans ne sont pas autorisés à se rendre à l'école coranique pendant les heures de cours de l'école publique. Le 12 juillet 1896, un cours d'arabe est ouvert à l'école laïque de Saint Louis pour concurrencer les écoles musulmanes. La loi du 9 mai 1896 souleva le mécontentement des autorités musulmanes, le gouverneur dut aménager la loi en autorisant les élèves désireux de fréquenter l'école coranique, munis d'une autorisation administrative, à quitter l'école publique à trois heures. Le 22 juillet 1905 paraît au *J.O.* une Étude sur les écoles coraniques de l'Afrique occidentale. Elle en donne une approche détaillée et propose de les améliorer et de les franciser. Le 8 mai 1911, W. Ponty dénonce la complaisance de l'administration coloniale à l'égard de l'arabe et oblige les tribunaux indigènes et les administrations à rédiger tous leurs actes en français. Le 26 octobre 1933 les écoles coraniques sont autorisées à l'emploi des idiomes indigènes pour l'enseignement religieux, mais elles « ne sont pas considérées comme des établissements d'enseignement ». Enfin, le 21 août 1945 un arrêté relatif aux écoles coraniques et aux écoles de catéchisme leur impose des conditions de fonctionnement qui vise à les cantonner dans un rôle parascolaire : l'enseignement doit y être donné en français et n'excède pas le niveau du cours préparatoire deuxième année ; les horaires et programmes de l'enseignement publics doivent être respectés ; la scolarité ne doit pas excéder deux ans ; les élèves doivent être âgés de moins de douze ans ; les moniteurs doivent être titulaires du certificat d'études primaires élémentaires et d'une autorisation et ces établissements ne peuvent prétendre à aucune subvention.

¹⁴ A. Davesne signalera que « l'enseignement de la puériculture donné dans les écoles de fille (et qui en constitue le principal programme) a été facilité par brochures de propagande établies par les services de santé [...] ; mais son influence n'apparaît pas encore nettement. » 1932, *op. cit.*, p. 88.

¹⁵ C'est la première fois que, dans un texte officiel, la difficulté du contexte d'enseignement est évoquée sans référence à une essence raciale qui constituerait la difficulté à surmonter. Cependant, c'est encore à la langue qu'on attribue la difficulté et non pas à ses moyens de transmission.

CHAPITRE TROISIÈME

LA PÉDAGOGIE COLONIALE

La mise en place d'un appareil législatif officiel concernant l'école constitue la prémisses nécessaire à l'élaboration d'un corps administratif scolaire qui double le pouvoir du gouvernement général. Dans cette optique, l'arrêté du 6 juin 1908 organise le cadre des inspecteurs de l'Enseignement en Afrique occidentale française, qui assistent dans chaque colonie le Lieutenant-Gouverneur.

Dans ce contexte, c'est le Gouverneur-Général W. Ponty qui va donner, par une série de décisions importantes, l'impulsion nécessaire au fonctionnement de cette machine administrative :

« Le 29 sept. 1912, Monsieur Hardy, (Georges), agrégé d'Histoire et de Géographie, ancien élève de l'École normale supérieure, professeur au lycée d'Orléans, est nommé inspecteur de l'enseignement de l'Afrique occidentale française¹. »

Il a la charge d'assister le Gouverneur Général dans l'élaboration de la politique scolaire et la mise en place du cadre administratif nécessaire à son fonctionnement. La création concomitante en 1913, du concours de recrutement des inspecteurs des écoles — jusque-là recrutés au choix —, d'un Conseil supérieur de l'enseignement primaire, à Dakar, du *Bulletin de l'enseignement en A.O.F.*, pose les principes d'une politique scolaire centralisée et projective, dont le français constitue la pierre angulaire, la matière principale :

« J'ai toujours accordé à l'enseignement du français une place importante dans nos moyens d'action sur le milieu indigène. La diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme un réseau tenu d'affinités nouvelles. [...] Ces actes (une refonte des textes officiels) s'efforcent dans l'ensemble, tout en tenant compte des besoins spéciaux à chaque Colonie, d'unifier les textes, de supprimer les divergences inutiles et de maintenir, entre les services d'Enseignement des différentes Colonies, une forte cohésion. [...] Je ne dissimule pas que c'est une tâche de longue haleine que celle de l'œuvre

scolaire en Afrique occidentale française. Je considère que nous ne sommes encore qu'à l'aube du rayonnement de notre langue parmi ces races de civilisation inférieure, mais vous voyez avec quelle volonté tenace nous multiplions nos efforts.

C'est dans le but de donner un développement plus marqué encore à cette œuvre, à laquelle j'accorde tant de prix, qu'un professeur agrégé de l'Université a été attaché récemment au Gouvernement général². »

Le Gouverneur Général reste, cependant, encore seul décisionnaire. En effet, les inspecteurs n'exercent pas d'autorité directe sur le corps enseignant, mais, leur rôle est jugé essentiel :

« À plusieurs reprises et, notamment, par mes circulaires des 3 février et 30 août 1910, j'ai cru devoir appeler votre attention sur la nécessité de veiller de très près au bon fonctionnement des écoles de votre colonie et de maintenir les membres de l'enseignement dans une parfaite communauté de vues.

J'estime que le meilleur moyen d'obtenir ce résultat est d'assurer l'inspection fréquente des écoles par le fonctionnaire qui en est chargé.

Les inspecteurs de l'enseignement dans les colonies parviendront seuls, par leurs visites multipliées, à tenir le personnel en haleine, à encourager et à faire connaître les initiatives heureuses, à corriger les mauvaises habitudes pédagogiques³. »

1. LA PRESCRIPTION PÉDAGOGIQUE : L'ŒUVRE DE G. HARDY

La création du *Bulletin de l'enseignement en A.O.F.* revêt une signification particulière dans le contexte africain. Car, jusqu'ici, si l'on excepte les quelques articles parus dans le *Bulletin de l'Alliance française* (ainsi que les ouvrages proprement pédagogiques qui, par le biais de leur préface, présentent un point de vue méthodologique) aucune prescription pédagogique officielle — excepté celle qui ne cesse de réapparaître dans les *Bulletins officiels* concernant l'utilisation exclusive du français comme langue d'enseignement — n'est venue relayer la relation entre les instituteurs et le pouvoir représenté par le Gouverneur.

Dès lors G. Hardy, à la fois en qualité d'Inspecteur Général et de promoteur du Bulletin, mais aussi en tant qu'auteur de nombreux ouvrages pédagogiques⁴ va se positionner comme le théoricien de la pédagogie coloniale.

Il nous paraît important de reproduire ici un extrait du premier *BEAOF*. En effet, G. Hardy propose dans la préface la mise en place d'une pédagogie « indigène » :

« Nous n'avons pas affaire à un pays d'antique civilisation, où l'école est une institution aussi vieille que les chemins, où tous les systèmes pédagogiques ont été tentés, où les méthodes d'enseignement s'adaptent sans peine à des esprits prédisposés. Nous taillons dans le neuf, comme on dit ;

nous connaissons mal encore cette rude étoffe qu'on nous confie, et nos ciseaux, ne craignons pas de l'avouer, hésitent souvent dans nos mains. Nous élaborons petit à petit, une pédagogie indigène, très différente de l'autre, et personne de vous n'oserait assurément soutenir que nous voyons en toute netteté, non seulement les moyens, mais le but même de notre enseignement.

Cette élaboration nous allons la tenter en commun parce que les ouvriers s'ignoraient les uns les autres, parce que leurs œuvres ne rentraient pas toujours dans un plan d'ensemble, beaucoup trop de vaillants efforts sont restés jusqu'ici des efforts perdus. Rapprochement des collaborateurs, coordination des idées et des expériences, tel sera l'objet principal de ce *Bulletin*. Nous ne commettrons pas l'imprudence de lui donner, dès maintenant, un cadre arrêté. Contentons-nous de prévoir une partie officielle (arrêtés relatifs à l'Enseignement en Afrique occidentale française, nominations et mutations, etc.), une partie pédagogique (questions de méthodes et de programme, modèles de leçons, extraits de rapports d'inspecteurs, etc.) enfin des variétés (chronique des ouvrages relatifs à l'Afrique occidentale française, intérêts du personnel, études sur l'Agriculture, les coutumes indigènes). Nous recevrons avec reconnaissance les communications [...].

Enfin, à défaut d'autres mérites, notre petite revue aura du moins celui-ci, d'être gratuite. Chaque école en recevra un numéro et gardera la propriété de la collection [...]. » p. 2-3.

La pédagogie coloniale qui s'élabore alors, à travers l'œuvre de G. Hardy comporte plusieurs volets qui renforcent les dispositifs officiels :

- Les objectifs fondés sur la sélection et la rentabilité ;
- Les moyens : les méthodes, la formation des maîtres, l'inspection ;
- L'organisation, la persuasion.

Elle doit s'appliquer sur un ensemble scolaire de type pyramidal et sélectif :

	École normale	
		Primaire supérieur
École urbaine		
École régionale		Primaire
	École du village	

1.1. Les buts de la pédagogie coloniale

Les objectifs de la pédagogie coloniale s'inscrivent de plain-pied dans la politique élaborée dès la fin du XIX^e siècle :

« Les mêmes devoirs s'imposent à l'école sous toutes les latitudes : il lui convient de s'adapter aux facultés actuelles de ses élèves. C'est-à-dire de

mettre son enseignement à leur portée et de s'adapter en même temps aux besoins des pays, c'est-à-dire de préparer à l'œuvre gouvernementale les meilleurs auxiliaires possibles⁵. »

L'importance du devoir pédagogique est souligné, la formation de l'esprit reste une priorité de l'école républicaine :

« Tout en s'adaptant au milieu indigène, l'enseignement colonial doit s'attacher à garder dans ses programmes tout ce qui peut contribuer à former l'esprit, à donner des habitudes de raisonnement, à développer les facultés d'observation et de bon sens⁶. »

La méthode sélective est placée au centre de la problématique pédagogique. Elle est simultanément renforcée par l'organisation géographique du dispositif scolaire :

« Sans doute nous avons le devoir [...] d'amener les populations à notre conception du mérite intellectuel, mais il est certain aussi que cette lutte doit s'envelopper de patience et de prudence : par exemple, il est nécessaire que tous les enfants indigènes, sans exception aient accès à un enseignement primaire. [...] 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 aux carrières administratives, à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions. [...] Il faut surtout éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés mêmes 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 du loup dans la cage⁷. »

L'accroissement de la population scolaire en AOF est notable entre 1911 et 1914 puisque celle-ci passe, sur un total de 11 millions d'habitants, d'un nombre de 12 000 à 20 000 élèves. Mais pour réaliser ces objectifs un certain nombre de moyens doivent être déployés.

1.2. Les moyens de mise en œuvre

« L'appriovisoement » de la population constitue la base même de la pédagogie avancée par Hardy et par conséquent s'inscrit en faux contre les méthodes utilisées jusque-là par les militaires ou les religieux. C'est que la persuasion, puis l'appriovisoement de la population doivent, à ses yeux, constituer la base la plus solide de l'attachement indigène au système scolaire et par voie de conséquence, à la France.

L'œuvre de G. Hardy est jalonnée de propositions qui doivent favoriser l'assujettissement des indigènes, c'est-à-dire, plus concrètement, aboutir au peuplement des écoles.

Le premier stade, la persuasion des familles doit être obtenu par un travail de tournée dans les villages. L'administrateur doit, par une série d'arguments, amener les familles à envoyer leurs enfants à » l'école blanche ». C'est le palabre⁸, au milieu du village qui est préconisé. Nous retenons une série d'arguments présentés par Hardy comme canevas du palabre :

« — Envoyez vos enfants, en plus grand nombre possible, à l'école.

— Car, parler le français aide à mieux se connaître et à préparer la vie.

— Celui qui parle et comprend le français est utile au village.

— Il facilite les relations entre les gens de son village, les maisons de commerce et nous.

— Il apprend à respecter ses parents, sa famille, ses chefs, les coutumes de son pays et notre autorité.

— Nous ne lui imposons aucune religion, aucune croyance. Nous respectons celle de ses parents.

— Nous cherchons à lui donner le goût du travail⁹. »

L'école, elle-même, doit revêtir un nouvel aspect :

« Moins l'école paraîtra différente des institutions existantes, plus elle retiendra les élèves et rassurera les familles indigènes. On n'ignore pas qu'en général les populations de nos colonies n'ont pas attendu notre occupation pour donner des écoles, — écoles à peine dignes de ce nom sans doute, presque exclusivement consacrées à l'enseignement des rites religieux, mais considérées par les habitants comme des institutions nécessaires. Il faut que notre école, au moins à ses débuts, paraisse le plus possible s'apparenter à cet enseignement traditionnel. Par exemple l'enseignement de la morale doit garder une large place dans nos programmes et cette morale doit se rattacher nettement à celle que professent les familles indigènes, elle doit recourir ouvertement aux préceptes des livres religieux en cours, les sujets des leçons et de devoirs, les « centres d'intérêt de la classe, comme on dit, doivent être empruntés au milieu familial, au village. [...] En un mot, l'école s'acclimatera sans peine et pourra faire œuvre solide si l'on habitue les indigènes à la considérer comme le prolongement naturel de la famille¹⁰. »

Paradoxalement, cette méthode d'appriovissement, en rejetant les bases d'un enseignement figé dans ses fondements européens, propose, en creux, et malgré elle, les prémisses d'une pédagogie centrée sur l'élève.

Elle pose, aussi, au principe de sa réussite, l'importance du rôle du maître :

« Le maître se trouve constamment sous les yeux des enfants indigènes comme un exemple vivant [...]. Il doit devenir pour eux le prototype de l'homme juste, droit généreux et discipliné. [...] Il donne un enseignement différent de l'enseignement métropolitain, il faut donc qu'il ait acquis, avant de prendre son poste, un ensemble de notions solides sur l'hygiène coloniale, l'agriculture, les travaux manuels, etc., et qu'il soit parfaitement

au courant des méthodes spéciales appliquées à l'enseignement des indigènes. [...] C'est dire que la Métropole serait grandement coupable si elle se déchargeait sur les colonies d'instituteurs indisciplinés et maladroits¹¹. »

La politique de formation des maîtres se situe explicitement au centre de la nouvelle approche coloniale de l'école, inversant le processus instauré jusque-là.

Le *BEAOF*, les visites d'inspecteurs, constituent, pour le moment, les seuls organes de formation et de contrôle des maîtres en exercice. La mise en place de la pédagogie indigène étant en amont théoriquement assurée par l'École normale.

1.3. Les instruments de la pédagogie coloniale

1.3.1. L'école

C'est la géographie de l'école elle-même qui constitue le principal instrument d'une mise en place de la pédagogie indigène. Car, si la notion d'école primaire recouvre les trois types d'école — l'école de village, régionale et urbaine — elle ne rend pas compte de la même réalité, structurant à travers une géographie une véritable hiérarchie des pratiques.

En effet, à la base c'est l'école de village qui doit quadriller l'AOF¹². À ce premier stade, il n'y a aucune pratique sélective puisqu'il s'agit d'attirer le plus grand nombre possible d'enfants à l'école.

« L'organe d'approvisionnement, instrument de civilisation, telle est avant tout la destination de l'école de village. [...] elle ne procède pas par sélection. [...]»¹³. »

Le principe de l'école de village, c'est d'accueillir le plus d'élèves possible, qui doivent laisser la place régulièrement aux suivants. Elle n'offre pas de certification, il ne s'agit pas d'intimider, c'est pourquoi le maître doit connaître la langue locale : « Il doit savoir s'y prendre, on ne se méfie pas de lui. »

On doit y faire du bruit et travailler collectivement : « Il faut dit-on hurler avec les loups, au moins pour les apprivoiser¹⁴. »

L'école régionale se situe dans un centre économique et politique et s'adresse principalement aux fils de chef, aux fils de soldats et d'Européens et à ceux qui ont été sélectionnés par l'école de village. Des bourses familiales sont offertes « à ceux qui se plient à l'autorité ». Le programme y est plus vaste et plus théorique que dans l'école de village, mais elle reste attentive à être une institution proche des familles, même si la distance soumet les élèves à un relatif isolement, souvent relayé par le cousinage. Le caractère méritoire et sélectif de cette institution constitue déjà en soi une garantie pour le gouvernement général.

L'école urbaine, pour sa part, rompt avec cette attention et se présente comme une réplique de l'école européenne, d'ailleurs les textes officiels ne s'attardent pas sur son fonctionnement puisqu'il est supposé connu. Son public,

essentiellement européen ou fortement européanisé, en détermine par avance les contenus et les objectifs.

En haut de la grille scolaire se situe l'enseignement primaire supérieur, vers lequel convergent toutes les institutions primaires, principalement représenté par l'École normale W. Ponty de Saint-Louis, qui forme les instituteurs et l'École professionnelle Pinet-Laprade, chargée de former les ouvriers qualifiés.

Le caractère pyramidal de cette organisation scolaire, éminemment sélective dans son inscription géographique, renvoie nettement à une pratique de l'école fondée sur le mérite. Cette organisation quadrille des pratiques pédagogiques qui reposent nécessairement sur l'accumulation des savoirs. L'école secondaire en ce cas, si peu évoquée de manière officielle, constitue en Afrique occidentale une survivance de l'ancien système scolaire religieux à travers le lycée de Saint-Louis. Elle apparaît comme la clé de voûte métropolitaine du système scolaire colonial :

« Il y a peu de candidats à l'enseignement secondaire, sauf parmi les Européens, et Dakar est trop près de la France pour que nous ne préférions pas le système si pratique et si large des bourses métropolitaines à la gloriole d'enseigner le latin¹⁵. »

Le problème de l'internat est posé à nouveaux frais. Cette pratique coercitive qui visait principalement à arracher des élèves à un milieu jugé néfaste, constituait, dans le système congréganiste ou militaire, la pierre angulaire du système scolaire. G. Hardy ne le rejette pas radicalement, notamment pour son pouvoir hautement intégrateur¹⁶ :

« Quand il est bien compris et assure un bien-être suffisant, le régime d'internat présente des intérêts certains : il exerce sur l'écolier une action constante qui n'est pas contrariée par celle du milieu familial, il communique sans peine de bonnes habitudes d'hygiène, de propreté, d'exactitude et de travail. Il permet d'entreprendre non plus seulement une œuvre d'enseignement mais une véritable éducation¹⁷. »

Cependant, et c'est une prise de position nouvelle dans le champ scolaire africain, Hardy le considère comme un pis-aller qui va à l'encontre de sa politique d'appriovissement :

« Il prive l'enfant d'affection et il prive l'école de cette influence indirecte qu'elle peut exercer sur la famille indigène¹⁸. »

1.3.2. La langue

Le chapitre précédent a rendu compte du caractère officiel et prescriptif de l'enseignement du français en AOF, mais c'est à travers l'œuvre de G. Hardy que l'on peut voir se dessiner les contours d'une *pédagogie officielle*.

Le premier point de rupture avec les discours et les pratiques précédentes est à situer dans la valeur opératoire d'emblée accordée à la langue française¹⁹.

En effet, c'est principalement la valeur civilisatrice et esthétique de la langue qui est privilégiée comme vecteur de diffusion durant la première période de la colonisation — sauf en ce qui concerne les religieux pour lesquels elle n'a jamais constitué qu'un moyen de transmission. Or, lorsque le français apparaît officiellement comme la colonne vertébrale d'un système scolaire, il n'a plus à convaincre de son caractère civilisateur. La langue s'impose comme telle, laissant alors émerger les valeurs qui sont liées à sa pratique : la rentabilité de son usage, la rationalisation des échanges qu'elle peut imposer.

C'est dans ce nouveau contexte qu'apparaît l'argument, caractéristique en la matière, du XX^e siècle :

« Le rôle de liaison, la langue française peut seule l'assurer [...] elle est naturellement désignée pour servir de langue administrative et de langue commerciale²⁰. »

Pour la première fois l'argument de la langue véhiculaire s'impose, — condition même de possibilité d'une école centralisée et sélective — ainsi que son corrélat sur le statut des langues locales :

« Il faut apprendre une langue commune, puisque les dialectes de l'AOF sont innombrables et qu'aucun d'eux n'est parvenu à se faire admettre comme langue véhiculaire. [...] Mais il est bien entendu que ce français sera simple autant qu'il est possible, et cantonné à l'expression d'actes courants, à la désignation d'objets usuels, sans raffinement de syntaxe et sans prétention d'élégance²¹. »

L'enseignement de la littérature ne figure donc plus comme le centre idéal de cette pédagogie :

« Un enseignement à tendance purement littéraire donnerait à ces défauts²² un nouvel aliment, il griserait les élèves comme une musique, il leur ferait perdre de vue le reste de notre programme dont l'utilité est notoirement supérieure²³. »

Nous n'accordons aucun monopole à la langue française. [...] nous avons entrepris de faire connaître aux différents peuples africains une notation de leur langue en caractère latin. [...] Nous essayons de fixer ces langues qui n'ont presque jamais été écrites. [...] Il est bien certain que la langue française l'emportera, mais nous aurons procédé prudemment²⁴. »

C'est à partir de cette politique linguistique coloniale qu'il faut comprendre la pratique de classe et la méthode d'enseignement prônée : la méthode directe et son application à travers la leçon de langage.

1.4. À propos de la méthode d'enseignement du français²⁵

Rappelons que la méthode directe²⁶ est un produit qui objective, à la fin du XIX^e siècle, en France notamment, un ensemble de tensions sociologiques, scientifiques et institutionnelles provenant du milieu des enseignants de langues étrangères²⁷.

Il s'agit donc au départ d'une pratique méthodologique élaborée dans un contexte européen. En tant que pratique périphérique, distinctive d'une corporation à la recherche d'une réelle légitimité, elle fera rapidement autorité, en définissant, de manière officielle, le mode d'apprentissage des langues vivantes dans l'enseignement du second degré :

« [...] c'est la réforme générale des programmes et méthodes de l'enseignement secondaire de 1902, dans laquelle se situe la réforme particulière des contenus et méthodes de l'enseignement des LVE²⁸. »

D'autre part, son application à l'enseignement des langues vivantes s'inscrit d'emblée dans un contexte spécifique, celui de l'enseignement secondaire notamment par le biais de l'enseignement de l'allemand.

La transposition de la MD dans le milieu scolaire colonial constitue tout autant une adaptation qu'une réduction²⁹ du modèle européen.

En effet, si le modèle européen de la MD apparaît, à la fin du XIX^e siècle, comme l'une des objectivations de pratiques sociales dynamiques, son application officielle tardive à l'AOF n'est pas, contrairement au cas de la métropole, la conséquence d'enjeux historiques et sociaux locaux.

Le choix de la MD en AOF répond avant tout à une préoccupation pratique qui s'inscrit dans le nouveau souci de rentabilité du système scolaire. L'échec des systèmes antérieurs, régulièrement attesté par les textes officiels, la dispersion des pratiques qui ne fondent pas une tradition suffisante en AOF pour générer une force interne de production, autorisent au début du XX^e siècle — dans un contexte colonial axé sur la rentabilité — le déplacement d'importantes mesures d'origine exogène.

Les méthodes d'apprentissage expérimentées en Afrique occidentale antérieurement à la réforme de 1903 concernaient principalement la lecture et la récitation³⁰. Tous les objectifs de ces enseignements étaient donc tournés vers l'écrit. La méthode directe oriente principalement — dans un premier temps — l'enseignement du maître vers l'oral et trouve son meilleur support dans « la leçon de langage qui doit occuper la partie la plus importante du temps »³¹.

Il faut donc noter qu'en Afrique occidentale l'adoption de cette méthode ne constitue pas un bouleversement radical. Si l'on excepte les tentatives personnelles de J. Dard et les méthodes missionnaires, jamais l'enseignement du français n'eut officiellement recours à une autre langue³². C'est dans ce changement d'orientation qu'il faut voir le grand bouleversement, car la MD en donnant la première place à l'oral radicalise encore le système sélectif du dispositif scolaire.

Le premier rapport du concours d'inspecteur³³, paru dans le BEAOF de 1913, est l'occasion d'une mise au point fondamentale sur cette pratique pédagogique en AOF et constitue un outil méthodologique de premier ordre :

« À l'école indigène, la leçon de langage est avant tout et d'abord une leçon de choses. L'intelligence ne peut s'exercer à vide, il faut lui fournir

des matériaux sur lesquels elle puisse exercer son œuvre. Et ces matériaux, une observation intelligente et méthodique de l'objet à étudier peut seule les fournir³⁴. »

La leçon de choses et la leçon de langage se fondent l'un et l'autre sur une procédure cognitive — *observation/induction* — qui organise la démarche pédagogique et linguistique :

« Dans quelques-unes des leçons que la Commission a entendues, l'observation ne tient pas une place suffisante ; elle n'est pas très précise ; elle se mêle un peu trop aux actions pour que les élèves aient, de la chose étudiée, une connaissance exacte. Il ne faut pas non plus confondre exercice d'observation et nomenclature : j'appelle nomenclature cet exercice fastidieux qui consiste à détailler les parties d'un tout et à donner un nom à chacune d'elles.

« Une observation bien conduite renseigne sur les propriétés essentielles de l'objet et amène logiquement l'enfant à se poser cette question : à quoi cet objet sert-il ? Et la réponse, il la trouve justement dans l'exercice d'observation auquel il vient de se livrer³⁵. »

L'apprentissage de la langue doit en conséquence s'inscrire dans une démarche plus générale et doit fonctionner comme *un outil pour accéder au savoir*, et non plus comme le savoir à acquérir :

« C'est à ce moment qu'il convient de faire agir les enfants, de leur apprendre à se servir de l'objet, de leur fournir ou plutôt de leur suggérer les expressions propres à traduire leur pensée et les actes qu'ils exécutent. Et suivant la connaissance qu'ils ont de la langue on peut leur demander comment, pourquoi, quand ils se servent de l'objet. L'occasion est ainsi offerte, en ce qui concerne l'intelligence, d'exercer la réflexion et le jugement et, pour ce qui a trait à l'élocution, de faire usage de la proposition subordonnée et d'en faire comprendre intuitivement l'emploi³⁶. »

Les notions de *sélection* et de *progression* — principalement justifiée par un contexte soumis à la rentabilité — sont au centre de la problématique pédagogique coloniale :

« On ne familiarise pas assez les enfants avec les trois temps principaux du langage : présent, passé, futur, ni avec les différentes personnes ; par contre, certains candidats ont supposé aux élèves un vocabulaire plus étendu que celui qu'ils possèdent en réalité ; ils se sont oubliés jusqu'à employer le passé imparfait et le conditionnel. Un bon maître se tient constamment sur ses gardes ; il réfléchit avant de parler ; il pèse prudemment tous ses mots et sa langue ne devient jamais inintelligible pour les enfants.

Il faut également exercer les élèves à l'emploi des formes interrogatives et négatives ; on s'en tient un peu trop à l'affirmation.

Il eût été désirable de voir suivre une progression dans la construction de la phrase : on aurait gradué les difficultés et l'on aurait montré la marche

suivie dans l'apprentissage de la langue. Les premières phrases peuvent se composer exclusivement du sujet, du verbe être et d'un attribut ; du sujet, du verbe avoir marquant la possession, d'un complément ; puis successivement : sujet, verbe, complément direct ; sujet, verbe, complément indirect, en se contentant des propositions simples, les élèves n'étant pas encore assez avancés pour se permettre l'emploi de propositions coordonnées ou subordonnées.³⁷ »

L'apprentissage de la langue ainsi organisé concerne principalement l'oral et pose le problème plus général de l'exploitation et du contrôle³⁸ des connaissances dans la mesure où, dans le contexte africain, la leçon ne peut trouver de prolongement dans le contexte naturel et familial de l'enfant. D'autre part, la classe est numériquement importante et par conséquent difficile à gérer :

« Comment faut-il faire parler les enfants ? On peut formuler une phrase et la faire répéter individuellement, puis collectivement ; moyen commode s'il en fût pour le maître, mais qui se rapproche un peu trop du moyen employé par les maîtres arabes pour enseigner le Coran ; [...] On ne saurait trop prescrire pareil procédé : il transforme les élèves en machines parlantes qui répètent sans comprendre ce qu'ils disent.

Pour amener les enfants à penser et à parler, rien ne vaut l'interrogation intelligente. Sous prétexte de tenir la classe en haleine ; on abuse des interrogations et des réponses collectives. On réussit à faire beaucoup de bruit mais peu de besogne ; quelques élèves seulement se rendent compte de ce qu'ils disent, les autres suivent machinalement et se reposent dès que l'ennui les gagne.³⁹ »

L'exploitation des connaissances met en évidence le rôle primordial du maître qui doit pouvoir, par un contrôle permanent de sa pratique, mener la classe vers les objectifs fixés :

« Les réponses collectives ne devraient jamais être que l'aboutissement d'une longue série de réponses individuelles par lesquelles le maître s'est rendu compte de la force de chacun et où il a pu rectifier les mauvaises prononciations et les constructions défectueuses. Elles produisent alors le résultat du coup de fouet qui cingle et enlève tout un attelage.

Pour tenir la classe en haleine, que les interrogations planent chaque fois sur tous les enfants : chacun s'attendant à être interrogé écoute la question posée et s'apprête à y répondre. En observant la règle de faire parler les élèves forts d'abord, les élèves faibles ensuite, on peut ainsi et de préférence, s'adresser aux paresseux, aux distraits et les ramener à la leçon⁴⁰. »

La MD s'appuie ici sur deux autres techniques pédagogiques : *le mode individuel* et *le mode collectif*, qui ne doivent pas s'opposer mais se compléter :

« La chose qui nous préoccupe, pour le moment, c'est d'examiner comment il fera parler ses élèves, de voir comment il pourra employer le mode collectif — improprement appelé méthode collective dans le langage courant

— et quel parti il pourra en tirer. [...] Si la méthode collective a l'avantage de faire parler tous les élèves, de les rendre actifs et de faciliter l'émulation, il convient donc de reconnaître qu'elle ne porte tous ses fruits que si la méthode individuelle la précède⁴¹. »

La notion d'*évaluation* est esquissée et renvoie à la définition même de l'unité pédagogique, la leçon :

« C'est de fort bonne pratique de revoir toute leçon qui vient d'être faite ; on peut se rendre compte du résultat obtenu et profiter de l'occasion pour fixer les notions encore incertaines⁴². »

La mise en place du concours d'inspecteur et le rapport qui en découle constituent les indices les plus conséquents du primat accordé — à l'intérieur de la loi-cadre — à la formation pédagogique. L'inspecteur, s'il renforce le caractère institutionnel et fortement centralisé du système scolaire qui se met en place, en constitue aussi la pierre angulaire, rendant ainsi possible la mise en place d'une véritable pratique pédagogique.

1.5. L'évaluation pédagogique

Le rapport de la commission du concours d'inspecteur fournit de précieux éléments concernant le rôle de l'inspecteur :

« Conseiller sage, soucieux de ne pas froisser les susceptibilités et d'éviter le découragement ou la révolte. » (p. 325).

La commission d'examen, pour aider les candidats dans leur mission, propose ce qui équivaut à une grille d'évaluation :

« Il (l'inspecteur) peut se donner les points de repère suivants :

1° Le sujet est-il bien choisi, est-il bien adapté au milieu où le maître enseigne et à la force des élèves ?

2° A-t-il suffisamment étudié ; s'est-on borné aux notions essentielles ?

3° L'ordre dans lequel ces notions sont présentées est-il logique, a-t-on eu soin de graduer les difficultés ?

4° Le maître recourt-il à des procédés intelligents pour enseigner l'utile à ses élèves ? Sait-il manier l'interrogation, tenir tout son monde en haleine ? A-t-il de l'autorité ?

5° Les élèves ont-ils pris intérêt à la leçon ? En ont-ils tiré parti ? » (*ibid.*)

Nous pouvons à travers ce canevas dégager la procédure qui doit être suivie par le maître et qui indique idéalement ce qui est tenu pour le bon déroulement d'une leçon :

1° Définition des objectifs à partir d'une évaluation du contexte d'enseignement ;

2° Préparation et sélection des notions à enseigner ;

- 3° Progression selon une hiérarchie externe (difficulté) ;
- 4° Pratique du maître : inventivité, confiance, autorité ;
- 5° Intérêt de l'élève et acquis.

Il reste que cet ensemble méthodologique vise à mettre en place des pratiques, qui jusqu'ici n'ont pas été codifiées et qu'il ne peut constituer en aucun cas le reflet d'une réalité sur le terrain⁴³.

La forte contrainte coloniale (économique, institutionnelle) se révèle particulièrement efficiente dans la formation d'un nouveau modèle méthodologique et pédagogique d'où procèdent quelques principes forts qui formeront la base de l'enseignement du FLE. En effet, l'importance du contexte d'enseignement, celle de la notion de besoins, la méthode par ostension, le choix d'une langue « utile », sont autant de points-clefs qui vont constituer la base d'une didactique du Français Langue Étrangère.

2. LES MÉTHODES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET L'APPROPRIATION DES NOUVELLES MÉTHODOLOGIES

Si l'on tient que G. Hardy, par son action et son œuvre, pose les jalons d'une réflexion didactique sur l'enseignement du français — dont il faut constater qu'elle ne peut être traitée indépendamment de l'action politique — le niveau pédagogique doit faire l'objet d'un traitement distinct qui peut éclairer en retour les enjeux méthodologiques à l'œuvre.

L'intervalle historique au cours duquel les ouvrages qui nous intéressent sont produits, 1885-1915, recoupe d'une part, sur un plan politique, la phase d'expansion coloniale de la France et, d'autre part, sur un plan méthodologique, le moment de l'autonomisation/légitimation de l'enseignement des langues vivantes en France :

« Au delà de la genèse d'une révolution méthodologique qui ne durera guère plus d'une génération d'élèves (1902-1909) et à laquelle n'adhéreront vraiment qu'une infime minorité d'enseignants, l'intérêt de l'intense débat méthodologique des années 1880-1890 en France me semble résider dans cette gestation simultanée d'une révolution (la méthodologie directe telle que cherchera à l'imposer l'instruction du 31 mai 1902) et de son futur dépassement [...]»⁴⁴.

