

La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)

The education crisis in French West Africa (1944-1950)

Die Krise der Erziehungsstrukturen in Französisch-Westafrika (1944-1950)

La crisis de la enseñanza en África occidental francesa (1944-1950)

Harry Gamble



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2278>

DOI : [10.4000/histoire-education.2278](https://doi.org/10.4000/histoire-education.2278)

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 129-162

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Harry Gamble, « La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2278> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2278>

La crise de l'enseignement en Afrique occidentale française (1944-1950)

Harry GAMBLE

Aux lendemains de la Seconde Guerre mondiale, les écoles coloniales créées sous la Troisième République en Afrique occidentale française (AOF) sont remplacées par de nouvelles institutions, directement inspirées du modèle métropolitain. Cette profonde transformation n'a pas suscité jusqu'à présent beaucoup d'interrogations dans l'historiographie sur l'éducation en situation coloniale. L'arrivée de ces écoles « métropolitaines » est souvent présentée comme un retour presque naturel aux traditions assimilationnistes qui auraient été quelque peu compromises pendant l'entre-deux-guerres. Une telle approche ne permet pas de comprendre les luttes complexes qui entourent la réorganisation du système scolaire entre la conférence de Brazzaville en 1944 et le début des années 1950. Pendant toute cette période, la réforme scolaire est un enjeu majeur sur lequel planent bien des incertitudes¹.

Depuis 1930, l'administration coloniale en AOF mène des réformes d'envergure qui visent à créer des écoles plus « adaptées » aux milieux ruraux africains. Ces réformes aboutissent notamment à la fondation des « écoles rurales » qui se développent à travers la fédération. En 1944, ces innovations pédagogiques sont brutalement remises en cause par les organisateurs de la conférence de Brazzaville, qui estiment que la politique scolaire menée depuis 1930

1 Je remercie les participants au colloque « Enseignement et colonisation dans l'Empire français » pour leurs commentaires éclairants et, en particulier, Pascale Barthélémy pour sa lecture amicale de cet article.

a conduit à l'échec. La conférence de Brazzaville marque donc le début d'une nouvelle lutte pour définir la politique scolaire à mener en AOF.

En effet, depuis sa création au début du siècle, le système scolaire en AOF a suscité toute une série de controverses. Le plus souvent, ces controverses opposent l'administration coloniale et les jeunes élites africaines formées dans les écoles coloniales ; ces dernières réclament, en général, des programmes scolaires et des diplômes équivalents à ceux de la métropole, alors que les autorités coloniales cherchent au contraire à développer des écoles « adaptées » aux colonies². Mais les autorités françaises sont souvent divisées elles-mêmes, puisque certains administrateurs, directeurs d'école et instituteurs restent attachés aux normes scolaires métropolitaines tandis que d'autres préconisent la création d'écoles autonomes résolument tournées vers les « réalités coloniales »³. L'opposition des nouvelles élites africaines, ainsi que les divergences de vues des autorités françaises, freinent « l'adaptation » de l'enseignement en AOF. Dans les milieux coloniaux, on dénonce souvent les conséquences d'un enseignement qui ne correspond pas aux « vrais » besoins des Africains. On accuse les écoles de produire des déracinés et des déclassés qui, en se détachant de leur société africaine d'origine, menacent l'ordre colonial. De telles critiques deviennent plus virulentes après la Première Guerre mondiale, à mesure que l'administration coloniale se détourne des politiques assimilationnistes⁴. Le développement d'écoles coloniales « adaptées » passe au premier plan, comme on peut le voir lors du congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, qui se tient en 1931 sous l'égide de l'exposition coloniale de Paris. Regroupant des experts de l'enseignement colonial, ce congrès est entièrement consacré au problème de « l'adaptation

2 Sur ces controverses, voir Jean-Hervé Jézéquel, « Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française (1903-fin des années 1930) », *Genèses*, n° 69, décembre 2007, p. 4-25 ; Spencer D. Segalla, *The Moroccan Soul: French Education, Colonial Ethnology, and Muslim Resistance, 1912-1956*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2009, chap. 3 ; et Denise Bouche, *L'enseignement dans les territoires de l'Afrique occidentale française de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Lille, Atelier de reproduction des thèses, t. 2, 1975, p. 801-878.

3 Sur ces tensions, voir surtout Alice L. Conklin, *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford, Stanford University Press, 1997, p. 75-86 et 130-139.

4 Voir, par exemple, le procès de l'école coloniale que fit Jules Brévié, le gouverneur du Niger, dans son livre *Islamisme contre naturisme au Soudan français : essai de psychologie politique coloniale*, Paris, Ernest Leroux, 1923. Sur la réorientation de la politique coloniale après la Première Guerre mondiale, voir notamment A. Conklin, *A Mission to Civilize*, *op. cit.*, chap. 5-7 ; et Gary Wilder, *The French Imperial Nation-State: Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*, Chicago, Londres, University of Chicago Press, 2005, chap. 1-5.

de l'enseignement dans les colonies »⁵. Si certaines parties de l'empire annoncent des progrès importants en matière d'éducation adaptée, le rapporteur envoyé par Dakar déplore que les écoles en AOF continuent à s'inspirer trop directement des écoles primaires métropolitaines. Selon lui, l'enseignement dans les colonies ouest-africaines reste « trop livresque » et trop peu orienté vers les « travaux pratiques » dans les jardins et les ateliers scolaires⁶.