L'Alliance Française, par l'intermédiaire de son Bulletin, promeut régulièrement ce type d'ouvrage, justifiant ainsi son rôle d'organe de formation, par simple information publicitaire, au moyen de comptes rendus⁴⁵, ou par la publication d'articles critiques⁴⁶.

Trois types de méthodes d'apprentissage du français doivent être distinguées ici.

Une première série produite de 1885 à 1902 par L. Machuel (directeur de l'enseignement public en Tunisie) est destinée à l'usage général des élèves des colonies.

Une deuxième série, produite par des auteurs enseignant en France, qui envisage l'enseignement du Français pour des publics français non francophones (I. Carré, 1889) ou sourds (Boyer, 1905).

Une troisième série intéresse plus particulièrement des ouvrages produits spécifiquement pour les élèves de l'AOF (Solonet 1911, Monod 1915).

Ces trois séries de méthodes interrogent l'enseignement du français sous un jour radicalement nouveau. En effet, elles sont destinées principalement à des enfants qui doivent apprendre une langue — le français — qui n'est pas leur langue maternelle. La situation coloniale est au principe de cette nouvelle méthodologie. La deuxième série assimile d'ailleurs la situation d'enseignement dans un contexte de non-francophonie ou de surdité en France au contexte d'enseignement colonial.

2.1. La méthode Machuel : de *la méthode de lecture et de langage à la leçon de langage*. Une méthode pour les colonies.

2.1.1. *Présentation*

Louis Machuel, responsable de l'enseignement primaire en Tunisie, est confronté très tôt au problème posé par l'adéquation d'une méthode d'enseignement à des publics hétérogènes et non francophones :

« Appelé à organiser l'enseignement primaire en Tunisie où la plupart des élèves qui fréquentent nos écoles sont d'origine étrangère (italienne, maltaise, israélite ou arabe) nous avons reconnu la nécessité d'avoir une méthode de lecture qui fût en même temps une méthode de langage⁴⁷ ».

La première méthode paraît en 1885⁴⁸. Elle comporte deux livrets⁴⁹ qui organisent une progression dans l'apprentissage qui va de la syllabe à la phrase, puis au texte organisé selon un ordre thématique.

Le premier livret (93 pages) comporte cinq tableaux suivis de mots isolés et de phrases détachées. Les tableaux de lecture reprennent la méthode déjà évoquée de l'apprentissage par syllabation sans distinction de phonèmes ou de graphèmes pertinents pour la langue française. Chaque tableau est suivi d'une série de mots isolés qui utilisent les sons étudiés, puis de phrases simples sans lien sémantique. La nécessité pour l'auteur d'établir un vocabulaire « fondamental » s'impose, mais il reste à définir le ou les critères de choix mis en œuvre :

« Nous avons révisé les principes de la lecture en quelques tableaux et nous avons choisi les mots les plus usuels de notre langue, ceux qu'un étranger doit apprendre dès le début⁵⁰. Ce livre étant destiné à des enfants de nationalités et de religions différentes, nous avons évité avec soin tout ce qui aurait pu paraître être une allusion à telle ou telle opinion⁵¹. »

Le second livret (115 pages) reprend la série des tableaux, mais propose un guide de lecture courante à partir de la page 57. La structure thématique de ces

lectures (la leçon de lecture, les animaux, leur cri, l'emploi des choses, le travail, les points cardinaux, le corps humain, les colonies de la France, etc.) s'organise comme autant d'apprentissage de la réalité⁵² et des notions du monde social moderne⁵³.

La contextualisation de proverbes et d'expressions choisies de la conversation courante constitue l'un des points forts de ce second livret :

« Les exercices de lecture courante renferment aussi quelques formules de salutations et de compliments que les élèves apprendront avec plaisir parce qu'ils trouveront l'occasion de les employer souvent. Enfin nous avons cru devoir terminer le livre par un certain nombre de proverbes très connus et que les élèves retiennent habituellement sans aucune difficulté⁵⁴. »

La seconde méthode, *Leçons de langage*, tirant parti de plus de douze années d'expérience sur le terrain tunisien, radicalise un certain nombre de postulats pédagogiques qui constituent des invariants de la situation coloniale et fonctionne comme un véritable guide méthodologique.

Le caractère exogène de l'école est posé comme principe de base et organise des priorités pédagogiques. Le français y est donc langue étrangère et son apprentissage nécessite une méthodologie particulière :

« Il faut donc faire à cet enfant des leçons de langage et les faire aussi nombreuses et aussi variées que possible, tout en ne perdant pas de vue que la quantité de mots qu'il pourra apprendre sera forcément restreinte, mais qu'il devra être exercé à les employer à propos et rapidement. D'où l'obligation pour le maître de répéter et surtout de faire répéter fréquemment les vocables appris en les faisant entrer dans des phrases courtes et à la portée des enfants⁵⁵. »

La situation linguistique autorise l'auteur à généraliser ses postulats pédagogiques à l'ensemble de la situation coloniale :

« Ce livre étant écrit pour les écoles de la régence de Tunis, nous avons employé de préférence des noms arabes. Il sera facile, pour les autres pays, de remplacer ces noms par ceux qui y sont plus particulièrement employés chez les indigènes. »

L'idée d'un contexte colonial global apparaît très tôt dans le domaine de l'enseignement et va aider à la construction d'une culture coloniale propre à englober, à réduire à des phénomènes extérieurs (un simple changement de nom ou de décor) les particularités identitaires locales.

Il nous paraît important de mettre en évidence ici quelques principes méthodologiques sur lesquels repose le manuel proposé par L. Machuel.

2.1.2. *Analyse d'une tendance méthodologique*

L'apprentissage du français repose sur le principe d'une langue « utile », déterminée par une série de séquences définies comme autant de leçons de langage où c'est le rapport à l'objet qui domine.

Le matériel requis organise l'espace et le temps de la classe, installant les élèves dans un continuel échange avec le monde environnant :

« [...] des objets renfermés dans la classe, des tableaux que nous avons fait imprimer pour les leçons de langage (l'homme, la maison, la cuisine, la ville, etc.), des gravures diverses collectionnées par les maîtres et les élèves, des objets nombreux réunis dans une armoire spéciale qui constituent ce que nous appelons le musée des leçons de langage⁵⁶. »

L'originalité de la méthode repose sur une forte tendance à l'éclectisme⁵⁷. En effet, le français est envisagé comme une langue étrangère dont il faut inculquer le maniement par la méthode « maternelle » :

« [...] il s'agit d'enseigner la langue française *par l'usage* sans avoir recours à aucune règle grammaticale que l'élève ne serait pas à même de comprendre, il faut donc que le maître *parle* et surtout *fasse parler* le plus possible. [...] il faut faire du langage à propos de tout. »

Mais contrairement à la méthode directe prônée en Europe, le passage par la langue source est jugé indispensable :

« Dès le commencement, le maître n'hésitera pas à donner la traduction de ces mots dans la langue maternelle de ses élèves en exécutant toutefois les mouvements commandés en montrant lorsque la chose sera possible, les objets nommés. »

La langue source, en l'occurrence l'arabe, est d'emblée posée comme langue véhiculaire, facilitant le nouvel apprentissage et valorisant le savoir acquis de l'élève.

Progressivement, le français doit s'imposer tout au long de la leçon mais la langue maternelle reste « *un moyen de vérification* ».

Le rôle du maître, et la relation maître-élève, en conséquence sont définis en fonction des objectifs fixés par l'importance de l'acquisition d'une compétence orale :

« Une leçon de langage n'est pas une leçon de choses, le rôle du maître est de provoquer des réponses [...]. Une fois la question posée lentement et simplement, il faut laisser l'enfant comprendre d'abord puis chercher la réponse et enfin l'énoncer clairement. La phrase ainsi obtenue sera rectifiée, s'il y a lieu, par le maître et répétée ensuite par l'élève sous sa forme correcte. »

L'ostension et la répétition organisent le vis-à-vis maître-élève, où le maître apparaît comme un guide :

« 1. Choisir le sujet et préparer préalablement la leçon d'après le livret. Inscrire le sujet sur le journal de classe — ce travail, est-il besoin de le dire, doit être fait consciencieusement et *avant* la classe.

2. Faire apporter le tableau ou l'objet correspondant à la leçon et le placer en évidence, de façon qu'il puisse être vu de tous les élèves.

3. Avec une baguette flexible d'un ou deux mètres, menue à l'extrémité, mais à pointe émoussée, *montrer* ou *faire montrer* successivement d'un peu loin de façon à ne pas cacher aux élèves le tableau ou l'objet, les différentes parties du sujet sur lequel porte la leçon.

4. Nommer à haute voix, très distinctement en articulant bien.

5. Faire répéter chaque mot successivement par un, deux, trois élèves *séparément*, puis par *groupes*, puis par *tous les élèves*. »

L'activité de l'élève doit constituer le souci permanent du maître :

« Dans chaque leçon, il faut varier les procédés employés : donner un rôle actif aux élèves, les appeler successivement ou par groupes de deux ou trois devant l'objet, leur mettre la baguette entre les mains, nommer et faire nommer l'objet, les faire interroger leur camarades, faire alterner les réponses individuelles et les réponses collectives. »

Le parcours pédagogique est ponctué par la révision qui intervient comme un élément d'évaluation :

« On peut résumer le samedi les leçons apprises, [...], on revoit le soir la leçon étudiée le matin. Il sera bon au début de chaque leçon de récapituler rapidement la précédente. On ne terminera pas une leçon sans la faire résumer. »

2.1.3. *Illustration : la leçon de langage*

Nous avons choisi de présenter deux leçons, respectivement extraites du livret n° 1 de la première méthode (1885) et de la première année de la seconde méthode (1896), afin de rendre compte d'une évolution pédagogique en prise directe avec une expérience d'enseignement du français qui peut dès lors être considérée comme paradigmatique.

2.1.3.1. La leçon n° 12 : « Vengeance d'un éléphant⁵⁸ »

La leçon s'organise en sept séquences de travail, pour lesquelles il n'est pas défini de cadre horaire : un texte de base, des expressions, un questionnaire portant sur le texte, un exercice de conjugaison, une dictée d'imitation, un exercice de grammaire, deux exercices de lecture.

Les objectifs de la leçon ne sont pas clairement explicités, mais ils sont organisés selon trois axes complémentaires : l'acquisition d'une compétence linguistique centrée sur l'apprentissage du lexique et de la forme ainsi que de l'emploi des verbes aux trois temps principaux de l'indicatif, l'acquisition d'une compétence de compréhension/restitution, et l'acquisition d'une compétence d'information/socialisation. La compétence orale ainsi que celle de lecture dominent largement le cadre de ces objectifs où l'écrit leur est subordonné — encadré et progressivement travaillé. En effet, les trois premiers exercices pratiqués exclusivement à l'oral. Le quatrième et le cinquième associent l'oral et l'écrit ;

seul le sixième exercice peut constituer une production exclusivement écrite. Enfin la leçon se termine sur des exercices oraux.

La valeur morale et informative des textes et des exercices ne peut être isolée de leur valeur linguistique. Il faut par ailleurs souligner l'effort croissant de conceptualisation de la méthode.

La première séquence de travail mobilise la compétence de compréhension visuelle et orale. Le texte de base, « Vengeance d'un éléphant », se présente comme une petite fable où l'on voit fonctionner les temps de la narration :

« Un éléphant allait un jour à l'abreuvoir, conduit par son cornac. Il passa devant l'atelier d'un tailleur qui travaillait auprès de sa fenêtre toute grande ouverte, et sur laquelle étaient quelques pommes. L'éléphant allonge sa trompe et en prend une. Le tailleur, pour le punir de ce vol, lui pique la trompe avec son aiguille.

L'éléphant continue son chemin jusqu'à l'abreuvoir. Après avoir bu il remplit sa trompe d'eau et revient par le même chemin.

En arrivant devant l'atelier du tailleur, l'éléphant s'arrête et lui lance au visage toute l'eau qu'il avait dans sa trompe.

Il ne faut jamais faire du mal inutilement aux animaux⁵⁹. »

Le texte est suivi d'un certain nombre d'expressions qui en sont extraites, suivies d'un réemploi sémantique :

« — **Un éléphant allait à l'abreuvoir, conduit par son cornac.** L'enfant vient à l'école, conduit par son père. Le voleur a traversé la ville, conduit par un gendarme. — **La fenêtre était toute grande ouverte.** Ne laissez pas la porte toute grande ouverte. Ce charbonnier a les mains toutes noires. Cette brebis est toute blanche. [...] ⁶⁰. »

Le questionnaire qui suit porte sur le caractère narratif du texte et doit amener l'élève à sa compréhension détaillée et au réemploi des formes verbales.

La deuxième séquence de travail concerne spécifiquement la conjugaison des verbes (en l'occurrence au présent et au futur) qui, selon l'auteur, doit être le seul point grammatical à expliciter : le paradigme du deuxième groupe verbal, extrait du texte, est présenté sans autre indication que « aujourd'hui » pour le présent et « demain » pour le futur. Il est suivi d'un exercice d'imitation :

La dictée d'imitation et l'exercice de grammaire qui suivent permettent l'utilisation et la révision des verbes des premier et deuxième groupes.

La troisième séquence est organisée à partir de deux exercices de lecture, « l'œil », « les lunettes ». Le premier texte, à valeur informative, est l'occasion d'une véritable leçon de chose, avec schéma à l'appui, centrée sur l'acquisition d'un savoir et d'un lexique spécifiques :

« **L'œil.**

On dit deux *yeux* et un *œil*.

C'est avec les yeux que les animaux voient les objets.

Entre l'œil et le front se trouvent les *sourcils*. Quand nous fermons les yeux, ils sont recouverts par les *paupières*.

[...] L'œil a une partie blanche : c'est le *blanc de l'œil*. [...] Quand un homme ou un animal a perdu l'usage d'un œil, il est *borgne*, quand il a perdu l'usage des deux yeux il est *aveugle*. [...] Les personnes qui ne voient pas de loin sont *myopes* ; [...] Lorsqu'on pleure, des *larmes* sortent des yeux⁶¹. »

Le second texte de lecture est présenté comme une saynète dont la valeur informative, représentée par un schéma des différentes sortes de lunettes, est subordonnée à la valeur culturelle de l'objet « lunettes ». Les lunettes servent en effet de prétexte à une petite scène comique où la fonction argumentative est mise en évidence. Le rapport à la lecture et au savoir fonctionne ici comme une auto-référence et les lunettes présentées comme un objet culturel à haute valeur symbolique doivent permettre à l'élève, avec l'aide du maître, de lever certains présupposés culturels et d'élucider les implicites qui produisent ici un type d'humour :

« Les lunettes.

Un paysan, qui avait remarqué que certaines personnes se servaient de lunettes pour lire, voulut en acheter.

Un jour, il va à la ville, entre chez un marchand de lunettes et lui en demande une paire. Le marchand lui en montre de plusieurs espèces. Le paysan en prend une paire, la met sur son nez, ouvre un livre et essaye de lire.

« Ces lunettes ne sont pas bonnes », dit-il au marchand.

Et il en essaye d'autres ; mais à chaque paire qu'il prend, il fait la même observation. À la fin, le marchand impatienté, lui demande :

« Mais, mon ami, savez-vous lire au moins ?

— Si je savais lire, répondit le paysan, je n'aurais pas besoin de vos lunettes⁶². »

Il nous paraît important de mettre en évidence le caractère original de la démarche de Machuel, qui s'inscrit encore cependant dans le cadre traditionnel de la progression linéaire imposée par l'apprentissage de la lecture.

2.1.3.2. Les leçons n° 27 et n° 44 : exemples de révision⁶³

La leçon 27 du premier livret des *Leçons de langage*, et toutes celles qui sont construites sur ce schéma, est à notre sens particulièrement représentative d'une nouvelle tendance méthodologique ainsi que d'une nette évolution dans l'apprentissage du français. Mais singulièrement, cette évolution constitue une démarque radicale du modèle représenté par l'enseignement du français en France.

Cette leçon se présente comme une séquence de révision :

« Leçon analogue aux n° 9 et 22 ; genre spécial de révision sur lequel nous appelons l'attention des maîtres⁶⁴. »

La révision constitue un des objectifs importants de la méthode proposée par L. Machuel.

La leçon de révision fonctionne comme le lieu privilégié de l'évaluation.

La leçon s'expose de manière tout à fait nouvelle en comparaison de celle qui avait cours onze ans plus tôt. En effet, elle n'est plus segmentée en séquences qui fragmentent l'apprentissage en autant d'objectifs parfois discontinus (lecture/compréhension, conjugaison, vocabulaire, etc.), dont seule la linéarité du procès de lecture peut rendre compte.

En tant qu'objectif, la compétence de lecture est supprimée⁶⁵ au profit d'une compétence d'expression qui s'oriente, de manière tout à fait significative, vers ce qui va constituer au milieu du XX^e siècle *le schéma traditionnel du cours de langue étrangère*. Ce schéma réorganise le cadre traditionnel de la classe pour affirmer la spécificité de la classe de langue, caractérisée désormais par un ensemble spécifique de conduites du maître et de l'élève centré sur *la théâtralisation de la prise de parole* ainsi que sur le caractère de représentation du langage.

D'autre part, on voit apparaître — déjà sous la forme d'une sorte de jeu de rôle — ce qui pourrait constituer *les prémisses* d'une notion qui ne s'imposera qu'un siècle plus tard sous le nom de *compétence communicationnelle*. En conséquence les objectifs d'apprentissage du lexique et des éléments grammaticaux sont intégrés dans des exercices à valeur expressive.

Ainsi la leçon est construite à partir du schéma suivant :

- vocabulaire, canevas lexical à employer ;
- indications pédagogiques ;
- interaction maître/élève(s).

Le premier exercice concerne le réemploi de déterminants étudiés précédemment :

« **Vocabulaire** : *emploi suivi et répété des adjectifs possessifs, mon, ton, son, [...]. Noms, verbes, adjectifs ou mots invariables appris dans les leçons qui précèdent.*

Indications. — pour cette leçon, le maître fera venir plusieurs élèves autour de lui : Ali, Chadli et Moh., par exemple.

M. — Touche ta tête, Ali, touche ta figure, touche ta joue, ouvre ta bouche, ferme ta bouche.

A. — Je touche ma tête, je touche ma figure, je touche ma joue, j'ouvre ma bouche, je ferme ma bouche.

M. et Es. — Ali, tu touches ta tête, tu touches ta figure etc.

M. — Que fait Ali ?

Es. — Ali touche sa tête, il touche sa figure etc.

M. — Tous, montrez votre langue, montrez votre front etc.

Es. — Nous montrons notre langue, nous montrons etc.

M. — (s'adressant aux trois élèves qui sont auprès de lui) : Que font vos camarades ?

A., Ch. et Moh. — Nos camarades montrent leur langue ; ils montrent leur front etc.

Le maître guidera en outre les trois élèves qui sont auprès de lui et les exercera à commander eux-mêmes des mouvements à leurs camarades.

Ex. :

M. Al., Ch., et Moh. — Sortez du rang, prenez votre calotte [...]

Exercer également des élèves à poser des questions, et à donner des ordres aux autres. »(p. 47)

Après une série de leçons sur la maison et la salle à manger, viennent les leçons sur les marchands. La leçon 44, « L'épicier et ses clients », constitue une révision globale sur ces deux séries⁶⁶.

La séquence de travail s'apparente au jeu de rôle :

« **Vocabulaire** : nom des denrées vendues par l'épicier et par le souqui : café, thé, sucre, poivre, riz, haricot, fève, lentille, bougie, etc. ; sou, boutique, ami..

— Demander ; je suis, tu es, un tel est, il est — vendre, vouloir, acheter.

— Au revoir ; bonjour, Monsieur.

— Ce que ; pour.

Notes et indications pour faire cette leçon.

— Comme on le voit, c'est une leçon de révision. Pour la rendre plus intéressante et pour donner aux élèves l'idée d'une conversation suivie, nous leur confierons des rôles⁶⁷. L'un s'assoira au bureau du maître et sera épicier ; les autres viendront acheter ses prétendues marchandises.

Pour que la leçon marche sans trop d'embarras, on expliquera au préalable aux élèves ce qu'on va faire⁶⁸.

Les explications données, le maître commence :

M. — Viens ici, Ahmed ! — Ahmed est un enfant intelligent et dégourdi.

M. — Ahmed, tu es épicier — *enti attâr*⁶⁹ —. Dites tous : Ahmed, tu es épicier.

Es. — Ahmed, tu es épicier.

M. — Répétez.

M. — Répète seul, Mohammed... Ali...Hassouna...etc. [...]

M. — Ahmed, dis : Je suis épicier — *ana attâr* — [...]

Le maître, s'adressant aux autres élèves :

M. — Demandez tous à Ahmed ce qu'il vend (traduire soigneusement *demandez et ce que*).

[...] Au lieu de : Que vends-tu Ahmed ? on peut demander : Qu'as-tu dans ta boutique, Ahmed ? ce à quoi il répond : Dans ma boutique, j'ai ceci, j'ai cela etc. [...]

Il va devant sa table, devant le pseudo-épiciers par conséquent et lui dit :

M. — Bonjour monsieur l'épiciers. [...] Réponds : Bonjour, mon ami.

Le maître recommençant :

M. — Bonjour, monsieur l'épiciers.

Ah. — Bonjour, mon ami.

M. — Dis-moi : Que veux-tu acheter ?

Ah. — Que veux-tu acheter ?

M. — Je veux acheter pour deux sous de café. [...] ⁷⁰. »

L'apport le plus intéressant de cette leçon consiste, à notre sens, dans le bouleversement de son déroulement. De la linéarité constitutionnelle de la leçon traditionnelle, on passe à la possibilité d'une « arborescence ». « L'embarras » possible signalé dans les indications pédagogiques en est le signe le plus manifeste. L'instituteur prend ici le risque d'établir un autre rapport avec l'élève et de déplacer. Il redéfinit par effets successifs, les places respectives des acteurs scolaires.

2.2. Le potentiel des méthodes spéciales en France, la typologisation des publics

Dans la mesure où nous nous proposons d'esquisser une archéologie du domaine, il nous semble important de faire état des autres méthodes pédagogiques qui participent de notre configuration. Ainsi la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle voient paraître un phénomène significatif, qui participe du mouvement de restructuration de l'enseignement des langues, dans l'extension et la catégorisation des apprenants de langue étrangère. L'apparition de nouveaux publics, éclectiques — les colonisés, les patoisants, les sourds-muets, etc. — caractérisés en outre par leur hétérodoxie, pose le problème de la norme scolaire.

La notion de public s'affine et se différencie. Au critère premier et différentiel de langue-source et de langue-cible à acquérir⁷¹ s'adjoint celui de définition du rapport du sujet de l'apprentissage à la langue-cible. Ainsi distinction et obligation doivent, par exemple, connoter très différemment un apprentissage du français par un élève de l'enseignement secondaire en Angleterre et un apprentissage du français par un élève de nationalité française dont la langue maternelle n'est pas le français.

Il a déjà été fait état de ces méthodes lors de l'étude sur les apports de l'Alliance Française. Il est important d'y revenir plus précisément. Ce sont en effet des méthodes destinées à des publics français qui avaient échappé jusque-là à la politique scolaire et auxquels les colonisés sont assimilés.

2.2.1. *La méthode Carré, illustration de la MD*

I. Carré, inspecteur général de l'enseignement primaire, publie sa méthode en 1889. Elle se présente comme une défense et illustration de la méthode directe, dont il est un fervent partisan dans les provinces françaises⁷².

« 1. Est-il nécessaire que tous les petits français sachent parler le français — même les Bretons, les Flamands, les Basques, les Arabes, etc. — ? Oui, parce que leur intérêt est d'entretenir des relations avec le reste de la France, parce qu'ils seront soldats et que les commandements seront donnés en français.

2. Est-il nécessaire de recourir à la langue qu'ils parlent ? Non, parce que dans tout le reste de la France, les mères apprennent le français à leurs enfants sans savoir ni flamand, ni basque, ni arabe, parce qu'on parle toujours une langue apprise à l'aide de la traduction et en passant par des intermédiaires avec moins d'aisance et de naturel qu'on ne le fait dans sa langue maternelle⁷³. »

2.2.1.1. Présentation

La méthode comporte un livre du maître et un livre de l'élève divisés en quarante journées de travail. Les objectifs annoncés en couverture : langage, lecture, écriture, calcul, etc. justifient ce découpage. L'emploi du temps est soigneusement donné dans la préface du livre de l'élève :

« 8 h à 8h 30	Exercice de langage
8h 30 à 9 h	Lecture au tableau noir
9h à 9h 15	Écriture et dessin
9h 15 à 9h 30	Récréation et jeux libres
9h 30 à 10 h	Exercice de langage, répétition de la leçon précédente
10h à 10h 30	Calcul oral et écrit
10h 30 à 10h45	Chant
10h45 à 11h	Gymnastique, exercices au commandement
Soir	Répétition des exercices du matin »

La leçon de langage constitue le pivot de cet apprentissage et sa répétition systématique scande la journée.

« Le maître la fait une fois lui-même, puis des moniteurs la font répéter dans la journée⁷⁴. »

L'oral constitue en théorie l'objectif prioritaire de cet enseignement, mais il s'agit plutôt d'un écrit oralisé qui renverse l'ordre traditionnel de l'apprentissage :

« Faut-il apprendre à lire et à écrire en même temps qu'à parler ? Oui, à condition que ces exercices de lecture et d'écriture accompagnent ou suivent les exercices de langage et ne les précèdent pas, comme cela a lieu aujourd'hui⁷⁵. »

En fait, la conception même du livre repose sur l'apprentissage de l'écrit. En effet, le livre de l'élève (107 pages) est constitué de trois parties principales qui suivent un alphabet modèle. La première partie, « Les éléments de la lecture », concerne les vingt premières journées. La seconde partie, « Les équivalents en lecture et en langage » se déroulent de la vingt et unième à la quarantième journée.

La lecture courante est conçue comme une série de leçons (41-65), mais l'auteur précise que « L'écriture n'intervient que comme aide et complément des leçons de langage. [...] l'écriture, en attendant n'est considérée que comme un moyen de fixer les sons que l'enfant a entendus⁷⁶. »

2.1.1.2. Nouveauté de la méthode

Malgré le problème posé par le rapport à l'écrit, la méthode présente un certain nombre de nouveautés sur le plan pédagogique.

Le découpage du temps de l'apprentissage nous paraît constituer un apport essentiel de la méthode. L'emploi du temps organise un apprentissage intensif, fixé sur quarante jours qui doit mener l'élève à la lecture courante.

Le choix d'un « français réduit »⁷⁷, toujours en relation avec la réalité, et contextualisé comme tel, permet une application raisonnée de la MD.

Le primat du phonème sur le graphème s'inscrit de plain-pied dans cette nouvelle démarche pédagogique et l'acquisition de la compétence de lecture doit s'effectuer grâce à l'emploi du « procédé phonique » :

« Peu connu encore et trop peu pratiqué dans nos écoles primaires. [...] La syllabe est lue d'abord dans sa complexité. C'est seulement après qu'elle a été lue, qu'elle est décomposée, en ses sons [...] par épellation et en ses éléments graphiques par lettres pour l'écriture⁷⁸. »

2.1.1.3. Un exemple : la leçon préparatoire

La leçon préparatoire doit occuper la première journée de travail. L'auteur lui accorde une attention particulière en la commentant avec précision, mais aussi en la présentant comme la condition de réussite de la méthode. Elle apparaît comme *le modèle possible d'une leçon 0*. L'objectif : se présenter, présenter les autres :

« Cette première leçon est difficile. Cependant [...] à la fin de la journée, chaque élève connaîtra son nom et celui de ses camarades. [...] Il aura, pour

ainsi dire, pris possession de son individualité, de sa personne, il aura compris vaguement ce que signifient les mots : « Je m'appelle, tu t'appelles, il s'appelle ? » Il aura deviné que le mot *comment* prononcé d'une certaine manière annonce une question.

Le maître prend les noms de tous les élèves. Ceux-ci sont assis en cercle. Il intercale parmi eux deux ou trois élèves qui savent déjà un peu de français. Il fait l'appel en commençant par ces derniers. Il a soin de rétablir en français les noms altérés par la prononciation locale. S'adressant ensuite à chaque élève en commençant par ceux qui savent le français, il dit : « Levez-vous ». Un élève se lève : « Comment vous appelez-vous ? — Je m'appelle... — C'est bien, asseyez-vous. » L'élève se rassied. Il passe alors devant chaque élève et lui dit : « Tu t'appelles Jean ». L'élève répond : « Oui, je m'appelle... ». Tous les élèves à tour de rôle peuvent faire le tour du cercle et dire à chacun de leur camarade : « Tu t'appelles X, Y etc. »

Enfin s'adressant à un élève en particulier, le maître dit, en montrant successivement chacun de ses camarades : « Comment s'appelle-t-il ? — Il s'appelle X. »

Le maître peut faire répéter la même chose à tous les élèves à tour de rôle⁷⁹. »

L'intérêt de cette première leçon réside précisément dans la mise en condition de l'élève et dans le positionnement du maître. Ce dernier sert de guide à l'élève. L'implicite préside toute la séquence et la démarche cognitive de l'élève n'est pas systématisée par la parole. Ce sont la reformulation et la répétition qui permettent l'acquisition de la compétence recherchée.

2.2.2. *La méthode par l'image : un cas limite*

La méthode proposée par A. Boyer⁸⁰ en 1905 pourrait constituer *a priori* une curiosité pédagogique. Cependant elle présente un intérêt certain pour l'étude présente. Il ne s'agit pas ici de vérifier son efficacité sur le terrain, mais de la considérer comme un échantillon efficient d'une configuration pédagogique globale. Le fait qu'elle puisse apparaître comme un cas limite de cette configuration permet de mettre au jour certains postulats généraux à l'œuvre dans ce champ. Cette méthode s'adresse, au même titre à des enfants sourds-muets⁸¹ et à des enfants non francophones, français ou étrangers.

2.2.2.1. Présentation

Le Français par l'image se présente comme un album de gravures⁸². Chaque planche regroupe des images dont les référents sont thématiquement organisés (la maison, l'école, la médecine, etc.) selon un principe du découpage du monde en autant d'objets de savoir.

39

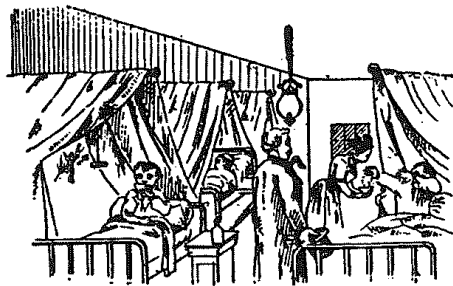


39

40



41

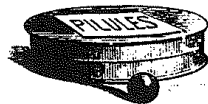


42



42

43



43

44



39. Le médecin. — 40. La tisane. — 41. L'infirmière (une).
 — 42. L'infirmière (une). — 43. La pilule. —
 44. L'enterrement (un).

2.2.2.2. Principes

L'auteur postule une identité de situations d'apprentissage qui explicite le problème posé pour l'interprétation d'un contexte pédagogique nouveau :

« La pédagogie spéciale à l'enseignement du langage aux enfants sourds et muets repose sur les mêmes principes que la pédagogie de l'enseignement du français aux enfants de nos provinces patoisantes, aux petits indigènes de nos colonies ou encore aux classes de français à l'étranger. [...] Les vues développées dans ce présent avant-propos s'appliquent donc également à l'un et à l'autre des deux enseignements en question⁸³. »

L'ambiguïté concernant le terme « langage » reflète la confusion méthodologique qui règne autour de notions comme celle d'écrit et d'oral, ici rendues plus opaques par le passage à la situation dénotée par l'image :

« Dans l'un et l'autre de ces deux enseignements, c'est la méthode directe qui est appliquée, c'est-à-dire l'enseignement du français par le français sans traduction [...] Le jeune sourd-muet qui n'a pas été à l'école est complètement ignorant de notre langage. Non seulement son moyen d'expression, mais encore sa manière de penser, de juger est différente de la nôtre. Il a bien dans l'esprit, l'image mentale des choses qui lui sont familières, mais ne connaît aucun mot, il en est réduit à penser par images⁸⁴. »

La naturalisation du code culturel de l'image et son ultime recours comme accès à la langue neutralise son pouvoir occultant :

« Assurément dans un enseignement tel que le nôtre, s'adressant à des enfants chez lesquels la vue est pour ainsi dire l'unique sens d'acquisition des connaissances, le procédé le plus intuitif est la présentation aux élèves des objets, des choses mêmes dont on veut leur apprendre les noms, les qualités, l'usage. [...] Mais il est quantité d'êtres, d'objets connus de l'enfant qui ne peuvent être montrés en classe et dont l'idée ne peut être guère évoquée qu'avec le dessin, la gravure⁸⁵. »

À travers cette méthode, caractérisée par la correspondance supposée de la sémiologie de l'image et de la sémiologie verbale, on voit apparaître deux approches pédagogiques liées à l'image, une démarche inductive et une démarche déductive.

La démarche inductive intéresse le public qui se situe dans la même aire culturelle que celle dont est issu l'auteur : l'observation de l'image conduit spontanément à la dénomination de l'objet qu'elle représente.

La démarche déductive, qui apparaît dans le cadre de l'extension de la méthode à un public de culture différente, pose un problème méthodologique qui n'est pas abordé par l'auteur. En effet, c'est le mot qui est alors premier, dans la mesure où l'image, telle qu'elle apparaît dans le manuel, ne peut le plus souvent pas être interprétée, tant elle est surdéterminée par un référent culturel

qui ne se dévoile pas. La dénotation produit l'image et l'apprentissage culturel vise ici à l'assimilation. Cet effet est d'autant plus fortement produit que cette pédagogie s'appuie sur la méthode directe, interdisant le passage à un autre référent culturel.

C'est ainsi que la mise en place d'un nouveau domaine pour la pédagogie du français est, en son principe, lié au cadre colonial. C'est aussi à travers ce prisme, dans un cadre institutionnel en voie de constitution que vont se spécifier et se fixer un certain nombre de données propres à former un « domaine énonciatif⁸⁶. »

2.3. Vers une méthode universelle/générale pour l'AOF

Nous avons vu dans notre deuxième chapitre que la mise en place institutionnelle de l'AOF repose en partie sur son versant scolaire. D'autre part, la formalisation pédagogique, sous l'impulsion de G. Hardy, se met en place lentement jusqu'à l'approche de la première guerre mondiale. Ce moment en marque les premières applications et son arrêt momentané.

Les deux méthodes que nous allons présenter nous paraissent emblématiques d'un passage à une pédagogie tenue pour spécifique, c'est-à-dire élaborée et appliquée à un contexte unique : l'AOF, et reconnue comme conforme à une volonté politique générale ainsi qu'aux orientations du gouvernement colonial.

2.3.1. Premier livret de l'écolier soudanais⁸⁷

2.3.1.1. L'inscription officielle de la méthode

Le titre de cette méthode parue en 1911 constitue un critère pertinent pour introduire à l'étude de cette dernière série. En effet, la spécification « écolier soudanais » qui apparaît pour la première fois, pose le rapport à l'école comme un état acquis et lui subordonne son rapport culturel et géographique.

Il est intéressant de noter que la *préface* « Au maître » se fait l'écho des *dispositions générales officielles* :

« Dans les écoles de village du Soudan et dans les petites classes des écoles primaires urbaines, l'étude du français parlé doit être la base de l'enseignement. »

Ainsi, la particularité soudanaise est-elle renvoyée à un ensemble institutionnel qui la subsume et lui ôte toute valeur efficiente, si ce n'est comme exemple d'une politique générale⁸⁸.

Une norme méthodologique, présentée comme le résultat d'une expérience, s'impose désormais, dans le cadre d'un programme défini où la langue française est à la fois objet et outil d'apprentissage :

« Le maître fait de nombreuses leçons de langage d'après un programme tracé à l'avance et suivant une méthode généralement adoptée par tous,

appelée la méthode maternelle. Mais si importante que soit la leçon de langue parlée, elle ne peut durer pendant toute une leçon sans fatiguer les enfants. Il faut la faire alterner avec l'étude d'autres éléments indispensables eux aussi que sont la lecture, l'écriture et le calcul. Ces trois éléments concourant encore à l'enseignement du français parlé. »

D'autre part, si la langue parlée doit être considérée comme l'objectif premier de l'école primaire, c'est cependant la lecture et l'écriture qui constituent le critère de progression et d'évaluation de cet enseignement :

« Ce premier livret est surtout une méthode de lecture. Il a pour objet de faciliter l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Ces deux éléments ne devant jamais être étudiés séparément. »

2.3.1.2. Présentation

Le livret de soixante et une pages offre une progression en trois parties :

- les quinze premières leçons présentent l'alphabet ;
- les leçons seize à trente sont consacrées à des phrases détachées ;
- la lecture thématique occupe les vingt-neuf dernières leçons.

Les leçons consacrées à l'alphabet comprennent quatre parties : un tableau qui introduit la nouvelle leçon en présentant les séries syllabiques, une révision, des mots, des phrases qui les exemplifient. Selon l'auteur, « si l'élève possède les quinze tableaux en six mois, c'est bien. »

La troisième partie présente un découpage thématique qui, en dehors d'une présentation ordonnancée du monde, situe l'écolier :

« Prénoms d'hommes, de femmes ; noms de peuples ; noms et prénoms ; noir et blanc ; Ali et Moussa ; petit et grand » ;

ou encore met en scène sa compétence scolaire :

« Moussa lit bien ; Moulav parle bien français ».

Cette méthode représente, d'une part, la première attestation de l'incorporation des données méthodologiques considérées comme minimales dans ce contexte : la méthode directe, l'axe écriture/lecture organisé en fonction des leçons de langage et la méthode syllabique. Mais elle atteste, d'autre part, par un essai de contextualisation du manuel, de la prise en compte d'un public spécifique.

2.3.2. Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain⁸⁹

2.3.2.1. Une méthode officielle

Il convient tout d'abord de mettre en évidence le caractère officiel de la méthode, publiée dans la collection des « Publications exécutées par ordre du Gouverneur général de l'Afrique occidentale française » et illustrée par le peintre du département des Colonies.

En 1931, G. Hardy le fera figurer dans la liste des ouvrages scolaires recommandés pour l'AOF⁹⁰.

La spécification apportée au titre, *Cours complet d'enseignement à l'usage des écoles de l'Afrique occidentale française*, renforce ce dispositif officiel en posant le principe d'une méthode générale académique.

La préface de l'ouvrage est l'occasion de revenir sur les principes généraux de la méthodologie d'enseignement du français qui constituent désormais un préalable nécessaire :

« Nous employons ici une méthode analogue à la *méthode directe* pour l'enseignement du langage. Comme celle-ci elle utilise les procédés matériels sensibles. »

Il faut noter cependant que c'est bien ici la lecture et l'écriture qui sont posées comme objectifs à l'apprentissage et non la langue parlée. On assiste donc à un renversement qui explicite finalement le paradoxe déjà évoqué précédemment et qui constitue la gageure de ce type d'enseignement.

L'acquisition de la compétence orale est en fait identifiée comme compétence de reconnaissance et de lecture du mot :

« Le maître montre aux enfants la gravure placée en tête de chaque leçon nouvelle. Le nom de l'objet familier à tous contient l'élément à étudier et constitue *le mot-type*. Le maître le dit et le fait dire plusieurs fois à tous les élèves simultanément. [...] Le mot-type une fois connu dans tous ses éléments, on passe à l'exercice d'application qui comprend des mots divers. »

2.3.2.2. Présentation

Le manuel (86 pages) est divisé en quatre parties organisées autour de l'acquisition des phonèmes du français :

- I. voyelles et consonnes simples et composées de plusieurs lettres ;
- II. consonnes équivalentes, voyelles équivalentes ;
- III. valeurs exceptionnelles de quelques consonnes et voyelles, lettres ne se prononçant pas ;
- IV. lecture courante.

Le caractère socioculturel de l'apprentissage s'organise dans un monde déjà défini par le genre même du manuel de lecture. Dans les trois premières parties, ce sont les leçons proposant une révision qui prennent en charge cette fonction : par exemple, la révision qui clôt la première partie porte sur la manière de se vêtir et de se nourrir, la deuxième partie se termine sur « les métiers ».

« La lecture courante » est l'occasion de voir se dérouler les thèmes qui sont en passe de devenir canoniques dans ce type de corpus :

« Notre corps ; la fin d'une querelle ; l'école ; le lièvre et le singe ; le village ; le travail ; le marché ; Haussar le rusé etc. »

2.3.2.3. Deux cas de figure : « Les métiers » ; « L'école »

Nous avons choisi de présenter deux échantillons de cette méthode : la révision qui suit la deuxième partie, « Les métiers » et un texte de lecture extrait de la dernière partie, « L'école ».

La leçon de révision de la page 74 reprend ce qui a fait l'objet de la seconde partie, c'est-à-dire l'étude des différents graphèmes qui rendent compte d'un même phonème.

L'ensemble du texte constitue un énoncé cohérent qui quadrille et fixe, par une juxtaposition de phrases simples au présent, l'univers social de l'enfant.

On notera que sont traités sur le même plan « la pileuse », « le commerçant », « le potier », « le boy », « le griot » et « le soldat », naturalisant les places et rôles attribués à chacun d'entre eux.

La progression assurée par la présentation des métiers est justifiée par le dernier paragraphe. En effet, le soldat, le marin, le garde de cercle, l'interprète, sont autant de métiers proposés par le pouvoir colonial, qui, bien qu'emplois auxiliaires, confèrent à leurs impétrants une importance qui dépasse l'univers traditionnel quotidien réglé par des gestes répétitifs (piler, vendre, tisser, tresser, garder, etc.).

Les notions de relation à un ordre établi et de devoir y apparaissent comme des motifs de promotion et de responsabilité. D'autre part, l'assujettissement, dans un premier temps, est présenté sous sa forme privée (« le boy sert son maître »), puis haussé à l'ordre de l'utilité publique (faire la guerre, arrêter les malfaiteurs, traduire en français).

L'un des premiers textes de lecture de la quatrième partie est consacré à l'école. Il se présente sous la forme d'un texte descriptif, qui introduit le lexique de la classe en italiques. La forme du « nous » permet l'identification de l'élève au modèle proposé. Le monde scolaire de l'AOF traverse ainsi les cultures qui la composent, il diffuse des points de référence et de reconnaissance qui structurent une forme inédite de culture enfantine fondée sur un ensemble de lignes spatio-temporelles⁹¹.

L'école telle qu'elle est présentée dans le texte étudié offre les caractéristiques majeures suivantes :

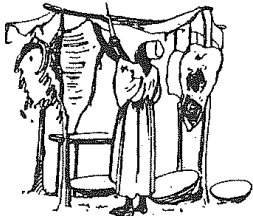
— elle circonscrit un espace qui définit des moments scolaires et des places spécifiques pour les enfants (« le jardin du maître, la cour, la récréation — la salle de classe, le tableau, les leçons, les bancs, les tables, les encriers, l'horloge ») ;

— elle reflète et représente un univers plus vaste auquel on accède par le biais d'outils de savoir (les images, les cartes de géographie, le musée scolaire, le globe) ;

REVISION

Les métiers.

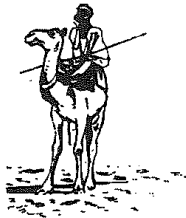
1. La pileuse pile le mil pour le couscous. Le boucher vend la viande. Le pêcheur prend les poissons. Le chasseur tue le gibier. Le commerçant vend toutes sortes de choses. Le cuisinier prépare les aliments



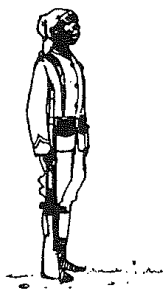
2. Le tisserand tisse les étoffes. Le tailleur fabrique les vêtements. Le cordonnier fait les sandales. Le maçon construit les maisons. Le menuisier travaille le bois. Le potier fabrique les pots. Le forgeron travaille le fer. Le vannier tresse les nattes.



3. Le cultivateur travaille la terre. Le bûcheron abat les arbres. Le berger garde les troupeaux. Le chamelier mène les chameaux. Le laptot conduit les bateaux. Le boy sert son maître. Le griot chante.



4. Le soldat fait la guerre sur terre. Le marin la fait sur mer. Le garde de cercle arrête les malfaiteurs. L'interprète traduit en français les paroles indigènes.



L'école

1. Notre école est située entre le *jardin* de notre instituteur et la grande *cour* où nous allons jouer pendant la récréation.

2. Tout autour de la *salle de classe*, sur les murs, il y

a. des *tableaux*

noirs, des *images*

qui servent pour

les leçons de

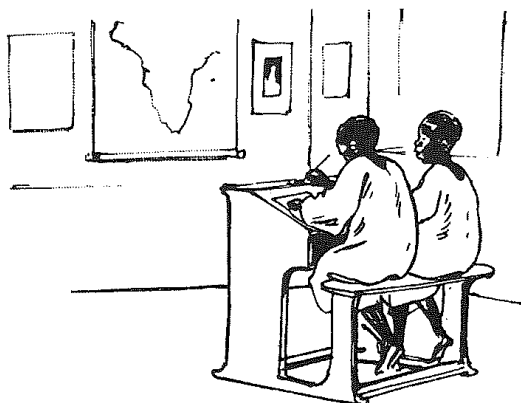
langage et pour

les leçons de

choses et des

cartes de géo-

graphie.



3. Nous sommes assis sur des *bancs* et nous avons devant nous des *tables* percées de trous pour les *encriers*. Chaque élève a un petit *casier*, au-dessous de la table, pour ranger ses *livres*, ses *cahiers*, son *ardoise*, son *crayon*, sa *règle*, son *porte-plume* et ses *plumes*.

4. Dans les grandes écoles, il y a aussi un *musée scolaire*, un *globe* qui représente la terre, et une petite *horloge* pour régler la durée des leçons.

5. A l'école, le maître nous enseigne à bien parler le *français* ; il nous montre à *lire*, à *écrire*, à *calculer*.

— elle identifie le rôle et la démarche de l'écolier à travers ses outils personnels (le casier, les livres, les cahiers, l'ardoise, le crayon, la règle, le porte-plume et les plumes) et leur maîtrise que le possessif (« ses cahiers », etc.) présentifie ;

— elle assigne au maître le rôle d'un guide disponible (il habite sur place), qui personnifie la relation au savoir (il enseigne, il montre) ;

— elle indique le type de maîtrise et de compétences à acquérir (être assis, ranger, parler le français, lire, écrire, calculer).

NOTES

¹ *Bulletin de l'enseignement en Afrique occidentale française*, 1913, n° 1, p. 4. Noté BEAOF

² W. Ponty, *BEAOF*, n° 1, pp. 21-22.

³ W. Ponty, *ibid.*, p. 6.

⁴ Si l'on excepte la conception et le contrôle exercé sur le BEAOF : *Une conquête morale l'enseignement aux indigènes*, 1917 ; *L'enseignement au Sénégal*, 1920 ; *Histoire de la colonisation française*, 1928 ; *L'enseignement aux indigènes*, 1931 ; *La politique coloniale et le partage de la terre*, 1937.

⁵ G. Hardy, *Op. cit.*, 1917, p. XI.

⁶ *Ibid.*, p. 15.

⁷ C'est nous qui soulignons. *Ibid.*, p. 13.

⁸ C'est-à-dire la pratique traditionnelle et ritualisée de l'échange officiel au sein du village.

⁹ *Ibid.* p. 284.

¹⁰ *Ibid.* p. 14.

¹¹ C'est nous qui soulignons. *Ibid.*, p. 20.

¹² 200 écoles de village sont recensées en AOF en 1915, le Sénégal étant le pays le mieux doté du fait de l'ancienneté de son histoire coloniale et grâce au réseau de communication offert par le fleuve et le chemin de fer.

¹³ *Ibid.* p. 48

¹⁴ *Ibid.* p. 49.

Le système laïque reprend donc à son compte, contre les méthodes coercitives qui le caractérisaient jusque-là, un aspect de la pratique d'intégration mis en place par les missionnaires.

¹⁵ G. Hardy, *op. cit.*, 1917, p. 41.

¹⁶ L'internat, tel qu'il est conçu dans le système colonial, peut apparaître comme le produit le plus perfectionné du processus d'acculturation. Le cas des « centres extra-coutumiers » de l'ex-Congo belge est particulièrement démonstratif : « On avait créé des « centres extra-coutumiers » dans lesquels on formait ceux qu'on appelait les « détribalisés » ou les « immatriculés ». Dans ces centres, les cultes des ancêtres n'avaient plus cours, le recours aux fétiches était condamné. Il était même interdit de recevoir les membres de sa famille sans une autorisation limitée à un tout petit nombre de jours. On ne pouvait pas voir son père ou sa mère sans un papier signé. Ces « évolués » qui bénéficiaient de beaucoup d'avantages étaient perçus comme des étrangers par leurs compatriotes. » « Entretien avec P. Ngandu Nkasbana », *Diagonales*, n° 36, Nov. 1995. p. 2.

¹⁷ *Op. cit.* 1917, p. 314.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ En fait, il s'agit moins de rupture que de superposition des discours. L'ancien discours sur la langue, caractérisé par sa coloration humaniste n'a pas disparu. Preuve en est que W. Ponty l'utilise dans son discours sur l'enseignement, et que G. Hardy lui-même ne récuse pas cette valeur. *Cependant, ce n'est plus la langue elle-même qui est posée comme vectrice de civilisation, mais l'un des instruments qui en constitue une élaboration, une projection pratique : l'école fondée sur « la moralisation*

et le loyalisme ». J. Harmand, considéré comme l'un des théoriciens de la colonisation, et que G. Hardy cite régulièrement, est pour sa part, beaucoup plus radical : « Dans les dominations, l'enseignement du français ou par le français dans les classes a été, est une utopie pure, d'une réalisation matérielle impraticable. [...] C'est au dominateur à apprendre la langue de ses sujets. » *Op. cit.* p. 280-281.

²⁰ G. Hardy, *op. cit.*, 1917, p. 188.

²¹ G. Hardy, *ibid.*, p. 53.

²² G. Hardy évoque ici le caractère, selon lui, naturellement ampoulé de la verbe africaine. Ce thème constitue un topique de l'enseignement du français en Afrique et est à ranger à côté des nombreux stéréotypes qui l'informent. En fait c'est le problème de l'appropriation de la langue qui est en cause et son utilisation. La ritualisation des tours de parole en français fait partie de ces faits d'appropriation. L'interrogation sur la légitimité des appropriations, des adaptations et détournement de la langue française par des locuteurs issus d'une sphère culturelle radicalement différente est une problématique très récente, mise au jour par l'importance même de la notion de francophonie et qui soulève encore bien des polémiques. Voir *Langue française, Le français en Afrique noire, faits d'appropriation*, n° 104, déc. 1994.

²³ G. Hardy, *ibid.*, p. 194.

²⁴ G. Hardy, *ibid.*, p. 195.

²⁵ Il est utile, à propos du caractère polysémique de ce terme, de se reporter à l'article de H. Besse « Méthodes, méthodologie, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes. » *LFDM, Recherches et applications, Méthodes et méthodologies*, Janvier 1995, pp. 96-107.

²⁶ La méthode directe (notée ici MD) consiste, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, à n'utiliser que la langue-cible sans jamais recourir à la traduction dans la langue-source. Elle met fondamentalement en cause la méthode thème/version via la grammaire. Elle est souvent dénommée aussi méthode maternelle.

²⁷ Voir C. Puren, *op. cit.*, 1994, p. 48.

²⁸ C. Puren, *art. cit.*, 1993, p. 53.

²⁹ Réduction à plusieurs titres, car l'emploi de la MD en langue étrangère s'appuie constamment sur le savoir, scolaire notamment, de l'élève. Lorsque l'élève aborde la langue-cible il a acquis un certain nombre de mécanismes d'apprentissage, de savoir métalinguistique, dans sa propre langue qui vont l'aider dans l'apprentissage d'une nouvelle langue. En AOF, il en va tout autrement, puisque c'est avec la langue-cible qu'il faut acquérir tous les mécanismes d'apprentissage scolaire.

³⁰ La méthode mutuelle, mise au point à la fin du XVIII^e siècle par A. Bell et Lancaster et expérimentée en 1778 à l'école des garçons de Madras, fut appliquée officiellement dès 1817 au Sénégal par J. Dard. Cette méthode fut assez vite abandonnée, non pas en son principe — utiliser les compétences des plus avancés pour aider les autres élèves — justifié par le contexte même de ce que l'on appelle aujourd'hui « le grand groupe » et de fortes contraintes économiques, mais dans ses objectifs nettement orientés vers l'écrit.

La méthode simultanée, fut adoptée principalement par les Frères de Ploërmel. En fait ces deux méthodes n'en font qu'une et illustrent bien le caractère polysémique du terme « méthode ». Le premier terme renvoie au mode de transmission (les plus avancés des élèves enseignent aux autres), alors que le second renvoie au mode d'acquisition de la langue (principalement, par la lecture grâce à de grands tableaux de lettres). Voir à ce propos le manuel que publia Hachette en 1845 : *Enseignement mutuel et enseignement simultané. Tableaux de lecture avec ou sans épellation, à l'usage des écoles primaires, des écoles d'adultes de régiment et de vaisseau. Par MM. Canotte, Perrier, Meissis.*

³¹ G. Hardy, *op. cit.*, 1917, p. 53.

³² Ce qui aurait constitué le français en « langue étrangère ».

³³ Le concours comporte deux types d'épreuves : théorique à l'écrit (histoire et géographie de l'AOF, Législation, Pédagogie) et pratique (Deux heures de leçon, inspection d'une classe). Peuvent s'y présenter les hommes de plus de 30 ans, attestant de 5 ans de séjour en AOF, possédant le brevet supérieur et le CAP pédagogique. Mais le gouvernement peut éliminer avant le concours la candidature de ceux qu'il juge « agités, acariâtres, mécontents ».

- ³⁴ M. Olivier, Président de la Commission d'examen, p. 320.
- ³⁵ *Ibid.*, p. 321.
- ³⁶ *Ibid.*
- ³⁷ *Ibid.*, p. 322.
- ³⁸ Cette étape de la procédure n'est pas encore nettement distinguée de l'étape précédente, l'exploitation.
- ³⁹ *Ibid.*, p. 322.
- ⁴⁰ *Ibid.*, p. 322.
- ⁴¹ *Ibid.*, p. 319.
- ⁴² *Ibid.*, p. 322.
- ⁴³ Il faut, à notre avis, accepter avec beaucoup de précaution, (sinon pour une compréhension de la formation de nouveaux stéréotypes) les descriptions de la classe de français telle qu'est présentée — insituée dans l'espace — par L. Sonolet, lui-même par ailleurs auteur d'une méthode, dans un ouvrage paru en 1912, *L'Afrique occidentale française* : « Entrons dans une école régionale ; construite en pierre ou en pisé, suivant la nature du sol, elle est suffisamment spacieuse et bien aérée ; un jardin l'entoure où chaque élève possède un petit carré qu'il cultive et où il fait pousser des légumes. Dès notre entrée en classe nous sommes salués par un assourdissant « bonjour, Monsieur ! » poussé en chœur par tous les élèves qui se sont levés avec ensemble à notre arrivée ; ils sont là une quarantaine d'enfants de dix à douze enfants [...] tout de suite nous sommes surpris de l'application, du sérieux, de l'air attentif et grave de ces écoliers ; « Ils sont beaucoup plus sages que les petits Français » déclare l'instituteur. C'est le moment de la leçon de langage. Le français est appris aux enfants par la méthode directe, c'est-à-dire que le maître fait sa leçon en français et rien qu'en français. Des tableaux coloriés sont pendus aux murs, représentant des animaux, des plantes, des objets de tout genre. L'instituteur en montre un du doigt, puis il interpelle un de ses élèves : « Bakari, lève-toi. » Un négrillon à mine éveillée se lève, les bras croisés. « Qu'est-ce que représente ce tableau ? demande le maître. — Ce tableau représente un mouton, répond Bakari en détachant et scandant lentement les syllabes. — Combien un mouton a-t-il de pattes ? — Un mouton a quatre pattes » ; et la leçon se poursuit dans la classe paisible aux volets bien clos contre l'accablante chaleur du dehors. » p. 41.
- ⁴⁴ C. Puren, *art. cit.*, 1993, p. 59.
- ⁴⁵ C'est le cas, notamment des ouvrages de L. Machuel, qui fait partie de l'association.
- ⁴⁶ La sortie de l'ouvrage de I. Carré, inspecteur de l'enseignement primaire, est l'occasion d'un article circonstancié, n° 36, 1891. Seul l'ouvrage de Boyer n'est pas mentionné dans le Bulletin. *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies Premier livret*, 1885, préface.
- ⁴⁷ *Méthode de lecture et de langage à l'usage des étrangers de nos colonies Premier livret*, 1885, préface.
- ⁴⁸ On trouve plus de vingt éditions du manuel entre 1885 et 1902. À partir de 1896, il édite une méthode calquée sur la première : *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies*.
- ⁴⁹ En 1902, la méthode sera augmentée d'un troisième livret.
- ⁵⁰ Voir par exemple à la page 34 : « la soucoupe de la tasse, [...] Donne la voile de la chaloupe » où l'on voit que le vocabulaire choisi pour illustrer la leçon ne semble pas toujours répondre à ce postulat.
- ⁵¹ Préface de la première édition.
- ⁵² Il s'agit de la réalité coloniale telle que la France veut la produire, à l'image des cartes géographiques du début du XX^e siècle. Le découpage du monde en autant d'objets de savoir et de possibilités d'apprentissage mobilisent d'emblée la langue française comme outil d'accès au savoir.
- ⁵³ L'importance de l'hygiène — morale et physique — dans ce type d'ouvrage pédagogique est une constante au XIX^e siècle.
- ⁵⁴ *Ibid.*
- ⁵⁵ *Leçons de langage aux élèves indigènes qui fréquentent les écoles françaises de nos colonies, 1^{ère} année*, 1896, avant-propos.
- ⁵⁶ *Ibid.* Tous les extraits qui suivent sont tirés de cet avant-propos.

- ⁵⁷ C'est-à-dire, selon une expression récemment transposée dans le domaine du FLE, le mélange, au cours d'un apprentissage de la langue, de différentes méthodes d'enseignement.
- ⁵⁸ *Méthode de lecture et de langage*, premier livret, 1885., pp. 57-62.
- ⁵⁹ P. 58.
- ⁶⁰ P. 59.
- ⁶¹ P. 61.
- ⁶² P. 62.
- ⁶³ *Leçons de langage...*, Première année, Paris, 1896, pp. 46-47.
- ⁶⁴ P. 46.
- ⁶⁵ La lecture et l'écriture sont détachées des objectifs de l'apprentissage de l'oral. La leçon de langage constitue donc un objectif à part entière. Un livret de lecture complète le manuel de *Leçons de langage*.
- ⁶⁶ *Leçons de langage...*, pp. 59-61.
- ⁶⁷ C'est nous qui soulignons.
- ⁶⁸ *Id.* Cette indication est importante dans ce contexte d'enseignement, il est fort probable que cette explication soit donnée en arabe.
- ⁶⁹ Transcription phonétique de l'arabe, c'est nous qui précisons.
- ⁷⁰ P. 61.
- ⁷¹ Ce critère, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, est le seul à informer un système dans lequel, implicitement la culture source et la culture cible sont situées sur une même échelle de valeur, tandis que l'apprentissage immerge le sujet dans un même monde socioculturel. Les méthodes Havet ou Berlitz en introduisant la notion de public adulte imposent de nouvelles contraintes à l'apprentissage et définissent des objectifs spécifiques, mais elles ne bouleversent pas radicalement les postulats fondamentaux de ce type d'enseignement. En effet, ces méthodes supposent un public *a priori* intégré à la norme occidentale dominante. Le public visé n'a en principe rien de commun avec celui que les méthodes destinées aux colonies ont en vue.
- ⁷² En rappel de son ouvrage méthodologique : *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux Indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, 1891.
- ⁷³ *Méthode pratique de langage, de lecture, d'écriture, de calcul, etc. Plus spécialement destinée aux élèves des provinces où l'on ne parle pas français et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*, Livre du maître, Paris, 1889, Préface, p. 4.
- ⁷⁴ Préface, Livre du maître.
- ⁷⁵ *Ibid.*
- ⁷⁶ Préface, Livre de l'élève.
- ⁷⁷ L'auteur dans la préface du livre de l'élève donne des indications précises sur ce qu'il appelle par ailleurs « français réduit ». Il s'agit de n'utiliser que des mots concrets, sans valeur abstraite ni métaphorique. Ce programme ne peut s'appliquer qu'à de jeunes enfants en début d'apprentissage.
- ⁷⁸ Préface du livre de l'élève.
- ⁷⁹ Livre du maître, pp. 7-8.
- ⁸⁰ *Le Français par l'image*, 1905.
- ⁸¹ La question de l'éducation des sourds-muets avait intéressé les philosophes de la fin du XVIII^e siècle. Charles Michel, abbé de l'Épée, mit au point, en 1784, une méthode d'éducation des sourds-muets, *La véritable manière d'instruire les sourds et les muets*, qui constitue une approche pédagogique de la philosophie sensualiste de Condillac.
- ⁸² Il est intéressant de situer cette approche, par l'image, dans la lignée même de la réflexion sur les sens et la perception. L'idée que les sens constituent un mode d'accès au savoir ouvre une voie pour la construction de pédagogies nouvelles.
- ⁸³ Avant-propos, p. 2.
- ⁸⁴ *Ibid.*
- ⁸⁵ *Ibid.*
- ⁸⁶ Cette notion est empruntée à M. Foucault qui la définit ainsi : « Elle suppose (la tâche de restituer les énoncés à leur pure dispersion) aussi que ce domaine énonciatif ne soit référé ni à

un sujet individuel, ni à quelque chose comme une conscience collective, ni à une subjectivité transcendante ; mais qu'on la décrive comme un champ anonyme dont la configuration définit la place possible des sujets parlants. Il ne faut plus situer les énoncés par rapport à une subjectivité souveraine, mais reconnaître dans les différentes formes de la subjectivité parlante des effets propres au champ énonciatif. » *L'archéologie du savoir*, 1969, p. 160.

⁸⁷ J. L. Monod, 1911.

⁸⁸ En 1928, le même livret deviendra : *Livret de l'écolier noir*.

⁸⁹ L. Sonolet, A. Pérès, 1915.

⁹⁰ G. Hardy, 1931, *op. cit.*, pp. 395-96.

⁹¹ Si l'on reprend la typologie élaborée par M. Mead, dans *Le fossé des générations*, il s'agirait ici de l'introduction d'un système cofiguratif « où le modèle social qui prévaut est le comportement des contemporains » (p. 65), dans une culture postfigurative, « dans laquelle les enfants sont instruits avant tout par leurs parents » (p. 27) : « La cofiguration naît d'une rupture avec le système potsfiguratif. Cette rupture peut s'opérer de plusieurs manières : [...] après une conquête, lorsque les populations sujettes sont contraintes d'apprendre la langue et les coutumes du conquérant. » p. 66.

TROISIÈME PARTIE

BILAN ET RÉORIENTATIONS D'UNE
POLITIQUE

CHAPITRE PREMIER

PERMANENCES ET ADAPTATION DU SYSTÈME EN PLACE

1. LE BILAN D'UNE POLITIQUE ET LA REPRISE DES ANNÉES 30

Les années 30 marquent un tournant, à bien des niveaux, dans la politique scolaire en Afrique occidentale.

1.1. L'Exposition Coloniale

Sur un plan extérieur, l'Exposition Coloniale de Paris en 1931, où l'enseignement tient une bonne place¹ est la première occasion de dresser un bilan de l'œuvre de la France. Les inspecteurs de l'enseignement apparaissent comme les acteurs importants de la politique menée en *AOF*. G. Hardy ancien inspecteur général de l'*AOF* et premier promoteur de la pédagogie coloniale est alors directeur de l'École Coloniale française. A. Davesne vient d'être nommé inspecteur de l'enseignement primaire des écoles de l'*AOF*².

1.2. Indices de restructuration

G. Hardy, en 1931, dénonce l'arrêt du développement de la politique scolaire en *AOF* ajoutant que :

« Sous couleur de décentralisation, une réforme du 1er mai 1924 a réduit le rôle du Gouvernement général en matière d'enseignement et sacrifié par là un des éléments essentiels de la politique générale³. »

Il poursuit ainsi :

« Il semble, — nous n'hésitons pas à dire, par bonheur — que, depuis le début de l'année scolaire 1929-1930, un souffle nouveau anime l'enseignement de l'*AOF*, et qu'une doctrine, vraiment digne de ce nom, recommence d'inspirer ses actes⁴. »

Il rappelle l'affaiblissement du système scolaire qu'il avait contribué à fonder :

« Cette période se marque par une réduction sensible du nombre des élèves de l'école normale, — ce qui devait se traduire par un ralentissement dans la création d'écoles de villages — et par quelques suppressions que l'on ne peut s'empêcher de trouver fâcheuses : suppressions de l'École supérieure professionnelle Pinet-Laprade, qui avait atteint un niveau remarquable et qu'on n'a jusqu'ici remplacé par rien d'autre, suppression de l'École administrative Faidherbe, dont quelques sections seulement ont été maintenues et confondues avec l'École normale William Ponty⁵. »

Il propose un tableau de la situation scolaire :

« Pour le moment, l'organisation générale est la suivante :

1° Un enseignement primaire élémentaire donné dans les écoles préparatoires, les écoles élémentaires, les écoles régionales ou urbaines et les cours d'adultes ;

2° Un enseignement primaire supérieur et professionnel, donné dans chaque groupe central établi au chef-lieu de chaque colonie ;

3° Un enseignement technique supérieur qui prépare des maîtres indigènes pour l'enseignement et des candidats à l'École de médecine.

Ces trois degrés d'enseignement se superposent.

4° Enfin des enseignements spéciaux qui répondent à des buts humanitaires ou à des nécessités politiques et locales, ont fait consacrer l'existence ou prévoir la création d'orphelinats de Métis, de Médersas d'enseignement musulman, et d'établissements d'enseignement secondaire métropolitain⁶. »

Pour sa part, A. Davesne, plus directement impliqué dans la politique scolaire de l'AOF, paraît plus nuancé. Il rappelle que l'organisation de l'enseignement en AOF est explicitement dominée depuis la circulaire du 1er mai 1924 par trois objectifs :

« — Recruter des fonctionnaires indigènes ;

— Répandre dans la masse indigène le français parlé ;

— Donner aux élèves de bonnes pratiques — hygiène et agriculture notamment — leur permettant de participer dans toute la mesure du possible aux bienfaits de la civilisation⁷. »

Il précise plus loin que :

« L'enseignement en AOF s'est toujours préoccupé de s'adapter étroitement aux besoins des populations indigènes. »

Tout en reconnaissant que :

« [...] depuis quelques années, tout en restant dominé en théorie par les mêmes préoccupations, cet enseignement a évolué en fait vers une assimilation de plus en plus poussée vers l'enseignement métropolitain qui l'a quelque peu éloigné des buts qu'il s'était primitivement fixés⁸. »

Sur le plan intérieur, deux indices de restructuration sont à examiner :

- la réorganisation du *Bulletin de l'enseignement de l'A.O.F.* ;
- la parution du syllabaire de A. Davesne, *Mamadou et Bineta*.

1.2.1. *Le BEAOF*

On se souvient que c'est G. Hardy qui fut, en 1913 le principal promoteur du *Bulletin*. Cependant, les années de guerre et celles qui suivirent mirent un frein à cette activité. Le *Bulletin* ne disparut pas, mais, il fut réduit au rôle minimum de relais institutionnel.

C'est l'arrivée de A. Davesne au poste d'inspecteur de l'enseignement primaire, en 1927, qui va permettre de relancer et de réorienter l'activité du *BEAOF*.

Le sommaire du numéro du second semestre de 1930 est particulièrement éclairant sur la nouvelle tendance qui se fait jour :

- « — La vie de l'AOF et l'École : la vie scolaire de l'AOF
- Textes et lectures
- Le chemin de fer du Soudan
- Morale et folklore ;
- Fables ouolof ;
- L'enseignement du français. »

Les articles culturels vont désormais occuper une place importante⁹ à côté des articles plus proprement pédagogiques qui veulent pallier le défaut de formation des maîtres. En effet, selon Davesne, chacun des deux corps d'instituteurs, européens et indigènes, pose problème.

Si les instituteurs européens sont assez bien formés, ils manquent d'assurance et d'autorité face à leurs collègues africains, d'autre part, ils ne bénéficient d'aucune formation sur place, le stage de l'École normale ayant été supprimé. Les articles culturels doivent les aider à mieux connaître le milieu dans lequel ils enseignent, le problème, pour eux étant principalement posé en termes d'adaptation¹⁰.

En ce qui concerne les instituteurs indigènes, le jugement est beaucoup plus sévère et remet profondément en cause l'enseignement dispensé à l'École normale :

« La plupart ne connaissent pas leur métier. La formation des maîtres indigènes telle qu'elle est conçue à l'École normale de Gorée laisse grandement à désirer, car elle n'est pas adaptée au rôle que ces maîtres ont à accomplir. [...] Les leçons de pédagogie pratique ont lieu à l'école Primaire de Gorée. Or cette école primaire appartient précisément à l'une des quatre communes sénégalaises où les programmes métropolitains des études

primaires sont imposées par le règlement. Les maîtres à qui par la suite on ne cessera de recommander d'adapter leur enseignement à la région où ils enseignent, apprennent donc leur métier dans une école où tout est la négation même de cette adaptation¹¹. »

A. Davesne entend dynamiser l'enseignement du français, au vu de l'échec relatif qu'il enregistre :

« [...] faisons notre examen de conscience. Notre enseignement du français a-t-il toujours lui-même cette précision, cette logique que nous voulons trouver dans les écrits de nos élèves ? Savons-nous toujours, quand nous commençons une leçon de français quelle est l'utilité réelle de la leçon, quelle est sa place exacte dans l'ensemble de notre enseignement, comment elle se rattache à celle qui précède et comment elle prépare celle qui la suit ?¹² »

Le deuxième indice de restructuration se situe au niveau des manuels scolaires.

1.2.2. *Mamadou et Bineta*

Lors du Congrès Intercolonial sur l'enseignement, A. Davesne dresse un bilan à propos des manuels scolaires utilisés en AOF :

« Les livres scolaires spécialement adaptés aux écoles d'AOF [...] sont encore très rares. On s'est servi jusqu'ici de ceux de la Métropole ou de l'Algérie, mais ils conviennent mal en général à nos écoles¹³. »

Par ailleurs, G. Hardy annonce, en 1931, dans le *BEAOF*, la parution de la série complète¹⁴ de ce qui va devenir une institution dans toute l'Afrique de l'ouest et cela même bien après les Indépendances¹⁵ :

— *Mamadou et Bineta apprennent à parler français* (Cours du langage, Livre du maître)

— *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire* (Syllabaire)

— *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* (Livre de lecture).

L'idée de mettre en scène deux enfants dans un manuel de lecture s'inscrit dans la tradition du *Tour de la France par deux enfants* de G. Brunot, et déjà en AOF, dès 1916, on trouve un livre de lecture courante : *Moussa et Gigla, histoire de deux petits Noirs* qui connaîtra quatorze éditions successives jusqu'en 1952.

L'avantage de la série des *Mamadou et Bineta* réside principalement dans le fait qu'elle se présente comme une méthode complète et non pas seulement comme une série de livres de lecture.

Mamadou et Bineta, à l'origine, s'adresse principalement à l'écolier du village, celui qui doit apprendre le français en deux ou trois ans. A. Davesne par cette méthode entend pallier les effets d'une scolarité qu'il juge trop courte et encadrée le plus souvent inefficacement :

« Le petit Noir ne connaît pas un seul mot en français quand pour la première fois il vient s'asseoir sur les bancs de l'école. Si l'on n'y prend pas garde le mot n'est pour lui qu'un son qui n'éveille aucun souvenir. [...] l'exercice de lecture lui paraît dès lors fastidieux, insipide, parce que dénué de tout intérêt pratique immédiat. L'enseignement de la lecture dans nos écoles africaines ne sait pas éveiller la curiosité des élèves et c'est à ce défaut initial qu'il faut attribuer la médiocrité des résultats obtenus par les maîtres¹⁶. »

On entre, en Afrique avec Davesne dans l'ère de la méthode¹⁷.

Dans la préface à la première édition du syllabaire, l'Inspecteur Général de l'enseignement en AOF précise que le manuel répond à trois conditions :

« C'est d'abord la mise en œuvre d'une méthode rigoureuse et simple. Le chemin est tracé, ordonné, le cadre bien rempli, point de mots inutiles [...]. Il est pratique, vivant, concret, les mots s'associent aux images, aux choses qui les appellent et qui les fixent. L'illustration avenante et nette complète le texte et résume la leçon. Apprendre ainsi le français devient une joie pour nos petits écoliers noirs. Enfin il est guidé, dirigé, inspiré par la vie indigène et l'amour de la France¹⁸. »

1.2.2.1. Principes de la méthode : une synthèse pour l'Afrique

La méthode Davesne¹⁹, à divers titres, peut apparaître comme une synthèse de l'expérience africaine. En effet, on va y retrouver, systématisés, les principes pédagogiques qui ont traversé et informé les différentes approches de l'enseignement du français²⁰.

La réflexion sur l'apprentissage du langage et de la lecture se radicalise en systématisant les acquis précédents. Les deux apprentissages doivent être menés de front et les méthodes de lecture et de langage se renvoient l'une à l'autre afin d'organiser une progression fondée sur le rappel et l'utilisation concrète des notions et mots appris :

« La progression du cours de langage et de lecture sont souvent divergents. Les faire coïncider est une entreprise impossible. Nous avons essayé de tourner la difficulté :

1. en n'employant dans le présent syllabaire que des mots figurant au cours de langage et correspondant à des objets qui peuvent être facilement montrés aux élèves ;
2. en composant des phrases exprimant des actes que l'élève peut exécuter ou mimer aisément ;
3. en introduisant dès que possible des « lectures courantes » qui sont à la fois des révisions des cours de lecture et des applications des leçons de langage faites pendant la semaine.

Nous avons voulu que les deux enseignements lecture et langage se prêtent un mutuel appui. Syllabaire et livre de langage sont dans cette méthode absolument inséparables²¹. »

La clarté, la simplicité constituent désormais des pré-requis à toute prise de parole dans la classe et impose un rythme particulier à la méthode syllabique adoptée²² :

« Il faut que l'enfant comprenne aussi complètement que possible ce qu'il lit, [...] Nous avons voulu faire simple. Chacune des leçons du syllabaire ne contient qu'une difficulté²³. »

À la simplicité du rapport à l'écrit correspond la simplicité du rapport à l'oral²⁴. Ce point, déjà posé par les précédents auteurs de manuels, notamment par I. Carré, ouvre la voie à la réflexion sur les cadres lexicaux d'un enseignement du français aux étrangers et sur l'adaptation à un contexte spécifique²⁵ :

« [...] choisir les mots indispensables et ceux-là simplement. Bannir toute notion abstraite, tout mot ne correspondant pas à une réalité que l'élève puisse voir, palper, constater : ne pas parler de redingote ou de fixe-chaussettes à l'enfant de la brousse vêtu d'un cache-sexe, ni de justice ni de solidarité à un gamin de cinq ans qui a tant à faire pour apprendre à nommer les objets les plus connus, les actions les plus courantes²⁶. »

L'activité de l'élève, dans ce type de contexte, doit être considérée comme une priorité :

« Faire quelque chose de vivant, ne pas laisser affalés sur leur banc, somnolents ou ennuyés les petits Noirs qui plus encore que les jeunes Français ont besoin de gesticuler et de rire, les faire aller venir, sauter et courir, agir de toutes manières, en d'autres termes, introduire à l'école de la vie et de la joie²⁷. »

La méthode propose au maître un cadre de travail fixe et réglé. Dans la mesure où l'auteur est aussi inspecteur de l'enseignement primaire, ce cadre présente un caractère prescriptif non dissimulé :

« Nous nous sommes efforcé de faciliter la tâche du maître,

1. en donnant à chaque leçon quelques conseils et indications d'ordre pédagogique ;
2. en fixant la répartition hebdomadaire du cours de lecture.

Certes la répartition hebdomadaire a en elle quelque chose d'antipédagogique, puisqu'elle prétend imposer à toutes les classes un effort identique, mais en AOF, elle répond à un besoin. Mieux vaut proposer aux instituteurs indigènes une tâche nettement définie que les meilleurs d'entre eux sauront accommoder aux circonstances que de laisser à tous une initiative dont les conséquences seront généralement désastreuses²⁸. »

Il est d'autre part acquis, sur un plan culturel, qu'il doit exister *une culture coloniale de type franco-africain*, dont la méthode de lecture, elle-même, est une des expressions possibles :

« Avec les livres de M. Davesne, c'est la vie indigène qui rentre à l'école. C'est cette vie indigène qu'il faut améliorer sans la détruire, que notre modeste école de village veut traduire, exprimer en français²⁹. »

Le découpage thématique, déjà observé dans les méthodes précédentes, organise un rapport au savoir fondé sur l'information et la prescription. La culture qui y est présentée apparaît comme un modèle colonial qui doit fonctionner comme pôle de reconnaissance et de modélisation pour l'élève. L'hygiène corporelle et sociale y tiennent une place prépondérante.

On remarquera que la question de la méthode directe n'est plus mentionnée, elle constitue un acquis qui renvoie d'ailleurs directement au traitement officiel des langues vernaculaires³⁰. D'autre part le débat qui se fait jour à l'époque en ce qui concerne l'enseignement en langue indigène, avec la série d'arguments « pour » et la série d'arguments « contre » doit nécessairement imposer la légitimité de l'enseignement du français.

Enfin, il est important de souligner que la tendance déjà observée de vouloir produire une méthode unique pour l'Afrique s'est officiellement affirmée et va faire force de loi.

1.2.2.2. Une leçon type

Nous avons choisi de présenter l'une des leçons — la 54^e — de la septième partie (« Les équivalences »). Il faut noter que les soixante-cinq leçons sont construites sur un modèle identique.

On observe que la leçon suit la progression annoncée par l'auteur : la syllabe, le mot, la phrase, le petit texte de lecture.

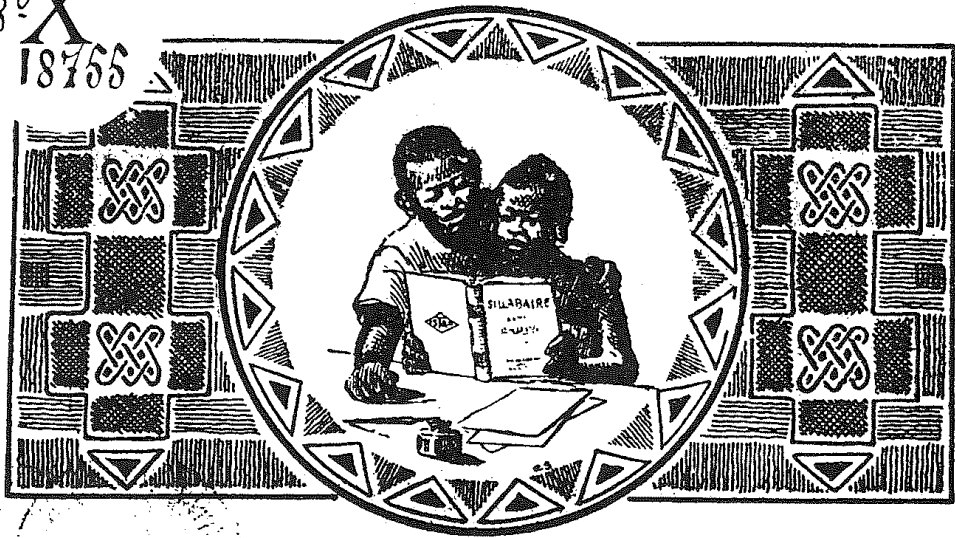
La mise en scène de l'univers de l'écolier (La chaise, l'ardoise, la cour, le maître, la punition), propre à ce type d'ouvrage, est ici organisée sur un arrière-plan culturel local (la case, écraser le mil, la pileuse, le pilon, faire de la farine) qui tend à ordonner et à fixer dans l'esprit de l'écolier une image de son entourage immédiat.

Le mélange canonique du thème moral, qui ordonne la relation maître élève : « Il s'amuse, il sera puni », à celui de l'hygiène physique qui ordonne un rapport au corps et à l'intériorisation du regard de l'autre : « Oh ! Regarde ton boubou, petit sale : va vite te laver : tu as des poux et des puces » constitue l'approche principale de l'ouvrage de Davesne.

Ces deux aspects sont repris, renforcés par la dernière partie de l'ouvrage, la lecture courante et son approche thématique.

Sur le plan pédagogique, deux directions complémentaires apparaissent :

8^e X
18765



A. DAVESNE

INSPECTEUR DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE

MAMADOU ET BINETA APPRENNENT A LIRE ET A ÉCRIRE

SYLLABAIRE

A L'USAGE DES ÉCOLES AFRICAINES



LIBRAIRIE ISTR

MAISON D'ÉDITION DE L'IMPRIMERIE STRASBOURGEOISE
PARIS (2^e)
57, RUE DE RICHELIEU

1931

STRASBOURG
15, RUE DES JUIFS

— un apprentissage de la lecture qui se réfère à une approche pédagogique « classique » fondée sur la reconnaissance et la répétition ;

— un apprentissage qui se réfère à des pratiques actives exogènes à la pédagogie métropolitaine en utilisant la compétence d'induction et de compréhension des élèves : « faire exécuter les actions exprimées par les phrases 3 [...] ; faire mimer les actions exprimées par les phrases 6 [...] ; imiter le bruit des insectes. »

1.2.2.3. Un exemple de leçon de langage

Chaque chapitre du livre de langage est consacré à un thème (l'école, le corps humain, les vêtements, la case, le village, la famille, etc.) qui se déroule sur quatre semaines. L'ensemble du champ lexical concerné et les tournures grammaticales sont proposés à travers la mise en scène d'un certain nombre d'éléments qui tissent une réalité dans laquelle doivent se reconnaître les élèves, puisqu'elle renvoie à l'immédiat et qu'elle intègre même des indices de la réalité vécue³¹.

Le chapitre V est consacré au Village :

« Même remarque que pour le chapitre IV ; les leçons de langage sur le village doivent autant que possible, avoir lieu en dehors de l'école, dans le village même. Cette recommandation vaut surtout pour la leçon du matin. La leçon de l'après-midi, qui n'est qu'une révision de celle du matin, peut être faite en classe³². »

La subdivision du chapitre renvoie à une typologie spatio-temporelle qui découpe le monde en strates socioculturelles :

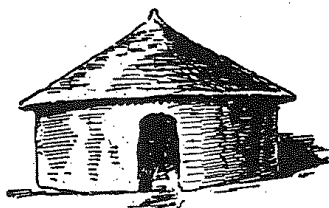
- Rues et quartiers ;
- La rivière ;
- Le marché ;
- Le tam-tam ;
- Les maisons européennes et les bâtiments administratifs.

C'est l'occasion de présenter des séries lexicales :

« Le village, une concession, un quartier, la route, la place. »

Le canevas de la leçon est donné au maître. Elle est amorcée par une phase de sensibilisation/reconnaissance :

« Faire trouver les noms des concessions et des quartiers (la concession de Camara, le quartier de Lokossa, etc.). Faire trouver également le nom des routes en indiquant tantôt le nom du village le plus proche situé sur la route, tantôt le nom de la ville importante à laquelle la route conduit (ex. : la route de Pahou etc.)³³. »



une ca-se

une case

S - Z

Montrer également et faire lire : une chaise. une ardoise.

- 1 u-ne ca-se, u-ne chai-se, u-ne ar-doi-se, un oi-seau,
- 2 u-ne cho-se, un ci-seau, u-ne ca-mi-so-le, la pri-son,
- 3 Je po-se l'ar-doise sur la ta-ble; j'écra-se le mil;
- 4 je vi-se a-vec le fu-sil; je m'a-mu-se dans la cour.

5 *un ciseau, la résidence, une camisole, la prison*

- 6 La pi-leu-se ô-te sa ca-mi-so-le. El-le lè-ve le pi-lon.
- 7 El-le écra-se le mil; et-le fait de la fa-ri-ne.
- 8 Le maî-tre dit: pre-nez vos ar-doi-ses; po-sez les
- 9 ar-doi-ses sur la ta-ble. Sé-ni ne prend pas son ar-doi-se;
- 10 il s'a-mu-se; il se-ra pu-ni.

11 *Seni s'amuse, il sera puni.*

LECTURE COURANTE (Révision et application de la leçon de langue)

- 12 Les in-sec-tes:
- 13 Zou! zou! zou! la mou-che vo-le.
- 14 Zi! zi! zi! c'est le chant du mous-ti-que qui pi-que;
- 15 Toc! toc! toc! la pu-ce sau-te.
- 16 Oh! re-gar-de ton bou-bou, pe-tit sa-le. Va vi-te te
- 17 la-ver: tu as des poux et des pu-ces.

ÉCRITURE

2^o Application de la leçon : mots choisis dans la lecture. Dictées d'application.

2^o Révision méthodique : *z z* Dictées de révision sur la lettre *z*

Remarques. 1^o Faire exécuter les actions exprimées par les phrases : 3, 4, 8, 9, 10

2^o Faire mimer les actions exprimées par les phrases : 6, 7.

3^o Imiter le bruit des insectes : phrases 13, 14, 15.

5 — Davesne, Mamadou et Bineta, Syllabaire

L'approche grammaticale répond au critère de simplicité et d'efficacité, la contextualisation de l'item en est la clef :

« Conjugaison : le verbe aller à... (tel village)³⁴. »

La deuxième phase correspond à l'exploitation sur le type question-réponse :

« Habituer les élèves à répondre avec précision aux questions suivantes :

Comment t'appelles-tu ?

Comment s'appelle ce village ? (celui où se trouve l'école)

Comment s'appelle ton village ?

Comment s'appelle ta concession ?

Comment s'appelle le village de Saliou ? le quartier de Camara ?

Montre la route de Pahou ?

Où est la route de Pahou ? la route de Cotonou ? (l'élève devra la montrer)

Où va cette route ? (cette route va à...tel village ou telle ville)

Comment s'appellent les villages qui sont entre... (celui où l'on se trouve)
et...telle ville ? »

La mise en scène par les élèves des éléments étudiés en classe doit venir fixer les connaissances. L'auteur propose une série de situations associées à des enchaînements discursifs qui mettent en scène la compétence de l'élève :

« Organiser dans la classe la scène suivante : un élève joue le rôle du marchand. Il s'installe au bureau du maître. Il dispose sur le bureau les objets à vendre : ardoises, crayons, livres, cahiers, boubous, chéchias, colliers, etc. (l'occasion de revoir une bonne partie des mots étudiés depuis le début de l'année). Un élève, désigné par le maître, vient acheter. Une conversation analogue à celle qui est rapportée ci-après doit s'engager :

Acheteur, arrivant au bureau : Bonjour Mamadou !

Vendeur. — Bonjour Aboudou !

A. — Je veux acheter une ardoise.

A. (désignant une ardoise) — Combien coûte cette ardoise ?

V. — Cette ardoise coûte un franc.

A. — Cette ardoise est trop chère !

V. — Je te la vends dix sous.

A. — Voici dix sous (exercice de calcul).

V. — Au revoir Mamadou.

V. — Au revoir Aboudou³⁵. »

(Faire répéter cette scène un grand nombre de fois, les élèves étant chargés à tour de rôle d'être tantôt acheteurs et tantôt vendeurs). »

Chaque semaine se clôt sur un exercice de révision, qui requiert la participation active des élèves :

- « 1. Organiser la scène prévue page 27 (le marché) ;
2. Montrer un tam-tam, un balafon, une flûte, etc. (faire auparavant les dessins au tableau) ;
3. Organiser dans la classe un petit tam-tam : joueur d'instruments de musique, danseur, danseuse, griot, chaque enfant devra dire ce qu'il fait (je frappe le tam-tam, je danse, je frappe mes mains, etc.)³⁶. »

Une révision générale du chapitre ferme les quatre semaines de travail et permet une recontextualisation des savoirs et des savoir-faire :

« Révision du chapitre : le village.

1. Se promener avec les élèves à travers le village, leur faire dire ce qu'ils voient (routes, concessions, quartiers, boutiques, maisons européennes, etc.).
2. De retour en classe, poser des questions de ce genre : tu vas à l'école à...tel endroit. Que vois-tu ? (effort de mémoire pour se rappeler les lieux vus et les mots enseignés) ;
3. Dans quel village habites-tu ? dans quel quartier ? [...]
4. Le marigot. Revoir les questions de la page 26.
5. Le marché. Organiser la scène décrite page 27.
6. Le tam-tam. Revoir les questions de la page 28.
7. Les maisons européennes. Questionnaire page 28³⁷. »

L'ensemble du chapitre se termine sur un chant ou une récitation à apprendre.

2. RÉORIENTATIONS CULTURELLES

Sur un plan politique et culturel, les conséquences de la seconde guerre mondiale redéfinissent en partie le rapport de la France à son Empire.

La création de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture³⁸, constitue un aspect primordial de cette réorganisation, notamment en plaçant les principaux débats et enjeux de l'enseignement en Afrique sur un plan international. Cette nouvelle dynamique va favoriser l'affirmation identitaire d'une première génération d'intellectuels africains, qui vont s'imposer dès après le conflit.

2.1. L'UNESCO

L'UNESCO, dès 1947, s'inscrit de plain-pied, dans un domaine qui, jusque-là avait été investi par les nations colonisatrices : l'éducation des peuples

en voie de développement. L'éducation de base constitue alors le projet de recherche et d'application prioritaire. Dans ce contexte, la linguistique apparaît comme l'outil scientifique le plus approprié pour la favoriser.

2.1.1. *L'éducation de base ou la lutte contre l'analphabétisme*

Le 17 avril 1947 se réunit à Paris le premier comité d'experts en matière d'éducation de base. Les membres du comité sont des représentants qualifiés, en matière d'éducation, des principaux pays membres. La France est représentée par A. Charton, inspecteur général de l'enseignement en AOF :

« L'éducation de base doit être prise dans son sens large. Son développement est indépendant de la scolarisation dont elle n'est que le complément actuellement nécessaire pour les populations des territoires d'outre-mer³⁹. »

L'éducation de base est définie selon cinq objectifs qui s'inscrivent dans l'esprit même de ce qui sera proclamé l'année suivante comme la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* :

« — Lutter contre l'analphabétisme ;

— Aider à la conservation de la vie par une meilleure connaissance des facteurs qui la conditionnent ou qui la compromettent ;

— Améliorer les conditions de la vie naturelle individuelle (aliments, vêtements, habitat) ;

— Favoriser le développement économique qui concourt à ce mieux-être ;

— Aider à l'évolution et à l'adaptation politique, sociale et morale⁴⁰. »

L'éducation de base s'inscrit résolument dans le moment de reviviscence des conceptions universalistes qui caractérise, d'un point de vue international, l'après seconde guerre mondiale.

Le problème colonial n'est pas abordé de front, mais la conséquence du système éducatif mis en place, notamment en Afrique sous influence française, constitue l'un des axes de réflexion des experts, sanctionnant ainsi le système colonial⁴¹ :

« Il faudrait encore envisager la question des « évolués ». Jusqu'à présent, en effet les Noirs n'ont guère reçu qu'un vernis superficiel et ils se trouvent à la fois en marge des deux sociétés, la société primitive d'une part, et la société civilisée d'autre part. En outre on s'est surtout occupé jusqu'à présent de l'éducation des hommes, rien n'a encore été fait pour les femmes. Ceci contribuera à maintenir dans les foyers des conditions primitives peu favorables au progrès de l'éducation de base. Il faudrait arriver à développer chez les Noirs le sens civique et à étendre leur horizon au-delà de la tribu⁴². »

Cependant, c'est le problème de la langue qui est posé au principe même de la diffusion de l'éducation de base :

« En matière d'éducation de base, la question des langues et ultérieurement celle d'une langue auxiliaire devra être étudiée avec soin par les experts⁴³. »

Le programme de recherche de l'UNESCO va donc être résolument orienté, dès sa création, vers une linguistique appliquée qui doit permettre la mise au point de méthodes d'apprentissage des langues.

2.1.2. *Les recherches linguistiques et le débat sur la langue d'enseignement*

En effet, dès le mois de juin 1947, a lieu la première réunion « d'experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base⁴⁴. »

Les objectifs fixés apparaissent comme les divers aspects techniques de l'objectif principal qui demeure, de manière invariable, l'éducation de base. Le cadre d'étude proposé est alors le suivant :

- La méthode d'enseignement de la lecture et de l'écriture dans la langue maternelle ;
- Les avantages de la langue auxiliaire sur la langue maternelle dans l'enseignement ;
- La notion de vocabulaire fondamental⁴⁵ ;
- L'amélioration des manuels d'enseignement, notamment dans le domaine de l'histoire.

Mais l'essentiel des débats s'inscrit d'emblée dans le choix de langue à opérer concernant l'éducation de base. La réunion du 30 juin au 3 juillet 1947 est articulée autour de la question suivante :

« Doit-on, pour faire acquérir aux élèves les idées essentielles de la civilisation moderne, se servir de leur langue maternelle ou d'une langue auxiliaire⁴⁶ ? »

L'UNESCO reprend par là-même, mais à son compte, un débat qui figure régulièrement à l'ordre du jour dans la relation éducative que la France entretient avec les pays qu'elle a colonisés. Le débat cependant apparaît, sous les auspices de l'UNESCO, comme débarrassé du versant politique colonial. Il n'en reste pas moins que, dans l'ensemble, les arguments utilisés pour le choix d'une langue auxiliaire, notamment concernant la zone africaine sous domination française, sont du même ordre.

En 1950, une exposition sur les manuels d'éducation de base, organisée par l'UNESCO, est l'occasion de dresser un premier bilan de la réflexion sur la langue d'enseignement. A. Charton est chargé de présenter le cas de « L'Afrique noire et Madagascar, l'Afrique du nord et l'Indochine⁴⁷ » Il avance deux types de réponses en fonction d'un partage géographique et culturel qui est alors classique⁴⁸, l'Afrique noire d'un côté, l'Indochine de l'autre :

« En raison des conditions sociales et économiques, le problème à résoudre dans les pays de l'Union française, en ce qui concerne l'éducation populaire des élèves et des adultes a été de multiplier les écoles élémentaires dans la brousse et les villages, de répandre les connaissances simples et usuelles, de lutter à l'école et dans les pays contre l'ignorance qui a été longtemps la condition naturelle de ces peuples. Depuis 1945, des plans de scolarisation visant à l'extension de l'enseignement populaire ou de l'enseignement primaire pour tous ont été mis en vigueur en Afrique du nord, Afrique noire et à Madagascar. En même temps, des campagnes d'éducation de base et d'éducation pour adultes ont été entreprises. Dans les pays de l'union française, l'enseignement, par la volonté du gouvernement français, mais aussi sur la demande des populations, a d'abord été donné en français. On a cherché à faire du français non seulement la langue de l'école, mais aussi la langue du peuple. Dans ces conditions, le problème de l'enseignement de la langue dans les pays de l'Union Française comporte deux résolutions :

- 1. L'enseignement de la langue française ;
- 2. L'enseignement de la langue maternelle vernaculaire⁴⁹. »

A. Charton présente donc l'enseignement de la langue française en Afrique noire comme un fait acquis et justifié par les conditions socioculturelles. Le manuel dont il est question n'est autre que celui de A. Davesne qu'il a lui-même préfacé :

« Il s'agit ici de l'enseignement du début, pour les élèves ou pour les adultes, de l'apprentissage d'une langue qui doit être parlée, utilisée non seulement pour les études ultérieures mais pour la vie pratique et pour la vie sociale. Des efforts ont été faits pour donner à l'enseignement un caractère moderne et pratique. On a employé pour la lecture la méthode globale et on a fait appel pour l'acquisition du langage aux méthodes sensorielles. D'un autre côté, l'enseignement de la langue doit être en même temps un enseignement concret, direct, excluant la méthode de traduction, en utilisant le plus largement possible le milieu⁵⁰. »

L'objectif fixé par l'UNESCO, selon lequel l'éducation doit être universelle et favoriser l'intercompréhension des peuples, repose essentiellement dans les années 50, sur l'idée d'une langue universelle (artificielle ou naturelle), régulièrement abordée et développée par les experts chargés des études linguistiques. En 1953, un numéro de la série : *Monographies sur l'éducation de base*, est consacré à *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*⁵¹. Cette synthèse présente les conclusions des recherches menées depuis 1947 en ce domaine. La préface pose explicitement le problème en jeu — l'urgence de l'intervention concernant les peuples les plus défavorisés — et l'ensemble des postulats de l'action de l'UNESCO :

« Dire qu'il existe un problème mondial du langage, c'est non seulement un lieu commun, mais rester bien en deçà de la réalité. [...] Le problème

n'est pas seulement celui de la communication à assurer entre les hommes [...] mais aussi des fins auxquelles ces langues diverses peuvent actuellement être employées. Pour la plupart, ou bien elles n'ont pas de littérature — parce qu'elles ne s'écrivent pas — ou bien elles n'ont qu'une littérature embryonnaire [...]. Il existe encore un nombre immense d'analphabètes appartenant pour la plupart à des groupes défavorisés. C'est une évidence que tout enfant d'âge scolaire devrait aller à l'école et que tout analphabète devrait apprendre à lire et écrire. On peut admettre aussi que le meilleur véhicule de l'enseignement est la langue maternelle de l'élève. Mais quand des centaines de langues ou ne s'écrivent pas, ou n'offrent aucune littérature aux élèves, il n'est guère de moyen à l'heure actuelle d'atteindre ces deux objectifs. »

L'ouvrage s'inscrit d'autre part dans la mouvance des travaux les plus récents de la linguistique américaine⁵², et propose une réflexion globale sur le langage, à l'intérieur de laquelle est traité le problème de l'enseignement⁵³.

La relation langue-enseignement est envisagée du point de vue de la rentabilité pour l'éducation. Le postulat posé ("Il est évident que le véhicule idéal de l'enseignement est la langue maternelle de l'enfant") fonctionne comme un idéal de l'éducation, que l'urgence de la mission de l'UNESCO, ne peut honorer. Une typologie des obstacles rencontrés est proposée et analysée⁵⁴ :

- Facteurs d'ordre politique ;
- Facteurs d'ordre linguistique⁵⁵ ;
- Facteurs d'ordre pédagogique ;
- Facteurs d'ordre socioculturel ;
- Facteurs d'ordre économique ;
- Facteurs d'ordre financier ;
- Facteurs d'ordre pratique.

L'ensemble de ces facteurs constitue une trame argumentative qui va, au-delà des objectifs mêmes que s'est fixés l'UNESCO, constituer, notamment pour l'Afrique subsaharienne, une légitimation *a priori* des pratiques politiques et culturelles⁵⁶.

L'étude des cas précis intervient au premier chapitre : « Les langues vernaculaires et leur emploi dans l'enseignement dans les divers continents⁵⁷ ». Le cas de l'Afrique est proposé en tout premier lieu.

C'est le facteur linguistique (nombre indéterminé de langues en présence) qui domine largement la justification du choix linguistique pour l'enseignement. La situation coloniale bénéficie d'un traitement géopolitique qui oppose les administrations anglaise⁵⁸ et française dans l'utilisation des langues vernaculaires :

« Dans les territoires de l'Afrique continentale qui sont sous l'administration française, les vernaculaires ne servent actuellement que de manière épisodique.

Ils sont généralement employés sous la forme orale et surtout pour l'éducation des adultes. [...] Le gouvernement français a annoncé en 1951 la création à Paris d'une école spéciale pour la formation des linguistes spécialistes des langues indigènes qui étudieront et codifieront pour les besoins de l'enseignement les langues des territoires africains qui sont sous l'administration de la France. La situation devrait donc se modifier dans un proche avenir⁵⁹. »

L'apport le plus important de cette monographie sur l'emploi des langues vernaculaires réside dans l'adoption d'une série de décisions terminologiques⁶⁰, de positions théoriques, et de propositions méthodologiques⁶¹ pour favoriser le développement des langues. Un résumé en vingt points (pp. 80-81) est présenté comme autant de prescriptions qui statuent sur la place et l'usage des langues comme véhicule de l'enseignement.

À partir de ces positions de principe, un programme de soutien des initiatives de recherches linguistiques et pédagogiques est défini comme orientations de travail :

- « 1. La pénurie de matériel d'enseignement étant le principal obstacle à l'emploi des langues vernaculaires, il conviendrait que l'UNESCO étudie les problèmes techniques (papier, caractère, machines, etc.) que posent les besoins déjà connus.
2. L'UNESCO devrait étudier la possibilité de coordonner la terminologie scientifique et technique des langues mondiales, afin d'aider les langues en voie de développement à créer leur propre terminologie en se conformant dans la mesure du possible à la terminologie des langues mondiales.
3. L'UNESCO devrait étudier la possibilité de favoriser l'échange et l'extension des droits de reproduction et autres droits analogues particulièrement en vue d'aider les pays dont la langue est en cours de développement, à se procurer un nombre suffisant de textes de lecture et d'étude, jusqu'au niveau le plus élevé.
4. Dans son programme d'échanges de personnes, l'UNESCO devrait accorder un certain degré de priorité à la formation de linguistes et de professeurs chargés d'enseigner une seconde langue⁶². »

Sur le plan international, représenté par l'UNESCO, une position s'affirme : l'obstacle principal qui s'oppose à un enseignement en langue locale dans les pays en voie de développement est d'ordre technique. Ce postulat présente l'avantage d'éradiquer tout présupposé essentialiste dans l'usage des langues, mais en même temps, il prétend méconnaître l'obstacle bien plus important, d'ordre politico-historique, qui va freiner considérablement, dans le cas africain notamment, le développement prédit par l'UNESCO.

D'autre part, la mise en place de l'UNESCO va permettre, au plan international, l'instauration de principes et de discours culturels qui vont instituer un niveau d'intervention tout à fait nouveau dans ce domaine. Le Tiers-Monde, et l'Afrique, en particulier vont alors constituer les cibles privilégiées de

l'Organisation. La scolarisation, l'éducation de type universel vont désormais être considérées comme les principaux devoirs des pays avancés envers les pays en voie de développement. La France compte y jouer un rôle important :

« L'aspect le plus intéressant du renouveau et de l'évolution du messianisme français depuis 1945 est sans doute la montée du rêve d'une communauté internationale fraternelle fondée sur la langue française et sur le dialogue des cultures [...]»⁶³. »

L'UNESCO en posant les conditions, les principes de type universel, qui doivent présider à l'intervention éducative, notamment dans un contexte de sous-développement, pose un cadre de référence éthique. L'effet, au niveau des discours, en est perceptible de manière directe dans le bulletin officiel de l'éducation en AOF : *L'Éducation africaine*, qui dès 1950 fait régulièrement référence aux décisions et recommandations de l'organisation.

2.2. Le rôle culturel des élites formés à l'école française : la spécificité africaine française ou l'expression de la négritude comme préalable à la francophonie

La politique française en AOF, du fait même de la structure pyramidale de son système scolaire, par la pratique de la politique des chefs favorisait essentiellement la montée d'une élite qui puisse servir de relais social avec la France.

En conséquence, la scolarisation et la politisation des élites africaines apparaissent comme nécessairement liées et interdépendantes. Le cas de Léopold Sédar Senghor et Houphouët Boigny, tous deux députés à l'Assemblée nationale, est emblématique de la structure intellectuelle produite par la francisation des élites⁶⁴.

La représentation parlementaire à l'Assemblée constituante de quelques élus africains — représentation promise à la conférence de Brazzaville et statuée dans le cadre de l'Union Française — bien que très restreinte, va renforcer le pouvoir et l'influence de ces élites comme leaders politiques et culturels⁶⁵ et, dans le même temps, favoriser l'apparition de partis politiques africains⁶⁶. Si le rôle politique joué par Houphouët Boigny auprès du gouvernement français est déterminant dans la marche vers l'indépendance, le rôle de Léopold Sédar Senghor n'en est pas moins fondamental, en ces années-là, sur le plan culturel. En effet, l'engagement de Senghor va permettre le jeu multiple des positionnements des intellectuels africains, d'autre part, il faut aussi y voir les enjeux qui vont décider de l'avenir du français en Afrique.

Le concept de négritude joue un rôle moteur et structurant fondamental dans la formation et le positionnement des élites africaines francophones entre les années 50 et 70⁶⁷.

S'interroger sur le concept de négritude revient donc, à notre sens, à rendre compte du double regard produit par un siècle d'histoire interdépendante. Double regard qui se traduit d'abord par une *capture* puis par un *enclavement*

identitaire. C'est-à-dire que *l'expression* de la personnalité africaine et *sa revendication*, se construisent tout entières à travers le prisme linguistique imposé par la France. La notion même de Négritude et non pas ce qu'elle peut désigner sous divers autres noms, ne peut être entendue que comme une notion spécifiquement française de la construction identitaire africaine⁶⁸.

L'interrogation sur la structure de la personnalité africaine et la révolte contre un pouvoir qui tend à nier cette structure, notamment par le biais de l'assimilation, apparaissent dans le milieu africain francophone contenues dans le concept de négritude et prennent toute leur valeur opératoire à la veille des indépendances, dans le cadre d'une pression internationale fortement représentée par les organisations internationales.

Le concept de négritude, forgé par A. Césaire dans les années 30⁶⁹, s'inscrit dans un cadre très spécifique d'intellectuels noirs formés à l'école coloniale, puis à l'École Normale Supérieure, qui veulent représenter, par leur rassemblement une force. C'est-à-dire qu'une des premières expressions construites de la revendication culturelle africaine se fait en français⁷⁰ et s'élabore dans les cadres conceptuels d'une formation intellectuelle critique de type français. Il n'est pas faux de penser que le concept de négritude constitue alors l'une des premières formes intellectuelles de l'acculturation produite par l'introjection de l'esprit et des pratiques de l'école française dans le milieu africain⁷¹.

L'expression poétique africaine et antillaise constitue l'une des formes les plus importantes de la négritude⁷², essentiellement comme réappropriation et expression de la douleur, produit d'un premier passé commun avec l'Europe. Mais la négritude doit aussi s'entendre comme l'attestation d'un dialogue entre des intellectuels, européens et africains, formés à la même école de pensée, mais dont les cultures respectives et la relation de domination qui les unit devient objet de réflexion et de critique⁷³. D'autre part, les intellectuels africains, au travers de la construction de cette notion affirment et définissent leur responsabilité vis-à-vis de la détention des moyens d'expression.

Le concept de négritude, pour la première fois dans l'histoire de la relation Europe-Afrique, permet de faire émerger, au sujet de l'Afrique, une vision esthétique⁷⁴, historique⁷⁵ et sociologique⁷⁶ qui n'est pas nécessairement et uniquement tributaire des cadres de sa production (la culture orale pour le côté africain, la culture écrite pour le côté européen).

L'interprétation du concept telle qu'elle est proposée par Senghor se doit d'être analysée parmi les autres⁷⁷, parce qu'elle ouvre radicalement la voie à celle de la francophonie⁷⁸. D'autre part, Senghor en répondant, sur plus de vingt ans, à toutes les critiques que sa prise de position suscitait, et en développant systématiquement la notion de négritude au cours de la plupart de ses déplacements officiels, est très vite apparu en tant que Président de la République du Sénégal comme le promoteur officiel de la notion :

« La négritude, c'est donc, la personnalité collective négro-africaine, [...]. La négritude n'est donc pas racisme. Si elle s'est faite, d'abord, raciste,

c'était par antiracisme, comme l'a remarqué Jean Paul Sartre dans *Orphée Noir*. En vérité, la négritude est un humanisme. [...] Or donc, la négritude, c'est, comme j'aime à le dire, l'ensemble des valeurs culturelles du monde noir, telles qu'elles s'expriment dans la vie, les institutions et les œuvres des Noirs. Je dis que c'est là une réalité : un nœud de réalités. Ce n'est pas nous qui avons inventé les expressions « art nègre », « musique nègre », « danse nègre ». Pas nous la loi de « participation ». Ce sont les Blancs européens. Pour nous, notre souci, depuis les années 1932-34, notre unique souci a été de l'assumer, cette Négritude, en la vivant, et l'ayant vécue, d'en approfondir le sens. Pour la présenter au monde, comme une pierre d'angle dans l'édification de la Civilisation de l'Universel, qui sera l'œuvre commune de toutes les races, de toutes les civilisations différentes — ou ne sera pas⁷⁹. »

L'importance de la langue dans laquelle est produit et élaboré le concept, le français, apparaît comme un critère déterminant pour en penser la structure. En conséquence de quoi Senghor ne dissocie jamais la négritude de son cadre d'expression intellectuel et linguistique :

« Que conclure de tout cela, sinon que nous, politiques noirs, nous, écrivains noirs, nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que de nos langues maternelles. Plus libres en vérité, puisque la *Liberté* se mesure à la puissance de l'outil, à la force de création⁸⁰. »

Du cadre historique et politique contraignant pour l'expression de la civilisation africaine, il faut tirer les ferments d'une « civilisation de l'Universel » :

« Il n'est pas question de renier les langues africaines. Pendant des siècles, peut-être des millénaires, elles seront encore parlées, exprimant les immensités abyssales de la *Négritude*. Nous continuerons d'y pêcher les *images-archétypes* : les poissons des grandes profondeurs. Il est question d'exprimer notre *authenticité* de métis culturels, d'hommes du XX^e siècle. Au moment que par totalisation et socialisation, se construit la *Civilisation de l'Universel*, il est, d'un mot, question de nous servir de ce merveilleux outil, trouvé dans les décombres du régime colonial. *De cet outil qu'est la langue française*⁸¹. »

L'argument majeur de Senghor concernant l'outil de diffusion que représente la langue française réside dans l'ouverture au monde et dans l'interdépendance qu'elle instaure dans la compréhension entre la France et les pays soumis à son mandat⁸². La notion de métissage culturel⁸³ vient alors soutenir et expliquer celle de négritude :

« C'est un fait, le français nous a permis d'adresser au monde, aux autres hommes, nos frères, le message inouï que nous étions seuls à pouvoir lui adresser. Il nous a permis d'apporter, à la *Civilisation de l'Universel*, une contribution sans laquelle la Civilisation du XX^e siècle n'eût pas été universelle. Il lui aurait manqué cette *chaleur* de l'âme qui fait l'authenticité de l'Homme. D'aucuns l'ont dit avant moi, de Rimbaud à Breton, la

civilisation européenne, que l'on nous présente comme *la Civilisation*, ne méritait pas encore ce nom, puisque civilisation mutilée, à qui manquaient les énergies dormantes de l'Asie et de l'Afrique. En vérité, elle n'était pas encore *humanisme*, puisqu'elle refusait la participation à l'Universel des deux tiers de l'Humanité : du *Tiers Monde*⁸⁴. »

L'œuvre de Senghor, bien que très controversée et combattue, inscrit la notion de négritude, comme un concept spécifiquement français⁸⁵, dans le monde culturel et politique international de l'époque. En dehors de la revue *Présence Africaine*, qui se fait l'écho constant de la structuration du champ intellectuel africain, dans le champ français des revues, des numéros spéciaux de revues importantes, comme *Esprit*⁸⁶, *Diogenes*⁸⁷, rendent compte d'une confluence, dans les années 60, entre d'une part le concept de négritude et d'autre part, la portée du français comme langue internationale.

Ainsi, alors que les indépendances des États africains objectivent historiquement des nations africaines, le concept de négritude, étroitement mêlé au problème de l'utilisation de la langue de l'ex-colonisateur va permettre l'émergence d'un nouveau concept, celui de francophonie, qui neutralisera un rapport historique trop marqué par la relation Europe-Afrique.

Senghor sera le premier à évoquer ce lien étroit entre négritude et francophonie :

« La francophonie, c'est cet Humanisme intégral, qui se tisse autour de la terre. Cette symbiose des « énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire. « La France, me disait un délégué du F.L.N., c'est vous, c'est moi : c'est la Culture française ». Renversons la proposition pour être complets : la Négritude, l'Arabisme, c'est aussi vous, Français de l'Hexagone. Nos valeurs font battre, maintenant, les livres que vous lisez, la langue que vous parlez : le français, Soleil qui brille hors de l'Hexagone⁸⁸. »

En 1991, N. Kazadi⁸⁹ fait référence à la naissance de ce concept et le situe clairement dans la lignée de celui de négritude :

« La réaction face à la francophonie est difficilement dissociable de l'attitude envers son principal promoteur : L.S. Senghor [...] ⁹⁰. » Il ajoute :

« Par ailleurs, en ce qui concerne négritude et francophonie, il est surprenant encore que très récemment, J.M. Léger, continue à se poser des questions sur une sorte « de filiation spirituelle entre ces deux concepts qui mériterait une étude approfondie⁹¹ ». Cette filiation va au-delà du spirituel, elle est existentielle et même organique. [...] Comme on le voit, la négritude constitue *de facto* un des premiers concepts et le premier espace idéologique de la francophonie agissante⁹². »

D'un point de vue historique, on peut dire que l'enseignement du français se situe au carrefour d'une tradition coloniale, dont elle est l'héritière directe en Afrique :

« La loi fondamentale d'octobre 1946 a constitué le tournant décisif qui devait conduire à la naissance des États d'Afrique d'aujourd'hui, appelés francophones ; mais en même temps, les principes sur lesquels étaient fondés cette constitution instituant l'Union Française permettent de mieux comprendre l'attitude des principaux leaders africains, caractérisée par des aspirations aussi paradoxales que de constituer des États autonomes et de continuer à appartenir à l'entité française⁹³. »

3. LA PERMANENCE ET LE RENDEMENT DU SYSTÈME SCOLAIRE EN PLACE

3.1. Les résultats

Le système scolaire et son dispositif pédagogique, dont l'établissement remonte au début du siècle se sont structurés en deux moments-clefs, avant la Première guerre mondiale et dans les années 30, sous l'influence particulière d'hommes tels que G. Hardy et A. Davesne.

Mais sur le plan du rendement, même si l'accroissement du nombre d'écoles et d'élèves est notable, les résultats de la scolarisation dans les établissements primaires se révèlent médiocres, faute de maîtres et de crédits suffisants :

« Il y avait en 1920, 290 écoles en Afrique occidentale française, avec quelque 12 000 élèves ; en 1936, 362 écoles avec 53 000 élèves. Même en ajoutant à ce chiffre les 10 000 élèves généreusement attribués aux écoles de mission, on arrivait péniblement à un taux de scolarisation de l'ordre de 4 %⁹⁴. »

En 1955, J. Capelle, alors inspecteur de l'enseignement primaire en AOF, s'alarme :

« La scolarisation complète de l'AOF est une tâche titanesque. [...] Le résultat d'une somme considérable d'efforts et de dévouements s'exprime aujourd'hui par un pourcentage moyen de 10 %. Quatre-vingt-dix pour cent des enfants de l'AOF sont donc encore promis à l'analphabétisme⁹⁵. »

Quant à l'enseignement secondaire et supérieur, il apparaît comme une démarque très simplifiée du système français :

« L'enseignement adapté, simplifié, ne débouchait pas sur des diplômes français. À sa sortie de l'école William Ponty, l'élève [...] avait moins de connaissances qu'un bon bachelier, mais des connaissances beaucoup mieux digérées que celles d'un médiocre bachelier. Cet enseignement fournissait des instituteurs du cadre secondaire, des médecins africains dont la valeur faisait l'admiration des étrangers de passage, mais auxquels la nature de leur diplôme fermait les carrières supérieures⁹⁶. »

Le statut des diplômes délivrés par les écoles africaines constitue effectivement le révélateur d'un système à la fois élitiste et clos. En effet, malgré la

volonté affirmée de dispenser un enseignement de masse, le pouvoir colonial reste toujours tributaire d'une organisation géographique pyramidale et centralisatrice qui favorise essentiellement le citadin⁹⁷. D'autre part la partition même du système de recrutement administratif en cadre secondaire (ex indigène) et cadre supérieur (ex européen) préforme le système scolaire dont on se souvient qu'il a été instauré essentiellement pour fournir des auxiliaires au pouvoir colonial.

« L'accès aux cadres « supérieurs » n'était pas interdit, en principe, aux Africains, mais il était subordonné à la possession de diplômes métropolitains, brevet supérieur, qui ne pouvait être passé qu'en France, ou baccalauréat qui constituait une condition préalable à des études de médecine débouchant sur le doctorat. Le brevet de capacité coloniale, admis au prix d'une démarche purement formelle en équivalence du baccalauréat, pouvait être préparé dans les établissements secondaires ouverts à Saint Louis [...]. Mais des conditions d'âge assez strictes fermaient pratiquement les classes de ces établissements aux enfants dont le français n'était pas la langue maternelle⁹⁸. »

L'administration constitue à la fois le principe et l'aboutissement du système scolaire africain⁹⁹. Son pouvoir fortement discriminant, d'un point de vue géographique et social, au sein des populations locales et la hiérarchie qu'elle impose dans l'ordre colonial reflètent un ordre scolaire attractif qui, à terme, peut apparaître comme un moteur conflictuel.

La pénurie des maîtres et le manque de structures permettant une véritable formation professionnelle constituent le trait constant d'un système, qui fonctionne comme une « sous-marque » du système métropolitain et qui, de plus, n'est pas adapté aux besoins locaux :

« L'AOF possède quatre établissements dits « écoles normales ». L'école normale de filles a surtout des élèves du premier cycle et ne reçoit pour le second cycle qu'un petit nombre réduit d'élèves en raison de la préférence dont jouissent les collèges et lycées et aussi du taux particulièrement bas où se trouve encore la scolarisation des filles. Des trois écoles normales deux sont en réalité des cours secondaires. La troisième seule possède une classe de formation professionnelle où se rassemblent tous les élèves-maîtres de l'AOF. Ils étaient 23 en 1955.

Ce nombre extraordinairement faible n'est pas dû à une rareté particulière des bacheliers qui sont maintenant, chaque année, formés par centaines. On peut l'apprécier en sachant, par exemple, que le nombre des boursiers du Gouvernement Général de l'AOF en cours de licence d'enseignement était l'an dernier de 230. En d'autre terme, le budget de l'AOF entretient dix fois plus d'élèves-professeurs que d'élèves-instituteurs. Ce n'est d'ailleurs pas que nous soyons largement pourvus en professeurs licenciés africains, car la plupart d'entre eux demeurent en France [...]. Quatre seulement sont en service dans l'enseignement en AOF¹⁰⁰. »

3.2. Une pédagogie africaine

La pédagogie progressivement mise en place depuis le début du siècle trouve son expression la plus aboutie dès après la deuxième guerre mondiale.

L'enseignement du français, on l'a vu précédemment, en constitue la pierre angulaire en même temps que la difficulté majeure. Les textes officiels ont régulièrement reflété cette préoccupation du pouvoir colonial qui prend acte des résultats relativement médiocres, sur le plan statistique, du système mis en place. D'autre part, le traitement des langues sur un plan international, par le biais de l'UNESCO, oblige la France à tenir compte des nouvelles approches de l'enseignement que l'organisation préconise.

3.2.1. Une démarche « deshistorisante »

En Afrique, deux positions concurrentes s'affirment, celle qui tend, sur le plan institutionnel, à ajuster l'enseignement sur celui qui est dispensé en France et celle qui tend, sur le plan socio-culturel, à affirmer une identité africaine autonome.

Il faut tout d'abord rappeler que la réforme constitutionnelle d'octobre 1946 avait été suivie d'un certain nombre de réformes dans l'enseignement en AOF qui devait le réorganiser sur le modèle français. Le Gouverneur général Barthes adresse aux gouverneurs des territoires la lettre suivante :

« J'ai l'honneur de vous faire connaître que j'ai l'intention de faire appliquer en AOF, par toute une série de décisions, les textes qui régissent en France l'organisation de l'Enseignement public. Dans ce domaine en effet nous ne nous proposons pas tant de faire du neuf que du solide et il nous paraît indispensable, pour sortir de la confusion qui a régné jusqu'à présent, d'organiser l'enseignement en AOF sur les mêmes bases que dans la métropole.

Qu'il s'agisse du choix des professeurs et des maîtres, de la nature des Écoles, des maxima de service ou des programmes, des examens et des concours, nous nous conformerons désormais, en les adoptant intégralement, ou avec quelques modifications, s'il y a lieu, aux textes émanant du Ministère de l'Éducation Nationale¹⁰¹. »

Ainsi, la normalisation théorique de l'enseignement du français en Afrique s'inscrit d'une certaine manière en faux contre la reconnaissance, au sein de l'enseignement, d'une particularité identitaire, vécue principalement comme le signe d'un traitement « colonial ». Le recteur J. Capelle le rappelle dans une lettre adressée au ministre de la France d'outre-mer :

« Les populations d'AOF ayant obtenu le droit d'envoyer des représentants au Parlement, comme celles de France, il devient urgent que les populations scolaires d'AOF qui représentent une élite, bénéficient d'un enseignement modelé sur le cadre français et sanctionné par les examens ayant

la qualité et le prestige des examens métropolitains. [...] Si nous partons de l'idée que nous devons, non pas coloniser l'*AOF*, mais y prolonger la France, selon le vœu de l'immense majorité des Africains, nous sommes conduits à considérer comme nécessaire le contrôle de l'enseignement en *AOF* sur le plan professionnel par le Ministère de l'Éducation nationale¹⁰². »

La législation en matière d'enseignement du français se fait de plus en plus précise. En 1950, une annexe¹⁰³, qui fait suite à un arrêté du 21 janvier, propose une approche pédagogique qui tend à gommer les différences contextuelles d'apprentissage de la langue dues au fait colonial¹⁰⁴, pour la placer au seul plan des problèmes posés par le bilinguisme :

« L'existence des langues vernaculaires est certes un obstacle sérieux à l'apprentissage du français ; peut-être y attache-t-on une importance exagérée. Ce problème n'est pas particulier à l'Afrique, et dans maintes régions d'Europe centrale, de l'Amérique du sud, des Antilles, le bilinguisme se résout par l'excellente pratique des deux langues. Dans les campagnes de France même, l'enfant qui entre en classe ignore encore parfois totalement ou partiellement le français. »

La volonté s'affirme de produire un enseignement similaire, au moins dans ses principes, à celui qui est produit dans la métropole, naturalisant ainsi des cadres politiques, produits d'une histoire importée :

« L'âge tardif de la rentrée en classe est un obstacle sérieux mais on peut tenter une amélioration des méthodes d'acquisition. On a trop tendance à calquer cet apprentissage sur celui des langues mortes. Or, le but à atteindre, c'est que le français soit le véhicule véritable de la pensée et l'instrument de la culture. L'idée n'est ni nouvelle ni particulière à l'Afrique. Il n'est que reprendre les instructions de 1938 sur les programmes du second degré pour y trouver les conseils les mieux adaptés à notre cas. »

On y réaffirme, à travers le rappel des instructions de 1938, la volonté de produire une Afrique française, qui parle le français, mais où l'histoire même du fait colonial n'apparaît plus¹⁰⁵ :

« Le but essentiel du français est d'habituer les enfants à bien manier la langue française. Une langue vivante, instrument d'échange entre les hommes est faite avant tout pour être pratiquée et non pour être examinée ; la langue est un exercice pratique avant d'être un objet d'étude ; il appartient au domaine de l'action plutôt qu'à celui de la connaissance. Savoir le français, c'est d'abord savoir se servir de la langue française. »

Les pratiques pédagogiques prescrites s'appuient sur les avancées concernant les mécanismes de la pensée et de l'apprentissage :

« Mais, attention, ne séparons pas le langage de la pensée et ne transformons pas l'apprentissage du français en un décevant mécanisme [...]. Surtout bannissons ces listes de mots. Connaître tous les mots d'une langue, ce

n'est pas savoir la parler. [...] Pour tous les enseignements du français, il faudrait partir de faits d'expérience, de phrase, de textes. »

La pédagogie active, qui fut toujours recommandée pour l'Afrique, apparaît désormais comme un acquis de l'enseignement des langues. L'oral y prévaut sur l'écrit et le traitement du français comme langue étrangère efface, du même coup, le problème de l'écrit, qui en Afrique est uniquement référé à la langue occidentale de conquête, alors que la principale sanction du système africain reste liée à la production écrite :

« Jeux de questions et réponses, descriptions, conversations dirigées, comptes rendus oraux, on créera des occasions de s'exprimer, de pratiquer le langage sans séparer le nom de son objet, le verbe de son action, on donnera le goût de raconter, de questionner, de discuter, on veillera à l'emploi du français pendant toute la durée de la classe y compris les jeux. Dans les petites classes, on récompensera celui qui parle français, on ne considérera plus le mutisme comme une qualité fondamentale du bon élève. Pour obtenir un objet, un cahier, un crayon, il faudra le demander en bon français. »

La pratique de l'interrogation collective, qui constituait un des exercices de l'école africaine, est remise en question.

La technique audio-orale entre à l'école comme support phonétique, signe de la modernité et de l'équivalence des pratiques pédagogiques avec la métropole :

« Si possible, le phonographe et le disque (fables, poèmes, textes, même chant) aideront les enfants à l'accentuation, les habitueront aux intonations de la langue française, au mouvement musical de la phrase française. »

Les exigences pédagogiques posées par le décret renvoient, sans l'explicitier, au problème fondamental de la définition du contexte d'enseignement, des besoins qui en découlent pour les élèves et des outils les mieux adaptés pour y satisfaire :

« À tous les cours, les exemples choisis pour le vocabulaire et l'élocution le seront de telle façon que les idées exprimées soient accessibles aux enfants, fassent partie de leur expérience et s'appuient sur de bons textes d'auteurs réputés. »

Un article de *L'Éducation africaine*, datant de 1948 faisait déjà référence, de manière catégorique, au problème du choix de textes pour l'Afrique. Le texte qui accompagne la leçon doit rendre compte de l'égale valeur accordée à l'enseignement du français sous toutes les latitudes, c'est-à-dire pouvoir toujours être référé à une culture scolaire métropolitaine :

« Parlant de la valeur des textes, les instructions officielles sont catégoriques : Il va de soi que cette valeur doit être incontestable. Si l'on n'exige pas d'un syllabaire qu'il soit rédigé par un grand écrivain, on a le droit d'exiger que les recueils placés entre les mains d'enfants de douze ans — et

même de dix — ne contiennent que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes.

La plupart des « textes locaux » sont donc à écarter, et les instituteurs africains doivent utiliser les manuels métropolitains contenant des « textes choisis » en attendant que d'autres manuels, mieux adaptés à l'Afrique, puissent être édités¹⁰⁶. »

Ainsi, les deux tendances déjà observées, d'une part le traitement de l'enseignement du français comme langue étrangère, notamment au niveau de l'oral et d'autre part son évaluation régulière, sur le plan de l'écrit, par un système complètement référé à son homologue métropolitain, s'affirment-elles nettement l'une en face de l'autre.

Le mouvement de nivellement de l'enseignement en Afrique est en effet une des caractéristiques de la configuration historique qui se dessine dès après la seconde guerre mondiale et que les indépendances vont proclamer. Le dessein de voir s'affirmer une culture franco-africaine dont l'école serait la pierre angulaire est alors supporté par le principe de l'adaptation des programmes métropolitains à l'ensemble de l'*AOF*, principe qui, dans les faits, ne put être appliqué :

« L'esprit égalitaire qui prévalut en 1946 entraîna l'introduction des programmes métropolitains à tous les niveaux en Afrique. On n'avait eu le temps ni de composer des manuels adaptés ni de former des maîtres qualifiés en quantité suffisante pour toutes les écoles qu'on ouvrait partout à la hâte¹⁰⁷. »

Le problème que soulève cette période met en évidence les contradictions du système scolaire mis en place par la France en *AOF*. En effet, si la structure idéologique, inscrite dès le début du siècle à travers une administration et une pédagogie, commence en ces années 50 à « fonctionner », elle est aussi remise en question, tout en restant tributaire d'un cadre colonial qui ne s'explique plus nécessairement. Ainsi, deux articles de *L'Éducation africaine*, parus en 1952, nous semblent rendre compte de cette ambiguïté. Le premier, « Le français langue d'enseignement », rend compte de la conférence des directeurs de l'enseignement Outre-mer. On y réaffirme l'importance d'une politique d'extension de la langue française. Mais on voit aussi les premiers effets, au plan des discours, de la nouvelle politique de « rapprochement » des deux cultures :

« La conférence ne tient cependant pas pour inutile l'étude des langues locales, en tant que moyen de préserver l'originalité des traditions et des cultures populaires, de lier davantage l'enseignement au milieu, d'exploiter les ressources du folklore en vue d'une plus grande connaissance et d'une meilleure compréhension des enfants et des adultes que l'école est destinée à aider dans leur évolution¹⁰⁸. »

Le second article, paru dans le même numéro, « Essai de vocabulaire réduit pour l'enseignement du langage en *AOF*¹⁰⁹ » reprend l'idée avancée dès la fin du XIX^e siècle. Il est vrai que la recherche sur le français élémentaire, dont l'UNESCO

est l'initiateur, vient étayer les principes de cette démarche. Cependant, les listes de mots qui sont proposées, répondent moins à un critère de fréquence qu'à un critère de rentabilité de la langue.

3.2.2. *Mamadou et Bineta face à l'adaptation*

L'ouvrage de A. Davesne a déjà, ici, été évoqué, mais il convient aussi de rendre compte de sa postérité.

Une prise en vue rapide des différentes éditions de *Mamadou et Bineta*, ainsi que les livres qui lui sont associés, nous paraît, sur ce point, nécessaire, pour signaler l'importance de son auteur dans le champ pédagogique africain :

Syllabaires

Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, 1ère éd. ; 1931, Paris-Strasbourg, Istra. Édition nouvelle, Istra, Edicef, 1950, réimprimé en 1993.

Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta ; Istra, 1934.

Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment, cours préparatoire 2ème année et cours élémentaire ; Istra, 1931 ; 1951.

Mamadou et Bineta sont devenus grands, livre de français à l'usage des cours moyens et supérieurs des écoles d'Afrique noire, 1939

Syllabaires

En collaboration avec M. Meymi :
Nous avons cinq ans, Syllabaire, 1er et 2ème livret, Barcla, Tours, 1939, 1943, 1944, 1946, 1947, 1951, 1952, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958.

En collaboration avec Beaudoin G., *Bien lire et bien dire, mon livre de français au cours élémentaire*, Lavauzelle et Cie, Paris, 1952, 1959

Livres de langage

Mamadou et Bineta apprennent à parler français, cours de langage à l'usage des écoles africaines, classes de débutants et cours préparatoire, Istra, 1931

La langue française au cours moyen et dans les classes de 7ème des écoles africaines, Istra, 1951.

Livres de langage

Le français élémentaire, nouveau cours de langage pour les classes de débutants des écoles africaines, Istra, 1955.

Livres de lecture

Les premières lectures de Mamadou et Bineta, Livre de lecture et de français à l'usage des écoles africaines, Istra 1934, 1951

Contes de la forêt et de la brousse, livre de lecture courante à l'usage des cours élémentaires et du cours moyen, Istra, 1933.

En collaboration avec J. Gouin :
Les lectures vivantes, cours moyen et classe des écoles élémentaires, Istra, 1951

Livres de lecture

La famille Diavara, livre de lecture pour le cours élémentaire 2ème année et la classe de 8ème des lycées et collèges, Istra, 1953.

Autres,

En collaboration avec J. Gouin :
Mamadou et Bineta apprennent à compter, cours préparatoire, Istra, 1951.

Mamadou et Bineta commencent à compter, arithmétique, Istra 1951.

Id.
Contes de la brousse et de la forêt, Istra, 1932, 1933, 1937, 1947.

autres

Aventures de Massa Kokari, lièvre d'Afrique, Istra, 1946

En 1988, dans un dossier consacré à l'utilisation des manuels en Afrique, G. Vigner signale que :

« Si nous réimprimons ces manuels (*Mamadou et Bineta*), c'est parce qu'ils nous sont toujours demandés. Le titre le plus vendu, *Le nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta*, avoisine, sur une année, un chiffre moyen de vente de 80 000 exemplaires¹¹⁰. »

Les nombreuses éditions du syllabaire présentent des textes principaux similaires structurés à partir du découpage syllabique des mots, les indications pédagogiques cependant seront allégées dans la dernière édition. La structure thématique sera invariablement identique, excepté dans « L'édition entièrement renouvelée » de 1950 qui présente une variété thématique inattendue (voir page suivante). Les avant-propos sont aussi tous le décalque du premier qu'avait rédigé A. Davesne en 1931. Les préfaces et les améliorations successives de la plaquette (couleurs, graphisme) permettent cependant de situer l'ouvrage dans le temps.

L'avertissement de la dernière édition de *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*¹¹¹, « Édition entièrement nouvelle » vaut d'être cité pour illustrer notre propos :

« *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire* se substitue au *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta*¹¹². Nous avons voulu que ce manuel pour l'apprentissage de la lecture fût plus avenant que le précédent et d'un emploi plus agréable : les pages sont plus compactes, les illustrations sont beaucoup plus nombreuses et imprimées en deux couleurs. Nous avons augmenté la longueur des textes afin que l'élève puisse s'exercer suffisamment à l'étude de chaque difficulté. Par contre, nous avons supprimé certaines des indications à l'usage du maître qui accompagnaient chaque leçon dans le précédent ouvrage. Depuis la parution du *Nouveau syllabaire*, les maîtres des écoles africaines ont considérablement amélioré leur technique. Le rôle du manuel doit être désormais de faciliter leur tâche en les guidant dans leur travail mais en leur laissant une large initiative. »

L'avant-propos est ensuite strictement identique à celui que nous avons présenté précédemment. La variété thématique, plus directement axée sur le monde africain et les jeux enfantins, est particulièrement intéressante et rompt avec la structure canonique évoquée précédemment :

À l'école	La fête
Le vélo de Hamadi	La pêche à la savate
Sabitou et Mamadou	Aboudou a la colique
Hamidou et sa mère	En pirogue
Satou, papa et l'hyène	Au marigot
La boue	Au marché : les acheteurs
Oumé et le poussin	Au marché : les marchands
Mamadou et le dindon	Le livre

La laine	Dans la boutique
À saute-mouton	La pileuse
Les souliers de Camara	Le singe et le bracelet
Nos animaux	Le cordonnier
Sur la route de l'école	Maretou, Sabitou et le chien
Le bon élève et le mauvais élève	Ma famille
Il faut être propre	Le vieux Sédi
L'éléphant	Une matinée à l'école
	Le grain de maïs

Une autre édition de *Mamadou et Bineta*, datant de 1951, *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*¹¹³, se situe, au contraire, dans la continuité totale avec les premières éditions. G. Hardy légitime, en pédagogue averti de l'Afrique, cette démarche dans une préface qui répond aux nouvelles demandes du pouvoir colonial concernant un effort d'adaptation de l'enseignement. Il situe ces exigences au principe de toute approche pédagogique¹¹⁴ :

« L'effort d'adaptation scolaire dans nos colonies africaines, ne date pas d'hier. [...] Adaptation, voilà, si l'on y réfléchit bien, un mot terriblement vague. Adaptation à quoi ? À tout, à la capacité des esprits, aux besoins du pays, aux traditions du milieu social, au programme de colonisation, etc. Il ne s'agit pas seulement de remplacer, dans les livres de lecture, Gaston par Mamadou et dans les problèmes, le coupage des vins par la fabrication de l'huile de palme. Il faut que le moindre exercice achemine l'écolier dans une voie très déterminée [...] À tous les tournants, on trouve un éducateur véritable pour qui la lecture ou le calcul n'est qu'un moyen et qui à travers le visage rond d'un bambin noir, scrute la barbe de l'adulte. [...] On n'a jamais rien transformé à coups de programme : c'est l'outillage qui fait tout. »

La répétition sur un mode identique du système thématique (l'école, le corps humain, les vêtements, etc.) vient renforcer l'idée d'une continuité de la pédagogie du français en Afrique.

Le rôle fondamental joué, après la Seconde guerre mondiale, par l'UNESCO pour la mise en place d'un discours sur l'éducation, ainsi que des stratégies éducatives de terrain vont aussi s'inscrire dans ce processus.

Ces discours vont constituer des passages obligés et vont informer, dans le sens de la normalisation, les relations entre la France et l'Afrique.

« À l'unanimité, la Conférence Générale de l'UNESCO avait exprimé la conviction que l'éducation constitue actuellement pour l'Afrique le besoin le plus urgent et le plus vital pour répondre à ce besoin, il importe que le développement méthodique et équilibré de l'enseignement soit intégré dans les plans économiques et sociaux de cette partie du monde et qu'il constitue en même temps un élément essentiel de la réalisation du droit à l'éducation inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'Homme¹¹⁵. »

NOTES

- ¹ Notamment à l'occasion du Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les Pays d'Outre-Mer qui rassemblait toutes les puissances coloniales (excepté l'Italie) autour du thème de l'adaptation de l'enseignement aux colonies.
- ² Voir G. Hardy, *L'enseignement aux indigènes dans les possessions françaises*, 1931 et le rapport de A. Davesne in *L'adaptation de l'enseignement...*, *op. cité*, pp. 85-106.
- ³ 1931, *op. cité*, p. 281.
- ⁴ *Ibid.* p. 282.
- ⁵ *Ibid.* p. 281.
- ⁶ *Ibid.* p. 282.
- ⁷ 1932, *op. cité*, p. 85.
- ⁸ *Ibid.*, p. 95.
- ⁹ Les séries d'« Enquête sur l'enfant noir » illustrent particulièrement cette nouvelle tendance. Les directeurs d'école envoient régulièrement les résultats de leurs recherches dans le milieu dont ils ont la charge. Les enquêtes sont menées dans le but de cerner les traits spécifiques d'enfants issus d'ethnies ou de régions différentes, « L'enfant gouroussi », « dahoméen », « Toucouleur » etc. La typologie classificatoire (physique, les sens, psychologie, sentiments) généralisante s'inscrit cependant dans la fixation des stéréotypes et dans une vision raciale des facultés mentales. En 1934, le BEAOF devient *L'Éducation africaine*, qui explicite cette nouvelle orientation et s'intègre dans une vision renouvelée de l'Afrique, telle que M. Delafosse, dès 1923, l'enseigne à l'École des Langues Orientales ou à l'École Coloniale. R. Delavignette contribuera aussi, par ses travaux d'anthropologue et ses fonctions de directeur de l'École Coloniale, à renforcer l'idée d'une Afrique à la fois réceptive à la culture française et capable d'insuffler une dynamique propre à créer une véritable culture franco-africaine dont les années 40 verront politiquement les prémises.
- ¹⁰ C'est d'autant plus vrai pour l'époque que A. Davesne affirme : « Ce serait une erreur de croire que l'enseignement aux indigènes comporte des méthodes spécifiques.[...] Un excellent instituteur métropolitain devient en quelques semaines un excellent instituteur colonial. L'adaptation qu'il doit réaliser porte non pas sur les méthodes à employer mais sur les notions à enseigner. » 1932, *op. cité*, p. 91.
- ¹¹ *Ibid.*, p. 94. Cette remarque est paradoxale, dans la mesure où elle ne s'applique pas aux instituteurs européens qui sont formés en France et ne reçoivent aucune préparation pour l'enseignement colonial.
- ¹² BEAOF, *op. cité*, p. 22.
- ¹³ 1931, *op. cité*, p. 92.
- ¹⁴ Chez Istra
- ¹⁵ La dernière des nombreuses éditions de *Mamadou et Bineta*, date de 1993 (Paris EDICEF).
- ¹⁶ A. Davesne, *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, syllabaire à l'usage des écoles africaines*, 1931, Avant-Propos.
- ¹⁷ *Mamadou et Bineta* apparaît très vite comme un ouvrage emblématique. Après les Indépendances, une grande partie de la pédagogie du français se formera encore dans son sillage, aussi bien pour en contrer que pour en garder les principes méthodologiques.
- ¹⁸ A. Charton, *Mamadou et Bineta*, *op. cité*.
- ¹⁹ La méthode Davesne, suivant les indications de l'auteur lui-même, réside dans l'utilisation conjointe des deux manuels, *Mamadou et Bineta*, le cours de langage et le syllabaire.
- ²⁰ Même si explicitement A. Davesne veut rapprocher l'enseignement colonial de l'enseignement métropolitain : « Ce petit ouvrage ne prétend aucunement être une innovation. Nous avons simplement essayé de concilier puis d'adapter à nos écoles africaines des méthodes en usage dans la plupart des écoles métropolitaines et dont la valeur a été généralement reconnue par les instituteurs », *Ibid.*, Avant-propos. Il est vrai qu'à l'époque déjà, l'école était suffisamment implantée parmi les élites pour qu'elles commencent à revendiquer une parité absolue avec l'enseignement métropolitain.

- ²¹ *Ibid.*, Avant-propos.
- ²² Le syllabaire comporte 86 pages et 65 leçons réparties dans sept parties qui présentent les différentes particularités de la formation des syllabes en français. Chaque leçon tient sur une page. Les dernières leçons sont consacrées à la lecture courante et servent de révision pour le cours de langage et de lecture. Selon A. Davesne, « la plupart des élèves sont capables de lire le livre entier à la fin d'une seule année scolaire, mais pour les moins habiles, deux années d'études sont nécessaires. La première année, on lit les syllabes, les mots, les phrases et avec les meilleurs sujets la lecture courante. La deuxième année, on relit syllabes, mots phrases et si la méthode a été bien suivie, tous les retardataires doivent lire le livre entier. » *Mamadou...*, *op. cité*, Avant-Propos.
- ²³ *Ibid.*
- ²⁴ Le cours de langage se présente sous la forme d'un livret de 71 pages destiné au maître. Le programme s'étale sur 38 semaines, chaque semaine étant divisée en deux, trois, quatre, ou cinq paragraphes. La progression thématique renvoie exactement au programme de lecture du syllabaire (L'école, le corps humain, les vêtements, etc.). « Le livret permet d'arriver au bout d'une seule année de scolarité, deux ans tout au plus pour les élèves peu doués, à une connaissance du français déjà intéressante. » Avant-propos.
- ²⁵ Les choix effectués par Davesne sont essentiellement motivés par l'âge des élèves et la situation d'apprentissage équivalente à un niveau de langue zéro. Ces choix sont précisément orientés pour le moment par la réduction et par la fonction dénotative ou représentative de la langue.
- ²⁶ *Mamadou et Bineta apprennent à parler français, cours de langage à l'usage des écoles africaines, classe de débutants et cours préparatoire, livre du maître*, Avant-propos.
- ²⁷ *Ibid.*
- ²⁸ *Ibid.*
- ²⁹ *Ibid.*, A. Charton, Préface.
- ³⁰ L'enjeu concernant les langues vernaculaires se situe sur un tout autre plan que celui où se situe l'arabe. En effet si l'arabe a pu entrer en concurrence directe avec le français comme langue officielle et d'enseignement, les langues vernaculaires, pour leur part, n'ont jamais pu tenir ce rôle. Mais la législation en la matière indique que leur présence à l'école était jugée dangereuse pour l'avancement de la langue française et la volonté de transformer les pratiques privées. Nous assistons, bien sûr à un traitement identique à celui qui a cours en Métropole face aux différents patois. La première mesure linguistique officielle remonte à l'arrêté du 15 juillet 1826 qui indique que « la langue française sera seule employée par les élèves ». Les différentes lois sur l'enseignement orientée principalement sur celui du français seront fortement prescriptives à l'encontre des langues locales, mais c'est l'arrêté du 27 octobre 1911 qui formulera nettement l'interdiction, prouvant par là que les différentes mesures n'étaient sans doute pas respectées : « L'emploi des idiomes locaux est rigoureusement évité. » L'arrêté du 7 mai 1913 est plus explicite encore : « La langue française doit être la seule employée. Les dialectes locaux sont rigoureusement interdits. » Il faut noter cependant que, si l'emploi des langues vernaculaires est interdit à l'école, le Gouvernement Général, de manière parallèle, favorise très tôt, par l'octroi de primes, l'apprentissage des langues locales parmi les employés et agents du Service des Affaires indigènes.
- ³¹ La participation des familiers au cours de langage doit venir renforcer l'idée que c'est bien la réalité qui est visée : « Emmener les élèves sur la place du marché. Leur montrer tout ce dont il est question dans la leçon » ou plus loin encore pour la leçon sur la famille : « La compréhension sera facilitée si les grands-parents de Mamadou consentent à venir dans la classe. »
- ³² *Mamadou et Bineta apprennent à parler français, cours de langage à l'usage des écoles africaines, classe de débutants et cours préparatoire, Livre du maître*, 1931, p. 25.
- ³³ *Ibid.*, p. 25.
- ³⁴ *Ibid.*
- ³⁵ *Ibid.*, p. 27.
- ³⁶ *Ibid.*, p. 28.
- ³⁷ *Ibid.*, p. 29.

- ³⁸ L'UNESCO, officiellement fondé le 4 novembre 1946, proclame dans le préambule de son Acte Constitutif : « Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix. [...] Cette paix doit être établie sur le fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. »
- ³⁹ « Réunion d'experts en matière d'éducation de base, compte rendu de la première séance, 17 avril 1947 », p. 3, *Education-Documents, 1947-1950*.
- ⁴⁰ *Ibid.*
- ⁴¹ Voici la liste des membres du comité sur l'éducation de base : A. Charton, (France) ; Dr Chestsingh (Inde) ; M. Coulon (Belgique) ; Prof. R.A.C. Oliver (Royaume Uni) ; M.P. Post (Pays Bas) ; Dr M. Mead (Royaume Uni). On notera que la France est représentée par l'inspecteur général de l'enseignement en AOF.
- ⁴² « Réunion d'experts en matière d'éducation de base, compte rendu de la sixième séance, 19 avril 1947 », p. 5, *ibid.*
- ⁴³ « Réunion d'experts en matière d'éducation de base, compte rendu de la première séance, 17 avril 1947 », p. 3, *ibid.*
- ⁴⁴ Les experts sont les suivants : M. Deheyn (Belgique) ; M. Goubaud-Carrera (Guatémala) ; M. Mellem (Pays-Bas) ; Colonel Myers (Royaume Uni) ; Dr Nykl (Tchécoslovaquie) ; Dr Richards (États-Unis) ; Pr. Sauvageot (France).
- ⁴⁵ La diffusion des grandes langues, notamment le français, constitue un des objectifs de l'UNESCO, c'est dans cet esprit qu'en 1947, elle lance le projet de recherche sur le vocabulaire fondamental. Bien que A. Sauvageot y soit opposé lors des premiers débats, c'est lui en coordination avec G. Gougenheim qui mènera, à partir de 1952, ces recherches pour le français.
- ⁴⁶ « Réunion d'experts chargés d'étudier les problèmes linguistiques relatifs à l'éducation de base, 30 juin-3 juillet 1947 », p. 3, *ibid.*
Le problème d'une langue universelle est envisagé par les experts : « Le rapport reçu de M. Martinet insiste sur la nécessité d'une nouvelle langue universelle obtenue par la combinaison des éléments les plus usuels de toutes les langues. L'ancienne idée de l'adoption d'une langue commune, permettant à tous les hommes de se comprendre, semble aujourd'hui moins utopique [...] Une langue internationale toute nouvelle, de formation artificielle, pourrait être enseignée très rapidement grâce aux puissants moyens d'enseignement dont nous disposons. » p. 16.
- ⁴⁷ In *Guide de l'exposition sur les manuels d'éducation de base, 3 fév. 1950*, pp. 3-7, *Éducation-Documents, 1950-51*.
- ⁴⁸ Ce partage entre sociétés à tradition orale et sociétés à tradition écrite a justifié, au moment de la colonisation, des choix et des comportements spécifiques, de la part de la France. G. Hardy a largement utilisé ce thème dans ses ouvrages : « S'il est des régions, comme l'Indochine et l'Afrique du nord, où nous avons trouvé un enseignement traditionnel assez développé, il en est d'autres qui sont tout à fait frustes, vivent dans des conditions toutes proches de l'animalité, sont incapables de comprendre nos intentions et de se prêter à notre désir de progrès. » 1928, *op. cité*, p. 322.
- ⁴⁹ Unesco, *Guide de...*, *op. cité*, p. 4. Les experts de l'Unesco définissent alors ainsi la notion de langue vernaculaire : « Langue maternelle d'un groupe socialement ou politiquement dominé par un autre groupe qui parle une langue différente. Nous ne considérons pas que la langue d'une minorité dans un pays donné est une langue vernaculaire si elle est langue officielle dans un autre pays. » *Monographies sur l'éducation de base, VIII, L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Unesco, 1953, p. 52.
- ⁵⁰ Unesco, *Guide de...*, *op. cit.* p. 4.
- ⁵¹ Unesco, *Monographies...*, VIII, *op. cit.*
- ⁵² L. Bloomfield constitue la référence principale.
- ⁵³ Dans une longue introduction, on trouve les points suivants : « Nature du langage », « Écriture », « Étude d'une langue, la linguistique », « Langue et enseignement ».
- ⁵⁴ Pp. 15-19.
- ⁵⁵ Ces deux premiers facteurs sont, en fait, les deux aspects d'une même problématique d'où découlent les autres facteurs.

- ⁵⁶ Bien que dans le second chapitre, qui rend compte de conclusions plus précises, on trouve des réfutations des préjugés les plus généralement admis concernant l'enseignement en langue vernaculaire : « Nous posons en principe que rien, dans la structure d'une langue, quelle qu'elle soit, ne s'oppose à ce que cette langue devienne un véhicule de la civilisation moderne. De même toute langue non écrite peut être écrite. » *Ibid.*, p. 55.
- ⁵⁷ P. 20.
- ⁵⁸ Opposition traditionnellement admise — qui infirme en partie l'argument de type linguistique — entre l'« indirect rule » des Britanniques et le « direct rule » des Français. « Dans les territoires placés sous administration britannique (...) les vernaculaires sont d'un emploi général et, lorsque la chose est possible, on les utilise dans celles des classes primaires où l'anglais est étudié en vue de l'utilisation ultérieure dans l'enseignement supérieur. » *Ibid.*, p. 21. Cette opposition, dans le type de colonisation, fonctionne comme un paradigme, qui tend généralement à valoriser la colonisation britannique et à en amoindrir les effets culturels, voire à en faire l'instrument de conservation et de protection des cultures. À notre sens, ce thème doit être mesuré, car il tend à naturaliser un processus historique de façon binaire : la bonne et la mauvaise colonisation.
- ⁵⁹ *Ibid.*, p. 23.
- ⁶⁰ Notamment dans une typologisation du statut des langues : « Langue indigène ; lingua franca ; langue maternelle ; langue nationale ; langue officielle ; langue pidgin ; langue régionale ; seconde langue ; langue vernaculaire ; langue mondiale. » *Ibid.*, p. 52.
- ⁶¹ Par exemple, pour fixer l'orthographe des langues locales : « En résumé, lorsque l'attitude de la population à l'égard de ses traditions orthographiques permet de faire un choix dans ce domaine de l'orthographe, il convient de préférer : 1. Une orthographe conforme à la prononciation contemporaine. 2. Une écriture concordant avec les phonèmes de la langue considérée. 3. La simplicité en matière typographique. 4. Des lettres sans signes diacritiques (si elles sont également satisfaisantes). 5. Les digrammes plutôt que des caractères nouveaux, à moins qu'ils ne soient une source d'ambiguïtés. 6. Des caractères nouveaux conçus conformément à l'usage scientifique actuel. 7. La concordance entre les différentes langues d'une région ou d'un pays, spécialement avec la langue nationale ou officielle. » *Ibid.*, p. 71. Les recommandations pour le choix d'un système d'écriture et le développement méthodique du vocabulaire fixent de véritables programmes de recherche.
- ⁶² *Ibid.*, p. 82.
- ⁶³ A. Salon, 1983, *op. cit.*, p. 40.
- ⁶⁴ L'ouvrage de S. Gadjigo, *École blanche, Afrique noire. L'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*, 1990, démontre l'importance du thème de l'école dans la littérature africaine francophone.
- ⁶⁵ La lutte, déjà engagée par F. Eboué, contre le code de l'indigénat va constituer l'un des objectifs des élus africains dans les années qui précéderont la Loi-cadre de 1956. L'indigénat repose sur le principe de la discrimination pénale des populations : les originaires des colonies africaines, excepté quelques privilégiés, ne relèvent pas du même droit que les citoyens français.
- ⁶⁶ La formation du premier parti, le Rassemblement Démocratique Africain (RDA), avait été annoncé dès 1946 par le Manifeste d'un rassemblement africain et structuré à l'occasion du Congrès de Bamako en octobre 1946. L'influence du Parti communiste apparaît au principe de la création du RDA qui se présente comme une « fédération des mouvements démocratiques et anticolonialistes de toute l'Afrique noire française. » L'inscription du parti dans le cadre de l'Union française reste cependant une garantie et ses leaders ne revendiquent pas l'indépendance des pays africains.
- ⁶⁷ Le concept, à présent, est le plus souvent perçu comme profondément lié à la décolonisation et n'a plus d'actualité réelle. Le reproche le plus souvent adressé aux intellectuels noirs de l'époque est celui d'avoir servi le colonisateur : « Loin d'armer leur conscience contre les violences du sous-développement, la négritude dissout les Nègres et les Nègro-Africains dans un essentialisme parfaitement inoffensif pour le système qui dépossède les hommes et les

femmes de leur identité. » R. Depestre, *Bonjour et adieu à la négritude*, 1980, p. 82. *Le colloque sur la négritude*, organisé à Dakar, en 1971, apparaît d'ailleurs déjà trop institutionnel et réglé autour du Président Senghor.

⁶⁸ D'où le « chaos » définitionnel qui règne autour de la notion et de son contenu et qui peut faire dire à L.V. Thomas : « Dans l'état actuel de nos connaissances, la psychologie, la sociologie et l'anthropologie culturelle n'arrivent pas à préciser correctement le contenu de la négritude. Ni scientifiquement, ni philosophiquement, le terme de « négritude » ne peut se définir avec rigueur. Réalité historique et psychologique, la négritude n'a pas vraiment de réalité conceptuelle. C'est pourquoi nous estimons que la négritude est un mythe, lui-même générateur de mythes [...]. » in « Une idéologie moderne, la négritude », *Revue de psychologie des peuples*, n° 3, 1963, p. 250.

⁶⁹ C'est à Paris, que débute la réflexion sur la négritude. « Pour évaluer l'importance du chemin parcouru, il suffit de se souvenir de l'existence éphémère des revues d'intellectuels noirs fondées à Paris entre les deux guerres : *Légitime défense*, que créèrent en 1932 trois jeunes Antillais, J. Monnerot, E. Lero et R. Ménil, n'eut qu'un seul numéro. Césaire, Senghor, Damas et quelques autres devaient à leur tour faire paraître, en 1934, *L'Étudiant noir*, dont le comité de rédaction réunissait pour la première fois Antillais et Africains. Mais *L'Étudiant noir* ne devait pas vivre, lui non plus, très longtemps. *La revue du monde noir*, à laquelle collaboraient entre autres le Haïtien Price-Mars, l'Américain C. Mackay et l'Antillais R. Maran, s'était pour sa part éteinte après la parution de six numéros. Quant au *Cri des nègres*, d'inspiration communiste, il fut interdit. » C. Wauthier, *L'Afrique des Africains, inventaire de la négritude*, 1977, p. 12.

⁷⁰ Cependant, la toute première expression intellectuelle de la révolte noire, « the Negro-Renaissance » vient des États-Unis. L'ouvrage de W.E.B. Du Bois, *The soul of black folks*, qui parut à New York en 1903, apparut comme l'emblème de ce mouvement. Présence Africaine en édita la première traduction, *Ames Noires*, en 1959.

⁷¹ D'ailleurs, la formation même du terme « négritude » s'intègre dans une typologie linguistique française qui tend à renverser le plan axiologique initialement marqué négativement par les termes de « nègre », « négrier » : « Authentiquement, la Négritude, s'était donné pour mission de réhabiliter et exalter cela même qui était rejeté et nié sous une appellation, subjectivement péjoration, mais objectivement neutre : Nègre ! » H. Aguessy, « La phase de la négritude », *Présence Africaine*, n° 80, 1971, p. 45.

⁷² L. Damas, en 1947, publie la première anthologie des *Poètes d'expression française*. « C'est nécessairement à travers une expérience poétique que le Noir, dans sa situation présente, doit d'abord prendre conscience de lui-même et, inversement, pourquoi la poésie noire de langue française est, de nos jours, la seule grande poésie révolutionnaire. » J. P. Sartre, *Orphée Noir*, in, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*, L.S. Senghor, 1992, (1ère éd. 1948), p. XII. Mais H. Aguessy ajoute : « [...] disons que, en ce qui concerne la poésie, en accord avec F. Fanon, qu'elle était une forme transitoire de la combativité. Elle ne saurait, en aucune façon, définir l'unique moyen d'expression des Nègres. », *Ibid.*, p. 37.

⁷³ La fondation, à Paris, en 1947, par A. Diapo, de la revue *Présence Africaine*, ainsi que de la *Société africaine de culture* en sont aussi des marques importantes. Le premier numéro de *Présence africaine* est à ce sujet intéressant. Dans le comité de patronage, on trouve réunis : A. Gide ; P. Rivet ; Thé. Monod ; P. Maydiou, E. Mounier, L.S. Senghor, P. Hazoumé, R. Wright, J. P. Sartre, M. Leiris ; A. Camus et A. Césaire.

⁷⁴ L'expression poétique, première forme de la révolte, qui cherche à sublimer un passé fait d'aliénation et de soumission, voir A. Césaire, *Les armes miraculeuses*, 1946.

⁷⁵ Surtout avec les travaux de C. Anta Diop sur les origines nègres de l'Égypte.

⁷⁶ La pensée marxiste joue un rôle important en Afrique, par l'intermédiaire du Parti communiste français, largement impliqué dans la formation politique des jeunes intellectuels africains. Mais la théorie de la négritude ne s'en réclame pas.

⁷⁷ Celle qu'élabora A. Césaire est souvent opposée celle de Senghor. « Si de l'avis unanime, Césaire est le poète le plus puissant et le plus profond de la négritude, Senghor en est

certainement le principal vulgarisateur. [...] On voit la différence d'options entre Senghor et Césaire. Pour ce dernier, l'assimilation éventuelle des éléments essentiels de la culture européenne est conditionnée par la reprise d'initiatives historiques, tandis que pour Senghor, c'est l'inverse. » M. Towa, *Léopold Sédar Senghor : servitude ou négritude ?* 1976, p. 114.

Pour Césaire, la Négritude, c'est avant tout le refus de l'assimilation et dans le refus de l'Autre, l'affirmation de soi.

⁷⁸ Et finalement, c'est à travers le prisme que Senghor lui impose que le concept est perçu et critiqué, voir à ce sujet l'abondante littérature que susciterent régulièrement les propos de Senghor et finalement, la dynamique qu'il créa, par ce biais, parmi les intellectuels africains.

⁷⁹ L.S. Senghor, *Liberté 1, Négritude et humanisme*, 1964, p. 9.

⁸⁰ L.S. Senghor, « Le français langue de culture », paru dans la revue *Esprit* en novembre 1962, in 1964, *op. cit.*, p. 363.

* C'est nous qui soulignons. Cette phrase suscita une grande polémique parmi les intellectuels africains qui y virent le fait d'entériner un principe d'infériorité inculqué par la France : « Ainsi donc, sur tous les plans : politiques, religieux, linguistique, Senghor nous invite, au nom de la fatalité biologique, à nous incliner devant la supériorité européenne. Nous ne pouvons que constater la coïncidence presque à terme entre le racisme colonial et la trame de ce que Senghor appelle « négritude ». Ici et là sont affirmées l'irrationalité congénitale et irrémédiable du nègre. Son instinctivité, sa sensualité, son émotivité. Ici et là, on déduit de cette commode psychologie, la légitimité, la nécessité de la subordination. » M. Towa, 1976, *op. cit.*, p. 115.

⁸¹ *Ibid.*, p. 363

⁸² C'est d'ailleurs cet aspect spécifiquement français du traitement de la personnalité négro-africaine qui va susciter de violentes réactions, aussi bien du côté des Africains anglophones, qui vont y voir la marque vaine d'un impérialisme culturel français, (voir la fameuse phrase de W. Soyinka : « the tiger does not stalk about crying his tigritude »), que des africains francophones qui y voient la marque de la culture discriminante du « Nègre blanc » et une forme de néocolonialisme (que la fameuse phrase de Senghor « L'émotion est nègre comme la raison hellène » cristallisa).

⁸³ La notion de métissage culturel se trouve au principe même de celle de négritude, elle l'explique tout en la justifiant. Cette notion va être violemment critiquée par les adversaires de cette interprétation de la négritude qui occulte la violence des conflits identitaires : « Le métissage culturel nous semble source de confusion. Le métissage est un phénomène biologique et non culturel. [...] Césaire observe que dans une situation coloniale (ou néo-coloniale, ajouterons-nous) le problème est beaucoup moins de 'métisser' les cultures que d'y reprendre 'l'initiative historique'. » M. Towa, 1976, *op. cit.*, p. 111. Pour Césaire et ceux qui adhèrent à sa position, la notion de métissage ne peut en aucun cas exprimer une dynamique historique qui permettrait de dépasser la situation coloniale.

⁸⁴ L.S. Senghor, « La littérature africaine d'expression française » Discours d'ouverture au *Colloque sur la littérature africaine d'expression française*, 26 mars 1963, in 1964, *op. cit.*, p. 399.

⁸⁵ R. Bastide note que « [...] la théorie de la personnalité africaine (concept anglophone) est beaucoup plus rigide que celle de la négritude qui, surtout chez Senghor, appelle au mélange des cultures et recherche l'humain au-delà de l'ethnique. » 1971, p. 132.

⁸⁶ *Le français langue vivante*, nov. 1962 a, notamment avec l'article de L. S Senghor, « Le français langue de culture », pp. 837-844.

⁸⁷ *Regards sur l'Afrique*, n° 37, 1962 b, avec les articles de L. S Senghor « De la négritude, psychologie du Nègre-africain », pp. 4-16 et de A. Gérard, « Humanisme et négritude. Notes sur le roman afro-américain contemporain », *Diogenes, Regards sur l'Afrique*, n° 37, 1962, pp. 121-141.

⁸⁸ L.S. Senghor, 1962 a, *art. cit.*, p. 844.

⁸⁹ *L'Afrique franco-francophone*, 1991.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 63.

⁹¹ J.M. Léger, *La francophonie : grand dessein, grande ambiguïté*, 1987, p. 58.

- ⁹² *Ibid.*, p. 67.
- ⁹³ *Ibid.*, p. 18.
- ⁹⁴ D. Bouche, 1991, *op. cité*, p. 254.
- ⁹⁵ *Lettre aux instituteurs sur le développement de l'enseignement primaire en AOF*, Supplément à *L'éducation africaine*, p. 1.
- ⁹⁶ D. Bouche, 1968, *art. cité*, p. 120.
- ⁹⁷ La population scolaire féminine constitue un bon indice de compréhension de ce phénomène. D. Bouche signale que : « Parmi les élèves, on ne comptait pratiquement pas de filles en dehors des écoles des quatre communes du Sénégal et des écoles des missions chrétiennes. L'école de sages-femmes de Dakar, créée en 1918, et l'École normale, ouverte à Rufisque en 1938 pour former les institutrices du cadre secondaire, avaient de la peine à trouver des candidates à leurs concours de recrutement. » 1991, *op. cité*, p. 255.
- ⁹⁸ D. Bouche, *ibid.* p. 255.
- ⁹⁹ C'est ce que J. Capelle dénonce comme l'un des vices principaux du système scolaire en place : « Beaucoup de familles partent encore de l'idée que l'école est faite pour ouvrir l'accès aux bourses d'enseignement secondaire ou pour assurer un emploi, principalement de fonctionnaires. Aussi tant que l'un ou l'autre des deux objectifs n'est pas atteint, on fait de l'occupation scolaire. » 1955, *op. cité*, p. 5.
- ¹⁰⁰ J. Capelle, 1955, *op. cité*, p. 7.
L'auteur signale qu'en 1955, 250 instituteurs-adjoints (*i.e.* pourvus du Brevet élémentaire) et autant de moniteurs (ayant obtenus au moins 8/20 au brevet) sont recrutés pour les écoles primaires de l'AOF.
- ¹⁰¹ Cité par J. Capelle, *L'éducation en Afrique Noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, préface de L.S. Senghor, 1990, p. 40.
- ¹⁰² *Ibid.*, p. 40.
- ¹⁰³ *J.O. de l'AOF*, 28 janvier 1950, pp. 210-215.
- ¹⁰⁴ Ce que A. Memmi appelle le bilinguisme colonial : « Ce déchirement essentiel du colonisé se trouve particulièrement exprimé et symbolisé par le bilinguisme colonial. Le colonisé n'est sauvé de l'analphabétisme que pour tomber dans le dualisme linguistique. S'il a cette chance. La majorité des colonisés n'auront jamais la bonne fortune de souffrir les tourments du bilingue colonial. Ils ne disposeront jamais que de leur langue maternelle ; c'est-à-dire une langue ni écrite ni lue, qui ne permet que l'incertaine et pauvre culture orale. » *Op. cité*, p. 125.
- ¹⁰⁵ Suivant en cela la nouvelle politique de la France envers ses colonies, révélée par le terme d'« Union Française » en mars 1945, mais inaugurée, en janvier 1944 par la conférence de Brazzaville.
- ¹⁰⁶ *L'éducation africaine*, 1948, n° 1, p. 33. Cette parution fait suite au *BEAOF*, fondé en 1913 par G. Hardy.
- ¹⁰⁷ D. Bouche, 1968, *op. cité*, p. 121.
- ¹⁰⁸ *Ibid.*
- ¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 56.
- ¹¹⁰ « Les noces d'or de Mamadou et Bineta », entretien avec J. Massot, *Diagonales*, n° 5, p. 37.
- ¹¹¹ Edicef, Paris, 1950.
- ¹¹² Or, *Le nouveau syllabaire* devait aussi se substituer au premier syllabaire de 1931, *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire*. En effet, le premier syllabaire se présentait à la fois comme syllabaire et livre de lecture. *Le nouveau syllabaire*, pour sa part, fonctionne uniquement comme manuel d'apprentissage de la lecture et l'on doit y adjoindre un livre de lecture, *Les premières lectures de Mamadou et Bineta*, qui reprend les thèmes abordés dans le syllabaire. « L'édition entièrement nouvelle » de 1950 reprend la première formule d'un syllabaire et d'un livre de lecture dans un seul manuel.
- ¹¹³ Chez Istra. C'est d'ailleurs cette édition qui sera réimprimée en 1993.
- ¹¹⁴ Le rôle que G. Hardy a joué dans la construction d'une pédagogie africaine l'autorise, en 1951, à répondre ainsi assez sévèrement aux exigences du pouvoir.
- ¹¹⁵ Cité par R. Greenough, 1961, p. 46.

CONCLUSION

L'étude menée ici, s'est d'emblée située sous l'égide d'un parti pris méthodologique résolument historique ; ou plus précisément, d'un parti pris généalogique, puisqu'il ne s'agissait pas tant de suivre la diachronie d'une formation que d'en reconstruire la logique (ou les logiques) en vue d'éclairer rétrospectivement l'historicité présente qui se matérialise dans la forme et les déterminations — autant que les options et orientations actuelles d'une discipline : le FLE.

À cet égard, s'agissant d'interroger l'économie interne ainsi que les visées de ce champ, le primat a été donné à une mise en perspective de ses conditions d'émergence — envisagées sur le long terme. Le terme même d'*étude d'épistémologie historique du FLE* serait en l'occurrence le plus adéquat pour saisir la nature et le principe de cette contribution au domaine.

Cette détermination se justifie pleinement dès lors qu'on entreprend de rendre compte des voies de constitution d'une discipline intrinsèquement hétérogène et qu'on tente d'en articuler le mode d'apparition, les objets et les objectifs spécifiques qu'elle reconnaît pour siens, aux séries historiques qui l'ont autrefois rendues possibles, mais également à l'ensemble des conjonctures qui la rendent aujourd'hui légitime.

Car c'est bien d'une considération d'ensemble qu'il s'agit, sans rien sacrifier toutefois du détail à la généralité. Issu d'un long processus de définition historique, le FLE est donc apparu, au sortir des indépendances, comme un objet d'étude possible et consistant.

Le rapport franco-africain, dans la formation du FLE, ne se compare, au vu de l'expérience historique accumulée sur ce continent, à aucune autre implantation du même type. De façon générale tout d'abord, comme par le fait d'une détermination intrinsèque, liée à l'idée même que la France se faisait de sa « vocation civilisatrice », celle-ci a véhiculé et enraciné sur le terrain de ses conquêtes le ferme projet d'y laisser sa trace, d'essaimer ses valeurs et sa langue en recherchant l'intégration des populations subjuguées. De façon spécifique ensuite, dans le cas de son expansion en direction de l'Afrique — et notamment de l'Afrique noire — c'est sur ce terrain, d'emblée constitué en extension linguistique de la métropole, que l'enseignement de langue française a été longuement expérimenté.

Bien entendu, il convient de soumettre cette « expérimentation », dont la durée de vie se confond avec l'histoire continue du rapport France/Afrique, à une évaluation rigoureuse qui tienne compte de l'arrière-plan historico-politique, comme de ses permanentes mutations. La compréhension de ce que fut, et de ce que continue d'être, la diffusion et l'apprentissage du français à des groupes et des cultures exogènes situées à l'extérieur de la métropole exige que l'on s'interroge plus avant sur les formes spécifiques ainsi que sur les cadres de cette transmission.

C'est pourquoi il était nécessaire de prendre la mesure de ce processus en faisant la part des deux moments qui ont présidé à la formation du FLE, pour établir à partir de quelles circonstances et contraintes historiquement premières, une orientation d'abord utilitaire s'était peu à peu muée en discipline autonome (mais non pas indépendante), soucieuse de réfléchir les conditions de son développement dans des contextes nationaux inédits.

En l'occurrence, les grandes orientations du FLE — avant comme après la « lettre » — ont été étroitement configurées par la colonisation puis par la décolonisation. C'est de ce double mouvement — et de la dialectique qui en résulte encore aujourd'hui pour la discipline elle-même — qu'il fallait rendre compte en explicitant les logiques à l'œuvre au cours des grands découpages isolés sur une périodisation de trois siècles.

Une question se pose alors : la langue française telle qu'elle continue d'être enseignée en Afrique constitue-t-elle toujours, du point de vue pratique, un pôle de formation pour le FLE ?

En prenant pour critère de réflexion la continuité de la langue française en Afrique, il est un fait que la France qui a cessé d'exercer une hégémonie politique officielle n'en prolonge pas moins son action par le biais de la présence linguistique (qui commande aux autres formes de la coopération technique), d'une manière qui concerne au premier chef la définition des identités nationales africaines.

Du statut de langue étrangère, le français est passé à celui de langue seconde dans la plupart des cas : à la fois langue officielle des États nouvellement indépendants et langue apprise à l'école. Ce fait est de la plus haute importance quand on pense à la réorientation, au véritable changement de perspective qui s'est ainsi imposé à l'enseignement du français considéré dans son principe : de nécessité pratique, en quelque sorte dictée par la téléologie propre à l'expansion coloniale — souvent accompagnée d'une série de mesures autoritaires, hostiles aux dispositifs éducatifs, linguistiques et culturels « indigènes » — cette pédagogie s'est transformée en vecteur autant qu'en support d'entités nationales en quête de leurs propres coordonnées identitaires. Ce changement d'orientation — qui se laisse également interpréter dans les termes d'une modification effective des conditions de réception du français — implique nombre d'incidences ou d'effets en retour sur la cohésion et les objectifs du corps de disciplines rassemblés sous la dénomination générique du FLE.

En cela l'Afrique, organiquement liée à la France pendant de longues années, par le biais même de son administration, constitue dans l'histoire du FLE un cas tout à fait particulier.

Sur le plan administratif, législatif et par voie de conséquence, scolaire, la francisation a été l'un des objectifs majeurs de la colonisation.

La décolonisation politique n'a pu fondamentalement mettre en cause l'histoire du français ni celle de son médium principal, l'école. Si en Afrique même, l'école et le français restent alors les cibles principales des critiques, ils n'en restent pas moins les bases d'une organisation institutionnelle dont les États africains ne peuvent ou ne veulent se défaire au lendemain des indépendances.

Mais si le FLE en Afrique peut apparaître comme le reflet d'une discipline montante, c'est là aussi qu'elle oblige au plus grand questionnement, qu'elle se constitue en reflet des problèmes généraux. En effet, pour des raisons idéologiques et économiques, l'enseignement du français en Afrique, dans les territoires colonisés, n'a jamais, et ce malgré la réalité du terrain, reçu le statut de langue étrangère. Cet héritage institutionnel et pédagogique marque encore du sceau de la colonisation l'enseignement de la décolonisation.

Pourtant, la reconnaissance de la part des pays colonisateurs d'un État indépendant conjuguée aux revendications des intellectuels africains, dès les années cinquante ont obligé à prendre en compte la spécificité des États africains et partant, le caractère nécessairement culturel voire « ethnologique » de toute intervention pédagogique.

L'association ethnologie/pédagogie requiert cependant une explicitation, car si l'ethnologie investit, dans les années soixante, des champs déjà constitués — tels que la psychiatrie, la psychologie, la linguistique — produisant par la même de nouvelles disciplines, de nouvelles théories, avec leurs incidences sur les disciplines-mères : la pédagogie, dans ce cas, reste associée à la psychologie et ne donne pas lieu à un traitement distinct.

En effet, si l'on considère la discipline FLE comme une branche de la didactique des langues et des cultures (bien que cette dénomination reste problématique) et que l'adjectif ÉTRANGÈRE apparaît clairement, on doit poser le problème de la contextualisation de l'apprentissage du français, sans considérer que cet apprentissage va *a priori* de soi. Ce qui signifie en clair, une redéfinition systématique des pratiques pédagogiques en fonction de ce que peut nous apprendre l'étude du milieu. Or cette étude ne peut être fondée qu'à partir des observations que peuvent fournir les sciences humaines : histoire, anthropologie, sociologie, linguistique, psychologie.

On sait que les années d'après-guerre, et plus particulièrement les années soixante, furent marquées par l'hégémonie théorique d'une discipline jouissant alors d'une légitimité scientifique : la linguistique. Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la linguistique trouvait un champ d'application et d'expérimentation de premier ordre, la dénomination de *Linguistique appliquée*

attestant alors de cette convergence. De grandes réformes pédagogiques en furent la conséquence directe : sur un plan théorique elles ont considérablement étayé la discipline en voie de construction — discipline qui dans les années soixante-dix/quatre-vingts, s'affirma de proche en proche comme *didactique des langues*.

Cependant, en Afrique, le problème est complexe au plus haut point. Le français y est représenté comme langue officielle depuis le début du XX^e siècle, tant de l'administration que de l'école, sa voie de passage obligée pour les autochtones.

Pendant longtemps — bien après les Indépendances et ce malgré quelques amendements — le français reste enseigné selon les mêmes principes que ceux qui ont présidé à son introduction en Afrique. Le FLE acquiert expérience et consistance, définissant des pratiques et des objectifs spécifiques. Il est un fait qu'il continue de s'appuyer sur un arrière-plan universaliste, soutenant, sans pour autant l'objectiver, la « mission » du français comme guide culturel des jeunes nations souveraines, ex-colonies. Par voie de conséquence, il faut être conscient qu'en tant que discipline d'importation, à l'histoire hybride, le FLE véhicule un certain nombre de modèles, de visions de soi (souvent exogènes à l'Afrique). Il s'agit de modèles et notamment de visions de l'autre (les Africains, les apprenants) fortement valorisés, mais à présent assumés dans un contexte de sous-développement.

Qu'en est-il alors de la substance linguistique et culturelle avec laquelle la discipline est constamment confrontée, quelle que soit l'aire géopolitique concernée par ces usages ? Comment sa réalité est-elle, dans le meilleur des cas, prise en compte, quand elle n'est pas ignorée ? Quels rôles peuvent jouer alors des disciplines connexes comme l'ethnologie ou la psychologie ?

Toutes ces questions posent le problème de la pertinence de la structure théorique du domaine et plus précisément celle de la validité de son caractère transdisciplinaire. Elle pose également le problème de son homogénéité. En rappelant que le FLE a été élaboré à travers plusieurs prismes théoriques, pour finalement déboucher sur un nouvel objet scientifique, on peut légitimement se demander comment s'articule, dans ce cadre, les apports d'ordre scientifique et les inflexions idéologiques de ces contributions. A partir de cette considération, il convient aussi d'envisager, à titre programmatique, une typologie des idéologies qui ont traversé le FLE, à proportion de ses différents moments de constitution.

Le concept même de francophonie — dont l'adéquation historique au contexte africain a été ici même établie — réfère précisément à une, sinon à des réalités culturelles, qui ont été profondément altérées (au sens de « rendues autres ») et problématisées (à la fois mises en crise et redéfinies) par plusieurs siècles de présence française.

Au point peut-être qu'après avoir puisé, dans un contexte qu'il a largement contribué à révolutionner dans ses assises et ses structures, les moyens

expérimentaux de sa propre constitution, le FLE se trouve renvoyé à de nouvelles interrogations. En regard de la modalité des situations et préalablement, sans doute, compte tenu de la « malléabilité » peut-être illusoire des contextes d'intervention, l'option interculturelle est à même de se fonder sur un argument de poids. À savoir : c'est peut-être au prix de la mise en cause d'un postulat universaliste d'emblée associé à des visées hégémoniques, que le FLE se montre véritablement à même d'éprouver sa validité, historiquement averti du fait que seule une critique continue de ses présupposés (et notamment de son environnement premier dans un projet de conquête) peut fonder une « ouverture », c'est-à-dire une réceptivité autant qu'un mouvement d'apport prenant effectivement acte du « vis-à-vis ». Non que l'option interculturelle invente ou produise par soi-même les cadres mêmes d'une interaction, mais, moyennant l'élucidation de bien des données historiques, elle tendrait à substituer la mutualité de l'échange à l'imposition trop longtemps prolongée d'une action univoque¹.

Ceci posé, le primat philosophique, ici reconnu à l'option interculturelle, ne suffit pas à prévenir l'écueil ethnocentriste précédemment identifié. L'intervention éducative, on le sait, reste tributaire d'autres facteurs — notamment économiques — qu'elle ne peut pas toujours maîtriser à ses seules fins.

Toutefois l'examen approfondi des dispositifs de savoir et des réseaux théoriques afférents à un champ désormais en pleine formation et simultanément en pleine expansion, permet donc de porter l'analyse à l'intérieur même des cadres politiques et administratifs afin de mieux envisager l'ensemble des fondements méthodologiques d'une discipline, portée par l'exigence de scientificité, caractéristique, à la même époque, de la mutation des sciences sociales.

L'articulation conjointe des différents moments de sa constitution au bénéfice d'une épistémologie historique du FLE, permet d'habiliter l'apparente spécificité du cas africain comme paradigmatique des réels enjeux de la discipline.

NOTE

¹ « Ce ne sont pas les relations entre les groupes appartenant à des cultures différentes qui caractérisent l'interculturalité, mais la façon dont l'analyse prend en compte la variable culture selon un paradigme qualifié d'interculturel. [...] Apprendre à distinguer dans une situation donnée, les éléments qui relèvent de ce que l'on pourrait appeler une typicalité culturelle de ceux qui sont l'expression d'une individualité propre, tel est l'enjeu majeur de l'analyse interculturelle. » M. Abdallah-Preteille, « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication », *LFDM, Recherches et applications, Cultures, culture*, janvier 1996, p. 28.

INDEX DES NOTIONS

- Acculturation**
Contre
Adaptation
– culturelle
– de l'enseignement
Alphabétisation 2
– des adultes
– fonctionnelle
plan d'
Anthropologie appliquée
Apprentissage
– de l'écrit
– de la langue parlée
– de la lecture
– de la réalité
– des langues
– du français
– du lexique
– par syllabation
caractère socio-culturel de l'-
Apprivoisement
Assimilation vision
assimilationniste
Auto-contrainte/auto
contrôle
Autre/Étranger
Barbarie/Sauvagerie
Bilinguisme
Christianisme
Colonisation
Compétence
– communicationnelle
– culturelle
– d'expression
– d'induction
– d'information/socialisation 197
– de lecture 201 ; 210 ; 471 ; 473
– écrite 456 ; 458 ; 473
– linguistique 197 ; 374 ; 442
– orale 198 ; 221 ; 456 ; 471
Conversion
– des mentalités
Culture coloniale
Décolonisation
Démarche
– déductive 215
– inductive 215
– sémantique 459
Éclectisme
École
– secondaire 175 ; 392 ; 435
– élémentaire 153
– normale 128 132 ; 173 ; 229 ; 232 ;
270
– préparatoire 153 ; 154 ; 159
– africaine 275 ; 349 ; 425 ; 432
– de village 153 ; 173 ; 229
– primaire 217 ; 292 ; 352 ; 435
– urbaine 126 ; 129 ; 174
– régionale 126 ; 129 ; 130
caractère exogène de l'-- 193
histoire de l' 375
rôle social de l' 292
Éducation 34
– coutumière/traditionnelle 383 ; 393
– de base 248 ; 250 ; 251 ; 252 ; 300 ;
308 ; 344 ; 353
– de masse 269 ; 345 ; 353 ; 355 ; 358
– des adultes 252 ; 255 ; 300 ; 316
– des filles 160 ; 316 ; 357
Enseignement 357
– du français aux étrangers 293

- des filles 158 ; 161
- des adultes 156
- primaire 361
- colonial 83
- de l'arabe 134
- de la grammaire 449 ; 464 ; 474
- de la lecture et de l'écriture 250
- des langues 55 ; 75 ; 179 ; 205 ; 434
- en/du français 56 ; 68 ; 69 ; 93 ; 119 ; 147 ; 152 ; 153 ; 161 ; 166 ; 181 ; 197 ; 219 ; 231 ; 232 ; 239 ; 267 ; 271 ; 272 ; 273 ; 274 ; 276 ; 290 ; 293 ; 294 ; 296 ; 299 ; 300 ; 305 ; 307 ; 309 ; 310 ; 313 ; 332 ; 340 ; 406 ; 414 ; 415 ; 420 ; 421 ; 432 ; 434 ; 435 ; 438 ; 442 ; 452 ; 482 ; 483 ; 484
- du français parlé 217
- du français aux colonisés 71 ; 79 ; 83
- du français aux enfants patoisants 214
- du français aux étrangers 15 ; 53 ; 55 ; 71 ; 78
- du français langue maternelle 295
- élémentaire/primaire 127 ; 129 ; 170 ; 229 ; 346 ; 347 ; 351 ; 353 ; 360 ; 369 ; 400
- mutuel 120
- primaire supérieur 128 ; 175
- professionnel/technique 127 ; 130 ; 131 ; 229 ; 357
- secondaire 269 ; 346 ; 351 ; 369 ; 461
- Approche universaliste d'un — du français 296
- Esclavage** 26 ; 30 ; 106
- Évaluation** 185 ; 201 ; 217
- Formation**
- des maîtres 173 ; 307, 346 ; 373 ; 400 ; 401 ; 435 ; 436
- Français**
- élémentaire 277 ; 294 ; 309 ; 310 ; 311
- fondamental 308 ; 438
- langue d'enseignement 277
- langue étrangère 15 ; 51 ; 56 ; 83 ; 84 ; 85 ; 93 ; 187 ; 293 ; 319 ; 328 ; 330 ; 342 ; 343 ; 414 ; 422 ; 424 ; 428 ; 434
- langue maternelle 56 ; 428
- langue seconde 85 ; 88 ; 424 ; 427
- parlé 154 ; 156 ; 161 ; 230 ; 438
- réduit 82 ; 210
- universel 341
- utile 162
- diffusion du - 19 ; 25 ; 53 ; 71 ; 130 ; 163 ; 309 ; 366 ; 423 ; 424 ; 452 ; 485
- Francophonie** 83 ; 263 ; 267 ; 352 ; 371 ; 403 ; 404 ; 405 ; 406 ; 408 ; 410 ; 411 ; 413 ; 414 ; 415 ; 417 ; 418 ; 421 ; 422 ; 424 ; 431 ; 432 ; 433 ; 484
- Grammaire** (s) 75 ; 294 ; 302 ; 313 ; 370 457 ; 460
- Identité(s)** 101 ; 355 ; 357 ; 377 ; 383 ; 387 ; 417 ; 423 ; 426
- nationale 355
- africaine 272 ; 350 ; 377 ; 388
- culturelle 355 ; 367 ; 398
- francophone 423
- construction identitaire africaine 260
- Intégration**
- démographique 135
- des élites 135
- idéologique 137
- Internat** 120 ; 158 ; 175
- Islam** 95 ; 113 ; 149
- Jeu** 391 ; 374 ; 397 ; 445 ; 462
- de rôle 202 ; 203
- Langue**
- auxiliaire 250 ; 251
- commune 162 ; 177
- d'enseignement 252 ; 342 ; 372 ; 416 ; 423 ; 424 ; 456 ; 461
- maternelle 303 ; 375
- maternelle vernaculaire 252
- parlée 310 ; 313 ; 430 ; 453 ; 460 ; 461 ; 471
- universelle 253 ; 418 ; 456
- utile 187 ; 195
- véhiculaire 154 ; 177 ; 195 ; 415 ; 417 ; 462 ; 482
- africaines 293 ; 301 ; 303 ; 365 ; 366 ; 367 ; 368 ; 369 ; 376 ; 419 ; 438 ; 463
- vernaculaire 238 ; 253 ; 255 ; 256 ; 273 ; 299 ; 300 ; 304 ; 326 ; 369 ; 482
- Leçon** 439 ; 440 ; 444 ; 462 ; 474
- de choses 182 ; 199

– de langage 178 ; 181 ; 193 ; 195 ; 217 ;
218 ; 235 ; 244
– de langue parlée 217
Manuels 233 ; 277 ; 279 ; 280 ; 309 ;
347 ; 420 ; 472
Mentalité (s)
– africaine 116
– européenne 107 ; 109
– primitive 109
Messianisme français 17 ; 28 ; 30 ; 33 ;
61 ; 257
Pacification/paix française 41 ; 53 ; 96
Pédagogie
– africaine/indigène 168 ; 173 ; 271 ;
480 ; 483
– active 275
– coloniale 168 ; 169
– concrète 329
– de l'enseignement du français 68
– du français 68 ; 216 ; 282 ; 423

Personnalité 395
– africaine 260 ; 263 ; 386 ; 430
Politique
– des chefs 258
– interculturelle 376
Progrès 110 ; 144 ; 146 ; 396 ; 405
Progression 182 ; 186 ; 217 ; 241 ; 310 ;
439 ; 461 ; 462
Relativisme culturel 105
Répétition 196 ; 211 ; 242 ; 444
Scolarisation 258 ; 268 ; 291 ; 359 ;
371 ; 378 ; 400 ; 406 ; 418
Technique
– audio-orale 275
Théâtralisation 202
Universalité 49 ; 117 ; 371
– de la langue française 22
Civilisation de l'Universel 264 ; 266

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Identités culturelles et stéréotype ou le stéréotype de l'identité culturelle » *Recherche, Pédagogie et Culture*, n° 62, 1983a, pp. 71-77.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *Vers une pédagogie Interculturelle*, Publications de la Sorbonne, INRP, Paris, 1986.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., « Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. » *Le français dans le Monde, Recherches et Applications, Cultures, culture*, L. Porcher éd., janv. 1996, pp. 28-38.
- ABOU, S., *L'identité culturelle, relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Anthropos, Paris, 1986.
- ABOU, S. et HADDAD, K., *Francophonie différentielle*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- ADOTEVI, S., *Négritude et négrologues*, Col. 10/18, Paris, 1972.
- AGUESSY, H., « La phase de la négritude », *Présence Africaine*, n° 80, Paris, 1971, pp. 33-48.
- AGUESSY, H., « Affirmation de l'identité culturelle » *Introduction à la civilisation africaine*, n° 5, Unesco, Paris, 1981, pp. 20-25.
- ALEXANDRE, P., *Langues et langage en Afrique Noire*, Payot, Paris, 1967.
- ALEXIS, G., (Fr.) *La traite des Nègres et la croisade africaine comprenant la Lettre Encyclique de Léon XIII*, 2^e éd., Poussielgue, Paris, 1889.
- ALI-BOUACHA, A., *La pédagogie du français langue étrangère*, postface de A. Reboullet « Pour une pédagogie concrète », Hachette, Paris, 1978.
- AMSELE, J. L., « Cartes d'identités », *Diagonales*, n° 34, Mai 1995, pp. 16-17.
- ANTA DIOP, C., « De l'identité culturelle » *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine, Introduction à la culture africaine*, n° 5, Unesco, Paris, 1981, pp. 63-73.
- ARBOUSIER, G. (D'), « Une dangereuse mystification : la théorie de la négritude », *La nouvelle Critique*, n° 7, juin 1949, pp. 20-24.
- BALANDIER, G., *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*, Col. Quadrige, P.U.F, Paris, 1995, 1^{ère} éd. 1955.
- BALANDIER, G., *Afrique ambiguë*, Plon, Paris, 1957.
- BALIBAR, R. et DELAPORTE, D., *Le français national, Politique et pratique de la langue sous la Révolution*, Hachette Littérature, Paris, 1975.

- BARTHES, R., *Mythologies*, Le Point Seuil, Paris, 1970.
- BASTIDE, R., *Sociologie et psychanalyse*, P.U.F, Paris, 1950.
- BASTIDE, R., *Anthropologie appliquée*, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 1971.
- BASTIDE, « Le principe d'individuation, contribution à une philosophie africaine », *La notion de personne en Afrique noire*, Colloque CNRS, Paris, 1973, pp. 33-43.
- BATESON, G., *Vers une écologie de l'esprit 1*, Le Seuil, Paris, 1977.
- BATHILY, A., « Aux origines de l'africanisme : le rôle et l'œuvre ethno-historique de Faidherbe dans la conquête française du Sénégal », *Le mal de voir, Cahiers Jussieu*, n° 2, 10/18, Paris, 1976, pp. 77-107.
- BAUMANN, H. et WESTERMANN, D., *Les peuples et les civilisations de l'Afrique suivi de les langues et l'éducation*, préface de Th. Monod, Payot, Paris, 1948.
- BEART, C., *Jeux et jouets de l'ouest africain*, 2 tomes, Mémoires de l'IFAN, n° 42, Dakar, 1955.
- BELLONCLE, G., *La question éducative en Afrique Noire*, Khartala, Paris, 1984.
- BELORGEY, J.M., *La vraie vie est ailleurs. Histoire des ruptures avec l'Occident*, Lathès, Paris, 1989.
- BERGOUNIOUX, G., *Aux origines de la linguistique française*, Agora, Pockett, Paris 1994.
- BESSE, H., « Méthodes, méthodologies, pédagogie. Petit dictionnaire des méthodes » *LFDM Recherches et Applications, Méthodes et méthodologie*, janvier 1991, pp. 96-107.
- BIARNES, P., *Le français en Afrique Noire de Richelieu à Mitterrand*, A. Colin, Paris, 1987.
- BONNARD, H., « Francophonie africaine », *L'information grammaticale*, mars 1984, pp. 12-16.
- BOUBOU, H., *Essai d'analyse de l'éducation africaine*, Présence africaine, Paris, 1968.
- BOUCHE, D., « les villages de liberté en AOF », *Bulletin de L'Institut Français d'Afrique Noire*, T. XI, Dakar, 1949.
- BOUCHE, D., « Écoles françaises au Soudan, 1884-1900 », *Cahiers d'Études Africaines*, n° 6, 1966, pp. 228-267.
- BOUCHE, D., « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule », *Cahiers d'Études Africaines*, Vol. 8, n° 29, 1968, pp. 110-122.
- BOUCHE, D., *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, Thèse de doctorat, Université Paris I, 1974.
- BOUCHE, D., « La diffusion du français en Afrique occidentale et équatoriale de 1880 à 1914, *ELA, Pour et contre la méthode directe*, n° 90, C. Puren éd., 1993, pp. 62-71.
- BOURDIEU, P., « Les conditions sociales de la production sociologique : sociologie coloniale et décolonisation de la sociologie » *Le mal de voir, Cahiers Jussieu*, n° 2, 10/18, Paris, 1976, pp. 416-427.
- BOURDIEU, P., *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Fayard, Paris, 1982.
- BOURDIEU, P., *Pour une anthropologie réflexive*, Le Seuil, Paris, 1992.
- BOUTHOU, G., *Variations et mutations sociales*, t. II, Payot, Paris, 1968.

- BOYER, H.-BUTZBACH, M. et PERDAUX, M., *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Clé International, Paris, 1991.
- BRASSEUR, G., *L'AOF, Initiations africaines*, XIII, IFAN, Dakar, 1957.
- BRUHAT, J., « Émile Banning », in *Les politiques d'expansion impérialistes*, Ch. Julien éd., Vol. 1., Collection des Études Coloniales, P.U.F, Paris, 1949, pp. 42-54.
- BRUEZIERE, M., *L'Alliance française. 1883-1983, histoire d'une institution*, Hachette, Paris, 1983.
- BRUNDSCHWIG, H., « Les formes et les méthodes de la colonisation des États continen-taux », in *L'Europe des 19^e et 20^e siècles, interprétations historiques*, T. 3, Mazorati Éditeur, 1962, pp. 1013-1050.
- CAILLOIS, R., « Temps circulaire, temps rectiligne », *Diogène, L'homme et la notion d'his-toire en Orient*, Avril-juin, 1963, pp. 3-14.
- CALVET, L. J., *Linguistique et colonialisme. Petit traité de glottophagie*. Payot, Paris, 1974.
- CALVET, L. J., « Modèle acacia », *Langues et civilisation africaines. Arguments culturels pour le développement*, L.J. Calvet éd., Fidelca, ACCT, 1991, p. 8-17.
- CALVET, L. J., « Y-at-il une identité francophone ? », *Les cahiers de la francophonie*, n° 2, *Langues et identités*, sept. 1994, pp. 71-80.
- CAMILLERI, C., *Anthropologie culturelle et éducative*, UNESCO, Neufchâtel, Delachaux et Niestlé, 1985.
- CAMILLERI, C., « La culture et l'identité culturelle : champs notionnels et devenirs », *Chocs de culture, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, C. Camilleri- M. Cohen-Emerique édés., L'Harmattan, Paris, 1989, pp. 21-76.
- CAPELLE, J., *Lettre aux instituteurs sur le développement de l'enseignement primaire en AOF*, Supplément à *L'Éducation africaine*, Dakar, 1955.
- CAPELLE, J., *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances, 1946-1958*, préface L.S. Senghor, Khartala, Paris, 1990.
- CARRÉ, I., *De la manière d'enseigner les premiers éléments du français aux indigènes de nos colonies et dans les pays soumis à notre protectorat*, A. Colin, Paris, 1891.
- CELIS, G. R., *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique Noire*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- CESAIRE, A., *Discours sur le colonialisme*, Présence Africaine, Paris, 1955.
- CESAIRE, A., *Les armes miraculeuses*, Gallimard, Paris, 1946.
- CERTEAU, M. (de), *L'étranger ou l'union dans la différence*, Desclée de Brouwer, Paris, 1991.
- CERTEAU, M. (de) ; JULIA, D. et REVEL, J., *Une politique de la langue, la Révolution française et le patois. L'enquête de Grégoire*, Gallimard, Paris, 1975.
- CHAILLEY, M. « Les grandes missions françaises en Afrique Occidentale » *Initiations africaines*, IFAN, 9-13, Dakar, 1953.
- CHAILLEY-BERT, M. J., *L'éducation et les colonies*, A. Colin, Paris, 1898. CHAILLEY-BERT, M.J., *La colonisation française au XIX^e siècle*, conférence faite aux instituteurs, A. Colin, Paris, 1900.

- CHARTON, A., « Guide de l'exposition sur les manuels d'éducation de base, Afrique noire et Madagascar, Afrique du Nord et Indochine », UNESCO, *Education-documents 1950-51*, 3 février 1950, pp. 3-7.
- CLAYTON, A. *France soldiers and Africa*, London-Oxford, Brassey's Defence Publishers, 1987.
- CHAMPION, J., *Langage et pédagogie en France et en Afrique*, Anthropos, Paris, 1986.
- CHAMPION, J., *Les langues africaines et la francophonie. Essai d'une pédagogie du français en Afrique Noire par une analyse typologique des fautes*. Mouton, Paris-La Haye, 1974.
- CHATEAUBRIAND, F. (de), *Mémoires d'outre-tombe*, La Pléiade, Gallimard, Paris, 1946.
- CHAUDENSON, R., 1989. *Vers une révolution francophone ?*, L'Harmattan, Paris, 1989.
- CHERVEL, A., *L'enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels*. 2 t., INRP, Economica, Paris, 1995.
- CONDILLAC, E. (de), *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, préface de J. Derrida, Galilée, Paris, 1982 (1ère éd. 1746).
- COQUERY-VIDROVITCH, C., *Décolonisation et nouvelle dépendance, modèles et contre-modèles idéologiques et culturels dans le Tiers-Monde*, (Textes réunis par C. Coquery-Vidrovitch et A. Forest.) PUL, 1986.
- COQUERY-VIDROVITCH, C. et MONIOT, H., *L'Afrique Noire, de 1800 à nos jours*, Nlle Clio, P.U.F, Paris, 1974.
- COQUERY-VIDROVITCH, C., *Afrique noire. Permanence et rupture*, L'Harmattan, Paris, 1992.
- CONSTANTIN, F., (Études réunies par) *Les voies de l'Islam en Afrique orientale*, Khartala, Paris, 1987.
- COSTE, D., « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du Français *Apprentissage du Français Langue Étrangère*, E. Wagner Ed., Larousse, Paris, 1970, pp. 55-70.
- COSTE, D., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945, Matériaux pour une histoire*, D. Coste éd., Hatier, Paris, 1984.
- COSTE, D., *Institution du français langue étrangère et implication de la linguistique appliquée ; contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactique des langues de 1945 à 1975*, Doctorat d'État, Université Paris VIII, 1987.
- COULON, A., *Ethnométhodologie et éducation*, P.U.F, Paris, 1993.
- CUQ, J. P., *Le français langue seconde, Origine d'une notion et implications didactiques*, col. Références, Hachette, Paris, 1991.
- DAMAS, L., *Poètes d'expression française*, Le Seuil, Paris, 1947.
- DASEN, P. R., « Cultures et développement cognitif », *Apprentissage et cultures, les manières d'apprendre*, R. Bureau – D. de Saivre Eds., Colloque de Cerisy, Karthala, Paris, 1988, pp. 123-141.
- DAVESNE, A., « Enseigner en français ou dans les langues vernaculaires ? », *Cahiers pédagogiques, Le Français Langue Étrangère*, Paris, 1er mai 1957, pp. 153-156.
- DAENINCKX, D., *Cannibale*, Verdier, Paris, 1998.

- DELAVIGNETTE, R., *Les constructeurs de la France en AOF*, Corrêa, Paris, 1946.
- DELESALLE, S. et VALENSI, L., « Le mot nègre dans les dictionnaires français d'Ancien Régime », *Langue française, Langage et histoire*, Sept. 1972.
- DENIAU, X., *La francophonie*, 2^e éd., Col. Que sais-je ?, P.U.F, Paris, 1992.
- DEPESTRE, R., *Bonjour et adieu à la négritude*, Seghers, Paris, 1980.
- DESALMAND, P., *Histoire de l'éducation en Afrique noire*, T. 1, *Des origines à la Conférence de Brazzaville*, Éditions CEDA, Abidjan, 1983.
- DEVEREUX, G., *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Champs Flammarion, Paris, 1985.
- DIAGNE, P., « Langues africaines-développement économique », *Réflexion sur la première décennie des indépendances en Afrique noire*, *Présence Africaine*, n° Spécial 1971, pp. 370-400.
- DIOP, A., « Niam N'Goura ou la raison d'être de *Présence Africaine* », *Présence Africaine*, n° 1, Paris-Dakar, nov-déc. 1947, Avant-Propos A. Gide, pp. 7-14.
- DOGBE, Y.E., *Négritude, culture et civilisation, essai sur la finalité des faits sociaux*, Éditions Akpagnon, Paris, 1980.
- DU BOIS, W. E. B., *Âmes noires*, Essais et nouvelles, publiées pour la vingt-cinquième fois aux États-Unis, *Présence Africaine*, Paris, 1959, (1ère éd. 1903).
- DUBOIS, M. et TERRIER, A., 1902, *Un siècle d'expansion coloniale*, in Challamel éd. *Publication de la commission de l'Exposition Universelle de 1900*. Librairie maritime et coloniale, Paris, 1902.
- DUCHET, M., *Anthropologie et histoire au siècle des Lumières*, Paris, Flammarion, 1978.
- DUFRENNE, M., *La personnalité de base. Un concept sociologique*, 2^e éd. P.U.F, Paris, 1966.
- DUMONT, L., « L'individu et les cultures », *Communications*, N°43, *Le croisement des cultures*, Le Seuil, Paris, 1988, pp. 129-133.
- DUMONT, P., « L'enseignement du français langue étrangère en Afrique francophone », *Lengas*, n° 14, 1983 a, pp. 41-56.
- DUMONT, P., « Cultures africaines et langue française », *Culture française*, n° 10, 1983, pp. 15-25.
- DUMONT, P., *Le français langue africaine*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- DURAS, Madame de, *Ourika*, Édition des femmes, Paris, 1979 (1ère éd. 1823).
- EGLY, M., *Télévision, entre le kitsch et les systèmes du troisième type didactique*, Edilig, Paris, 1984.
- ELIAS, N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* Agora, Paris, 1991 pour la trad. fr. (1ère éd. 1970).
- ELIAS, N., *La civilisation des mœurs*, Agora, Paris, 1995, T. 2, *La dynamique de l'Occident*, Agora, Paris, 1994, pour la trad. fr. (1ère éd. 1939).
- ERNY, P., « La perception de l'espace et du temps en Afrique Noire », *Revue de psychologie des peuples*, n° 1, 1970.
- ERNY, P., « Un siècle de pédagogie en Afrique Noire », *Ethnopsychologie*, XXXII, 2-3, Le Havre, Juin-sept. 1972, pp. 293-321.

- ERNY, P., *L'enfant et son milieu en Afrique Noire, essai sur l'éducation traditionnelle*, Payot, Paris, 1972.
- ERNY, P., « Pédagogie traditionnelle et pédagogie moderne », *Ibid.*, pp. 18-22.
- ERNY, P., *L'enseignement dans les pays pauvres, modèles et proportions*, L'Harmattan, Paris, 1977.
- ERNY, P., *Écoles d'Église en Afrique Noire*, Nouvelle Revue de Science missionnaire, Suisse, 1982.
- ERNY, P., *Ethnologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991.
- ERNY, P., *L'enfant dans la pensée traditionnelle*, Payot, Paris, 1991.
- FANON, F., *Peau noire masques blancs*, Le Seuil, Paris, 1952.
- FARANDJIS, S., *Textes et propos sur la francophonie*, préface de L.S. Senghor, Ed. Richelieu, Paris, 1985.
- FERAL, C. (de), « Le français en Afrique noire, faits d'appropriation », *Ibid.*, pp. 23-27.
- FERRY, J., *Discours et opinions*, P. Robiquet, Paris, 3 Tomes, 1896.
- FLAUBERT, G., *Correspondance*, Juillet 1851-Décembre 1858, La Pléiade, Gallimard, Paris, 1980.
- FROIDEVAUX, H., *Les colonies françaises. L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, Publications de l'Exposition Universelle, Paris, 1900.
- FOUCAULT, M., *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris, 1969.
- FURET, F. et OZOUF, J., *L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, 2 Vol., Le sens commun, Ed. de Minuit, Paris, 1977.
- GADJIGO, S., *École blanche, Afrique Noire, L'école coloniale dans le roman d'Afrique noire francophone*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- GALISSON, R., « Formation à la recherche du didactologie des langues et des cultures », *ELA*, n° 95, *Formation à l'enseignement et à la recherche en FLES*, 1994, pp. 119-159.
- GALISSON, R., « Du français langue maternelle au français langue étrangère et vice versa. Apologie de l'interdidacticité », *ELA*, n° 99, *Le français tel qu'on l'enseigne 25 ans après*, Hommage à F. Marchand, juill-sept 1995, pp. 99-105.
- GAUCHER, J., *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone*, Le livre africain, Paris, 1980.
- GÉRARD, A., « Origines historiques et destin littéraire de la négritude », *Diogène*, n° 48, Paris, 1964, pp. 14-37.
- GODELIER, M., *Horizon, Trajets marxistes en anthropologie*, Maspéro, Paris, 1973.
- GOFFMANN, E., *Les rites d'interaction de la vie quotidienne*, Minuit, Paris, 1974.
- GOODY, J., *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, Paris, 1979 (pour la trad. fr.)
- GOUNOUNGBE, A., *La toile de soi, culture colonisée et expression d'identité*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- GREENOUGH, R., *Un rendez-vous africain*, UNESCO, Paris, 1961.
- GREENOUGH, R., *Perspectives africaines, les progrès de l'éducation*, UNESCO, Paris, 1966.

- GRIAULE, M, *Jeux dogons*, Travaux et mémoires de l'Institut d'ethnologie, XXXII, Institut d'ethnologie, Paris, 1938.
- GRIMAL, *La décolonisation de 1919 à nos jours*, Complexe, P.U.F, Paris, 1985.
- GUILLAUME, G., « La langue est-elle un système », *Langages et sciences du langage*, Nizet, Presses Universitaires de Laval, Paris-Québec, 1973 (1ère éd. 1952), pp. 230-243.
- HAGEGE, C., *L'homme de paroles, contribution linguistique aux sciences humaines*, col. « Le temps des sciences », Fayard, Paris, 1985.
- HAGEGE, C., *Le français et les siècles*, Odile Jacob, Paris, 1987.
- HAMPATE-BA, A., *L'étrange destin de Wangrin ou les roueries d'un interprète africain*, Nlle éd., C. Bourgois, Paris 1992.
- HARDY, G., *L'enseignement au Sénégal. 1817-1854*. Thèse complémentaire pour le Doctorat ès Lettres, Université de Paris, Émile Larose, Paris, 1920.
- HARDY, G., *L'enseignement aux Indigènes dans les possessions françaises*, A. Colin, Paris, 1931.
- HARDY, G., *La politique coloniale et le partage de la terre*, Librairie Larose, Paris, 1937.
- HARDY, G., *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*, A. Colin, Paris, 1917.
- HARDY, G., *Histoire de la colonisation française*, Larose, Paris, 1928
- HARMAND, J., *Domination et colonisation*, A. Colin, Paris, 1910
- HERSKOVITS, M. J., *L'Afrique et les Africains, entre hier et demain*, Payot, Paris, 1965.
- HOUIS, M., *Anthropologie linguistique de l'Afrique Noire*, P.U.F, Paris, 1971.
- HOUNTONDI, P. J., *Sur « la philosophie africaine », critique de l'ethnophilosophie*, Eds CLE, Yaoundé, 1980.
- HURBON, L., « Le pouvoir culturel et politique des Églises en Afrique noire », *Civilisation noire et Église catholique*, Colloque d'Abidjan, 12-17 sept. 1977, Les nouvelles éditions africaines, Présence africaine, Paris, 1978, pp. 57-87.
- JAULIN, R., *Décivilisation, Politique et pratique de l'ethnocide*, Textes choisis par R. Jaulin, Éditions complexe, Paris, 1974.
- KANE, H. C., *L'aventure ambiguë*, Julliard, Paris, 1961.
- KAZADI, N., *L'Afrique afro-francophone*, préface de L.J. Calvet, Didier Érudition, Paris, 1991.
- KESTELOOT, L., *Les écrivains noirs de langue française : naissance d'une littérature*, Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles, Institut de sociologie, Éditions CLE, Yaoundé, 1968a.
- KESTELOOT, L., *Négritude et situation coloniale*, Éditions CLE, Yaoundé, 1968.
- KI-ZERBO, J., « Histoire et conscience nègre », *Présence africaine*, n° 16, Oct.-Nov. 1957, pp. 53-69.
- KI-ZERBO, J., « Le contenu de l'enseignement en Afrique », *Aperçu d'un plan de développement de l'éducation en Afrique*, Conférence d'Addis-Abeba, Unesco, Paris, 1961, pp. 59-64.

- KI-ZERBO, J., *Tradition et modernisme en Afrique noire*, Le Seuil, Paris, 1965.
- LACOSTE, Y., *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, Maspéro, Paris, 1976.
- LABOURET, H., *Colonisation, colonialisme et décolonisation*, Larousse, Paris, 1952.
- LADMIRAL, J. R., et LIPIANSKY, E. M., *La communication interculturelle*, A. Colin, Paris, 1989.
- LAROUSSE, P., *Le livre des permutations*, Paris, 1863.
- LATOUCHE, S., *L'occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, La Découverte, Paris, 1989.
- LÊ THANH KHÔI, *L'enseignement en Afrique tropicale* (étude dirigée par), IEDES, P.U.F, Paris, 1971.
- LÊ THANH KHÔI, *L'éducation comparée*, A. Colin, Paris, 1981.
- LÊ THANH KHÔI, *L'éducation, cultures et sociétés*, Publications de la Sorbonne, Paris, 1991.
- LÉGER, J. M., *La francophonie : grand dessein, grande ambiguïté*, Nathan, Paris 1987.
- LEIRIS, M., *Cinq études d'ethnologie*, Denoël/Gonthier, Paris, 1969.
- LÉON, A., *Colonisation, enseignement et éducation*, L'Harmattan, Paris, 1991.
- LEROY-BEAULIEU, « De la colonisation », *L'économiste français*, 26 nov. 1885.
- LEROY-BEAULIEU, P., *De la colonisation chez les peuples modernes*, 1ère éd. 1874, 6ème éd., 1908, P. Alcan, Paris.
- LESOURD, P. « L'expansion religieuse » in *L'Europe des 19è et 20è siècles, Interprétations historiques*, T. 3, Mazorati Editeur, 1962, pp. 951-101.
- LEVI-STRAUSS, C., *Anthropologie structurale*, Plon, Paris, 1958.
- LEVI-STRAUSS, C., *Race et histoire*, Denoël/Gonthier, Paris 1961.
- LEVI-STRAUSS, C., *L'identité*, 2è éd. col. quadrige, P.U.F, Paris, 1977.
- LEVI-STRAUSS, C., *Le regard éloigné*, Plon, Paris, 1983.
- LEVINAS, E., *Humanisme de l'autre homme*, Fata Morgana, Paris, 1972.
- LEWIS, B., *Le retour de l'Islam*, NRF, Gallimard, Paris, 1985 pour la trad. fr.
- LINTON, R., *Le fondement culturel de la personnalité*, Dunod, Paris, 1977.
- MAINGUENEAU, D., *Les livres d'Ecole de la République, histoire et idéologie*, Paris, Le Sycomore, 1979.
- MAKOUTA-MBOUKOU, J.P., *Le français en Afrique noire. Histoire et méthode de l'enseignement du français*, Paris, Bordas, 1973.
- MANESSY, G. et WALD, P., *Le français en Afrique noire, tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*, L'Harmattan, Paris, 1984.
- MANESSY, G., *Le français en Afrique noire, Mythe, stratégies, pratiques*, L'Harmattan, Paris, 1994.
- MANNONI, D. O., *Psychologie de la colonisation*, col. Esprit « frontière ouverte », Le Seuil, Paris, 1950.

- MARCHAND, F., « Français langue maternelle et français langue étrangère : facteurs de différenciation et proximités », *Langue française*, n° 82, *Vers une didactique du français ?* Larousse, Paris, 1989, pp. 67-81.
- MAUPERTUIS, P. L. (de), *Discours académiques*, Dresde, 1753.
- MAURO, F., *L'expansion européenne, 1600-1870*, Col. Nouvelle Clio, P.U.F, Paris, 1967.
- MAUSS, M., « Une catégorie de l'esprit humain, la notion de personne, celle de moi », *Sociologie et anthropologie*, P.U.F, Paris, 1985, pp. 333-362 (1ère éd. 1950).
- M'BOKOLO, E., *Des missionnaires aux explorateurs. Les Européens en Afrique*, ABC éd., Paris, 1977.
- M'BOKOLO, E., *Le continent convoité*, Sciences humaines, 1980.
- MEAD, M., *Le fossé des générations*, Denoël/Gonthier, Paris, 1971.
- MEDEIROS, F. (de), *L'Occident et l'Afrique (XIII-XV^e)*, préface de J. Le Goff, Karthala, Paris, 1985.
- MEMMI, A., *L'homme dominé, le Noir, le Colonisé, le Juif, La Femme domestique*, Ed. revue et corrigée, NRF Gallimard, Paris, 1968.
- MEMMI, A., *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*, Préface de J.P. Sartre, NRF Gallimard, Paris, 1985 (1ère éd. 1957).
- MICHEL, C., (Abbé de l'Épée), *La véritable manière d'instruire les sourds-muets*, 2ème éd., J. G. Dentu, Paris, 1820.
- MIEGE, J. L., *Expansion européenne et décolonisation, 1870-1975*, Col. Nouvelle Clio, P.U.F, Paris, 1985.
- MONTAIGNE, M., (de), *Essais*, Livre I, La pléiade, Gallimard, Paris, 1975 (1ère éd. 1595).
- MORGHAULT, M. E., *Cinq années de psychologies africaines*, Tiers Monde, P.U.F, Paris, 1962.
- MOUMOUNI, A., *L'éducation en Afrique Noire*, Maspéro, Paris, 1964.
- NIANG, G., « Le français langue seconde : recherche méthode adéquate », *LFD, Recherches et applications, Méthodes et méthodologie*, janvier 1995, J. Pêcheux, G. Vigner éd., pp. 152-157.
- OBENGA, T., *Pour une nouvelle histoire*, Présence africaine, Paris, 1980.
- ORTIGUES, M. C. et E., *Oedipe africain*, Plon, Paris, 1966.
- ORTIGUES, E., « La théorie de la personnalité en psychologie et en ethnologie », *La notion de personne en Afrique noire*, Colloques CNRS, Paris, 1973, pp. 560-580.
- OWUSU-SARPANG, A., « La francophonie, une philosophie politique et culturelle de réciprocité et de solidarité humaine », *Séminaire de réflexion sur les enseignements du français en Afrique*, ACCT, 1993, pp. 1-5.
- PAUL VI (Pape), *Concile œcuménique*, Doc. 1967, n° 1505, Éditions du Centurion, Paris, 1969.
- PICCIOLA, A., *Missionnaires en Afrique. L'Afrique occidentale de 1840 à 1940*, Denoël, Paris, 1987.
- POIRIER, J., « Le programme ethnologique », *Ethnologie générale*, J. Poirier Ed., Encyclopédie La Pléiade, Gallimard, Paris, 1968, pp. 527-590.

- POLIAKOV, L., *Le mythe aryen. Essai sur les sources du racisme et des nationalismes*, Calmann-Levy, Paris, 1971.
- POLIAKOV, L., « Les idées anthropologiques des philosophes du siècle des Lumières », *Revue Française d'histoire d'Outre-mer*, T. LVIII, n° 212, Paris, 1971.
- PORCHER, L., « Didactique historique » in *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*. D. Coste éd., Hatier, Paris, 1984, pp. 250-254.
- PORCHER, L. et alii, *La civilisation*, Clé international, Paris, 1986.
- PORCHER, L., *Champs de signes*, Paris, CREDIF/ Didier, 1987.
- PORCHER, L., « Nouveaux terrains de recherche en formation », *ELA*, n° 95, *Formation à l'enseignement et à la recherche en FLES*, R. Galisson éd., 1994, pp. 99-105.
- PORCHER, L., *Le Français langue étrangère, émergence et enseignement d'une discipline*, CNDP, Paris, Hachette Éducation, 1995.
- PUREN, C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan, Clé International, Paris, 1988.
- PUREN, C., « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, n° 82, *Vers une didactique du français ?*, R. Galisson-E. Roulet eds., Larousse, Paris, 1989, pp. 8-19.
- PUREN, C., « 31 mai 1902 : genèse d'une révolution méthodologique », *ELA*, *Pour et contre la méthode directe*, n° 90, C. Puren éd., Didier, Paris, 199, pp. 51-60. PUREN, C., *La didactique des langues étrangères. A la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, CREDIF, Col. Essais, Didier, Paris, 1994.
- PUREN C., « Pour une formation complexe », *ELA*, n° 95, *Formation à l'enseignement et à la recherche en FLES*, R. Galisson éd., juill-sept.1994, pp. 5-12.
- PLUCHON, P., *Nègres et Juifs au XVIII^e siècle. Le racisme au siècle des Lumières*, Taillandier, Paris, 1984.
- RABAIN, J., *L'enfant du lignage, du sevrage à la classe d'âge*, Préface de E. Ortiguès, Payot, Paris, 1979.
- REBOUL, O., *La philosophie de l'éducation*, P.U.F, Paris, 1981.
- RIVAROL, A., *De l'universalité de la langue française*, Arléa, Paris, 1991 (1ère éd. 1783).
- ROUSSELOT, J. P., *Principes de phonétique expérimentale*, Didier, Paris, 1897.
- RUSCIO, A., *La décolonisation tragique*, Messidor/Éditions sociales, Paris, 1962.
- SALON, A., *L'action culturelle de la France dans le monde, Analyse critique*, Thèse pour le doctorat d'État, 3 tomes, Université Paris I, Panthéon-Sorbonne, 1981.
- SALON, A., *L'action culturelle de la France dans le monde*, Nathan, Paris, 1983.
- SARFATI, G. E., *Dictionnaires et langage ordinaire*, L'Harmattan, Paris, 1995.
- SARFATI, G. E., *Dictionnaires et identité juive*, Berg-International, Paris (à paraître).
- SARTRE, J. P., *Orphée Noir*, suivi de L.S. Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache*, 2ème éd., Quadrige/Puf, Paris, 1992, 1ère éd., 1948.
- SAUSSURE, F., (de), *Cours de linguistique générale*, Payot, Paris, 1978.

- SPERBER, D., « Remarques sur l'absence de contribution positive des anthropologues au problème de l'identité », *Théories du langage, théories de l'apprentissage, Le débat entre J. Piaget et N. Chomsky*, Colloque Royaumont, Le Seuil, Paris, 1979, pp. 361-365.
- SCHEFER, C., *Instructions générales données de 1763 à 1870 aux Gouverneurs et ordonnateurs des établissements français en Afrique Occidentale*, T. 1, 1921- T. 2, 1928, Champion, Paris.
- SEDILLOT, R., *Histoire des colonisations*, col. Les grandes études historiques, Librairie A. Fayard, 1958.
- SEGALEN, M., (présenté par), *L'autre et le semblable*, Presses du CNRS, Paris, 1989.
- SENGHOR, L. S., « De la négritude, psychologie du Négro-africain », *Diogenes, Regards sur l'Afrique*, n° 37, Paris, 1962 b, pp. 3-16.
- SENGHOR, L. S., *Liberté I, Négritude et Humanisme*, Le Seuil, Paris, 1964.
- SENGHOR, L. S., *Négritude, Arabisme et Francité*, Bibliothèque des idées, Beyrouth, 1967.
- SENGHOR, L. S., « De la négritude. Marxisme et humanisme » Discours prononcé à l'Université Lovanium (Congho-Kinshasa), le 17 janvier 1969, Grande imprimerie africaine, Dakar, 1969.
- SENGHOR, L. S., « Négritude et humanisme gréco-latin », Allocution du Concours Général sénégalais, 1970, Grande imprimerie africaine, Dakar, 1970.
- SENGHOR, L. S., « La négritude est un humanisme du XX^e siècle », Discours de Bruxelles, Grande imprimerie africaine, Dakar, 1971.
- SONOLET, L., *L'Afrique occidentale française*, Hachette, Paris, 1912.
- SOW, I., *Langues et politiques des langues en Afrique noire*, Unesco, Nubia, 1977.
- SOW, I., « Prolégomènes », *Introduction à la culture africaine*, n° V, Unesco, Paris, 1977, pp. 5-15.
- STAVENLAGERS, R., « Comment décoloniser les sciences sociales appliquées » in *Anthropologie et impérialisme*, J. Copans éd., Col. Bibliothèque d'Anthropologie, Maspéro, 1975, pp. 405-430.
- STIKER, H. J., *Culture à naître, culture brisée*, Aubier Montaigne, Paris, 1979.
- TÊTU, M., *La francophonie. Histoire, problématiques, perspectives*, Préface de L.S. Senghor, Guerin Université, 1992.
- THOMAS, L.V., « Temps, mythes et histoire en Afrique de l'ouest », *Présence africaine*, n° 39, 1961, pp. 22-58.
- THOMAS, J. M. C. et BEHAGUEL, A., *La linguistique africaniste française (en France et en Afrique)*, *Le point de la question en 1980*, SELAF, Paris, 1980.
- THOMAS, L. V., « Une idéologie moderne : la négritude », *Revue de psychologie des peuples*, n° 3, 1963, pp. 246-272.
- THOMAS, L. V., « Le pluralisme cohérent de la notion de personne en Afrique noire traditionnelle », *La notion de personne en Afrique noire*, CNRS, Paris, 1973, pp. 387-420.
- THOMAS, L. V. et LUNEAU, R., *La terre africaine et ses religions*, 2^e éd, L'Harmattan, Paris, 1992.

- TODOROV, T., « Regard colonisé, regard ethnologique », *Le débat*, Janvier 1962.
- TODOROV, T., « Le croisement des cultures », *Communications, Le croisement des cultures*, n° 43, Le Seuil, Paris, 1986, pp. 5-26.
- TODOROV, T., *La conquête de l'Amérique. La question de l'Autre*, Le Seuil, Paris, 1982.
- TOWA, M., *Léopold Sédar Senghor : servitude ou négritude ?* Éditions CLE, Yaoundé, 1976.
- TURCOTTE, D., *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique francophone*, CIRB, Québec, 1983.
- UNESCO, *Monographies sur l'éducation de base, L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*, Paris, 1953.
- UNESCO, *Études et documents d'éducation, Expériences françaises d'éducation de base en Afrique noire*, Sept. 1954, n° IX.
- UNESCO, *L'affirmation de l'identité culturelle et la formation de la conscience nationale dans l'Afrique contemporaine, Introduction à la civilisation africaine*, n° V, Paris, 1981.
- VALETTE, J., *La France et l'Afrique, l'Afrique subsaharienne de 1914 à 1960*, SEDES, Paris, 1994.
- VIGNER, G., « Les noces d'or de Mamadou et Bineta », *Diagonales*, n° 5, 1988, pp. 37-38.
- VIGNER, G., « Faire du neuf avec du vieux », *ibid.*, pp. 25-30.
- VOLTAIRE, « Article François ou Français », *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. 2, éd. abrégée, Flammarion, Paris, 1986 (1ère éd. 1766).
- WAUTHIER, C., *L'Afrique des Africains, inventaire de la négritude*, Le Seuil, Paris, 1977.
- YE'OR, B., *Juifs et Chrétiens sous l'Islam*, Berg-International, Paris, 1994.
- ZECKI, E., *La troisième métamorphose de l'Afrique Noire, Introduction à l'histoire et à la culture traditionnelles*, Édition médecine et hygiène, Genève, 1977.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION	5
PREMIÈRE PARTIE : DE L'HÉGÉMONIE A LA PÉDAGOGIE : POUR UNE GÉNÉALOGIE DU FLE	
CHAPITRE I : L'action culturelle de la France : des valeurs à l'entreprise coloniale	15
1. La mise en place de la mystique française	15
1.1. La francisation : œuvre royale	15
1.1.1. Le front franco-européen	15
1.1.2. L'action missionnaire et coloniale	17
1.2. La radicalisation révolutionnaire	18
1.2.1. L'illusion de l'universalité	18
1.2.2. Le déclin de la mission, la retraite française	19
2. La généralisation et l'organisation des valeurs au XIX ^e siècle : l'œuvre nationale et coloniale française	21
2.1. L'institutionnalisation	21
2.2. L'entreprise coloniale, la restructuration missionnaire	22
2.3. Le rôle des différentes missions	25
2.3.1. La mission savante ou la géographie occidentale	25
2.3.2. La mission militaire : la personnification héroïque	27
2.3.3. La mission religieuse : la renaissance	28
3. Récapitulation	30
CHAPITRE 2 : Une spécificité de l'action culturelle française : l'enseignement du français aux étrangers ou les origines du FLE	39
1. L'autonomisation de l'action linguistique et culturelle à travers l'institution scolaire	39
2. Les associations ou « la propagande coloniale » : l'Alliance Française	41
3. Les méthodes d'enseignement du français	47
3.1. L'enseignement du français aux étrangers	48
3.1.1. La méthode Havet	49
3.1.2. Les cours de vacances pour étrangers	51

3.2. L'enseignement du français aux colonisés : de la « méthode expéditive » à la « méthode maternelle »	51
3.2.1. La méthode Carré	52
4. Première approche du FLE	53

**DEUXIÈME PARTIE :
LE FLE A L'ÉPREUVE DE L'A.O.F. CONDITIONS
ET ENJEUX D'UNE EXPÉRIMENTATION**

CHAPITRE 1 : L'Europe et l'Afrique : le regard européen et la transformation de l'Afrique	63
1. Les deux visages du continent	63
1.1. Représentations pré-coloniales	63
1.2. Afrique européenne	65
2. Le « contentieux » européen en Afrique : préjugés anthropologico-politiques et action coloniale	66
2.1. Le problème de la traite des Noirs et ses conséquences culturelles	66
2.2. Le problème de la « conversion » des mentalités	68
2.2.1. L'action religieuse	68
2.2.2. Le « le lieu commun » d'intervention : l'école	71
2.2.2.1. Les frères de Ploërmel/ la Mère Supérieure Javouhey	71
2.2.2.2. Les militaires au Soudan français	72
CHAPITRE 2 : L'organisation de l'enseignement du français et la fondation de l'A.O.F.	79
1. Un texte fondateur : la Loi-Cadre de 1903 sur l'organisation générale de l'enseignement	80
2. Les objectifs de la loi cadre et la topologie de l'appareil scolaire	82
3. La circulaire du 30 Août 1910 relative à l'enseignement dans les colonies de l'A.O.F.	87
3.1. Un bilan d'activité	87
3.2. Les limites de la politique scolaire française en AOF	88
3.3. La définition des objectifs	89
3.4. Les réorientations nécessaires	91
4. La circulaire du 1er mai 1924 sur la réorganisation de l'enseignement en A.O.F.	94
4.1. Le plan de réforme	95
4.2. L'extension de l'action scolaire	98
5. Remarques sur l'Annexe (« L'Enseignement du français ») à l'arrêté du 1er mai 1924 sur l'enseignement en A.O.F.	100
5.1. Quelques invariants de l'action scolaire en A.O.F.	100
5.2. La langue, médium politique	101

CHAPITRE 3 : La pédagogie coloniale	105
1. La prescription pédagogique : l'œuvre de G. Hardy	106
1.1. Les buts de la pédagogie coloniale	107
1.2. Les moyens	108
1.3. Les instruments de la pédagogie coloniale	110
1.3.1. L'école	110
1.3.2. La langue	111
1.4. A propos de la méthode d'enseignement du français	112
1.5. L'évaluation pédagogique	116
2. Les méthodes d'apprentissage du français et l'appropriation des nouvelles méthodologies	117
2.1. La méthode Machuel : de la <i>méthode de lecture et de langage</i> à la <i>leçon de langage</i> . Une méthode pour les colonies	118
2.1.1. Présentation	118
2.1.2. Analyse d'une tendance méthodologique	119
2.1.3. Illustration : la leçon de langage	121
2.1.3.1. La leçon n° 12 : « Vengeance d'un éléphant ».	121
2.1.3.2. Les leçons n° 27 et n° 44 : exemples de révision	123
2.2. Le potentiel des méthodes spéciales en France, la typologisation des publics	126
2.2.1. La méthode Carré, illustration de la MD	127
2.2.1.1. Présentation	127
2.2.1.2. Nouveauté de la méthode	128
2.2.1.3. Un exemple : la leçon préparatoire	128
2.2.2. La méthode par l'image : un cas limite	129
2.2.2.1. Présentation	129
2.2.2.2. Principes	131
2.3. Vers une méthode universelle/générale pour l'A.O.F.	132
2.3.1. <i>Premier livret de l'écolier soudanais</i>	132
2.3.1.1. L'inscription officielle de la méthode	132
2.3.1.2. Présentation	133
2.3.2. <i>Méthode de lecture et d'écriture de l'écolier africain</i>	133
2.3.2.1. Une méthode officielle	133
2.3.2.2. Présentation	134
2.3.2.3. Deux cas de figure : « Les métiers », « L'école »	135

TROISIÈME PARTIE :

PERMANENCES ET ADAPTATION DU SYSTÈME EN PLACE

CHAPITRE I : Le bilan d'une politique et la reprise des années trente ..	145
1.1. L'Exposition Coloniale	145
1.2. Indices de restructuration	145

1.2.1. Le <i>BEAOF</i>	147
1.2.2. <i>Mamadou et Bineta</i>	148
1.2.2.1. Principes de la méthode, une synthèse pour l'Afrique	149
1.2.2.2. Une leçon type	151
1.2.2.3. Un exemple de leçon de langage	153
CHAPITRE 2: Réorientations culturelles	156
2.1. L'UNESCO	156
2.1.1. L'éducation de base ou la lutte contre l'analphabétisme .	157
2.1.2. Les recherches linguistiques et le débat sur la langue d'enseignement	158
2.2. Le rôle culturel des élites formées à l'école française : <i>la spécificité africaine française ou l'expression de la négritude</i> <i>comme préalable à la francophonie</i>	162
CHAPITRE 3 : La permanence et le rendement du système scolaire en place	166
3.1. Les résultats	166
3.2. Une pédagogie africaine	168
3.2.1. Une démarche « deshoristicisante »	168
3.2.2. <i>Mamadou et Bineta</i> face à l'adaptation	172
CONCLUSION	183
INDEX DES AUTEURS	189
BIBLIOGRAPHIE	193
TABLE DES MATIÈRES	205

Agence de la Francophonie (ACCT)

L'Agence de la Francophonie (ACCT) créée à Niamey en 1970, sous l'appellation d'Agence de coopération culturelle et technique est l'unique organisation intergouvernementale de la Francophonie et le principal opérateur des Conférences bisannuelles des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, aussi appelées Sommets francophones.

L'Agence assure le secrétariat de toutes les instances de la Francophonie. Elle déploie son activité multilatérale dans les domaines de l'éducation et de la formation, de la culture et de la communication, de la coopération juridique et judiciaire, de diverses actions au titre de la direction générale du développement et de la solidarité.

Outre son siège, situé à Paris, l'Agence dispose, à Bordeaux (France), d'une École internationale de la Francophonie — qui abrite sa direction générale Éducation-Formation, son Centre international francophone de documentation et d'information (Cifdi) et de sa direction déléguée aux technologies de l'information —, d'un Institut de l'énergie des pays ayant en commun l'usage du français (IÉPF) à Québec (Canada), d'un Bureau de liaison avec les organisations internationales à Genève (Suisse), d'un Bureau permanent d'observation aux Nations unies à New York, d'un Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest à Lomé (Togo), d'un Bureau régional de l'Afrique centrale à Libreville (Gabon), d'un Bureau régional pour l'Asie-Pacifique à Hanoi (Viêt-Nam).

L'ACCT regroupe 46 pays ou gouvernements : Bénin, Bulgarie, Burkina-Faso, Burundi, Cambodge, Cameroun, Canada, Canada-Nouveau-Brunswick, Canada-Québec, Centrafrique, Communauté française de Belgique, Comores, Congo, Côte-d'Ivoire, Djibouti, Dominique, Égypte, France, Gabon, Guinée, Guinée-Bissau, Guinée-équatoriale, Haïti, Laos, Liban, Luxembourg, Madagascar, Mali, Maroc, Maurice, Mauritanie, Moldavie, Monaco, Niger, Roumanie, Rwanda, Sainte-Lucie, Sénégal, Seychelles, Suisse, Tchad, Togo, Tunisie, Vanuatu, Viêt-Nam, Zaïre.

[Le Royaume de Belgique, le Cap-Vert et Saint-Thomas-et-Prince portent à 49 le nombre des pays et gouvernements participant aux Sommets.]

L'Agence dans le monde

Siège :

13, quai André-Citroën, 75015 Paris (France)

☎ (33-1) 44 37 33 00 +, télécopie : (33-1) 45 79 14 98, télex : 201 916 F.

courriel : agence@francophonie.org/ ; site : <http://www.francophonie.org/>

Direction générale Éducation – Formation – École internationale de la Francophonie :

16 Quai Louis XVIII, 33000, Bordeaux (France)

☎ (33) 05 56 01 59 00 +, télécopie : (33) 05 56 51 78 20

Institut de l'énergie des pays ayant en commun l'usage du français :

56, rue Saint-Pierre, Québec (Canada) G1K 4A1

☎ (1-418) 692 57 27, télécopie : (1-418) 692 56 44, télex : 051 3024.

Bureau régional de l'Afrique de l'Ouest (Brao) :

BP 7223, Lomé (Togo)

☎ (228) 21 63 50, télécopie : (228) 21 81 16, télex : 5024.

Bureau régional de l'Afrique centrale (Brac) :

BP 8075 Libreville (Gabon)

☎ (241) 73 95 61, télécopie : (241) 73 95 58, télex : 5202.

Bureau régional de l'Asie-Pacifique (Brap) :

2 B Van Phúc (quartier diplomatique) Hanoi (Viêt-Nam)

☎ (84-4) 8 23 18 36, télécopie : (84-4) 8 23 18 43.

Bureau de liaison de Genève (BdG) :

46, avenue Blanc, 1202 Genève (Suisse)

☎ (41-22) 738 9666, télécopie : (41-22) 738 9682.

Bureau de liaison auprès de l'Union européenne :

BP 2 Saint-Gilles 1, 1060 Bruxelles (Belgique)

☎ (32-2) 534 08 87, télécopie : (32-2) 538 87 69.

Bureau permanent d'observation auprès des Nations unies :

801, 2d Avenue, suite 605,

New York (NY) 100017 (États-Unis)

☎ (1-212) 867 6771, télécopie : 867 3840.