Pourtant, cette situation évolue rapidement, puisque Jules Brévié, gouverneur général de l'AOF à partir de 1930, annonce son intention de faire de la réforme scolaire une priorité. L'une des nombreuses réformes lancées par Brévié et ses associés s'avère particulièrement décisive : l'invention des « écoles rurales »⁷. Brévié établit les grandes lignes de ces écoles dès 1930 :

« Cette école indigène, qu'il faudra voir un jour dans chaque groupe de villages, c'est l'école rurale affranchie des programmes ambitieux et scolaires, c'est une ferme et un atelier, un dispensaire et un champ d'expériences [...] c'est aux faits pratiques qu'il faudra s'attacher, à l'amélioration de la vie indigène sur place. Pour que l'indigène aille à l'école, il faut que l'école aille à l'indigène »⁸.

Tout au long des années 1930, l'administration coloniale fait une publicité tapageuse en faveur de ce nouveau genre d'école, qui est censé répondre directement aux besoins des paysans africains. Avec la mise en place des écoles rurales, l'AOF semble rattraper son retard en matière d'enseignement adapté ; la plupart des administrateurs coloniaux finissent par y voir une solution quasi définitive au problème de l'éducation dans les colonies africaines. Ces administrateurs sont donc choqués lorsque la conférence de Brazzaville rompt brutalement ce consensus en posant à nouveau la question de l'enseignement indigène. Entre 1944 et 1950, cette question suscite débats et tension entre les principaux acteurs de la politique scolaire en AOF.

5 Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer, Paris, 25-27 septembre 1931, *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, Paris, H. Didier, 1932.

6 André Davesne, « Rapport sur l'Afrique occidentale française », in *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies...*, *op. cit.*, p. 85-106. À l'époque, Davesne est inspecteur de l'enseignement primaire au Gouvernement général à Dakar. Il est, par ailleurs, l'auteur de la série de livres scolaires « Mamadou et Bineta », dont le premier volume est publié en 1929.

7 Les écoles rurales étaient aussi communément appelées « écoles populaires » ou « écoles rurales populaires ». Sur l'invention de ces écoles, voir Harry Gamble, « Peasants of the Empire: Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa », *Cahiers d'études africaines*, n° 195, 2009, p. 775-803.

8 *Discours prononcé par J. Brévié, gouverneur général de l'AOF à l'ouverture de la session du Conseil de gouvernement, décembre 1930*, Gorée, Imprimerie du Gouvernement général, 1930.

I – La fin d’une époque (1944-1946) : les écoles coloniales face au nouveau contexte politique

Rédigé à Alger par le commissariat aux colonies du Comité français de la libération nationale (CFLN) et rendu public en novembre 1943, le programme général de la conférence de Brazzaville provoque immédiatement de vives tensions⁹. Ce programme dénonce en effet la faillite des écoles rurales :

« Cet enseignement de la masse qui donnerait à l’ensemble de la population la recette d’une vie plus productive, plus saine, meilleure, reste encore à créer. Comment concevoir l’école où l’on n’apprendra rien d’autre aux enfants indigènes que de rester chez eux et d’y continuer la tradition familiale mais avec des moyens plus grands et le souci d’un bien être accru ? »¹⁰.

Mais, tout en critiquant les méthodes et la faible efficacité des écoles rurales, le programme général ne remet pas en cause leurs objectifs initiaux, à savoir une modernisation limitée, qui ne porterait pas atteinte aux cadres traditionnels.

Ce n’est pas la première fois que la faillite des écoles rurales est dénoncée. Déjà à l’époque du Front populaire, le gouverneur général de l’AOF, Marcel de Coppet, avait émis de grandes réserves à leur sujet. Lors d’une tournée au Soudan au début de l’année 1938, de Coppet avait pris conscience de leur inefficacité et de leur impopularité. Jusqu’alors, le Gouvernement général avait salué les initiatives prises au Soudan, où les écoles rurales avaient connu un développement rapide. En inspectant bon nombre d’écoles, de Coppet découvre à quel point les populations locales restent hostiles à ce type d’enseignement. Par ailleurs, le gouverneur général remarque que les écoles rurales, en dépit de la publicité qui les entoure, semblent encourager l’émigration. Lorsqu’il interroge les élèves, la plupart d’entre eux avouent qu’ils désirent quitter leurs villages et leurs champs pour chercher des emplois en ville. De Coppet revient de sa tournée complètement désabusé. Dans un rapport à l’inspecteur général de l’enseignement en AOF, il déclare que « l’école populaire n’a pas atteint le but qu’elle visait, à savoir, un enseignement massif adapté au milieu

9 L’auteur principal de ce document est Henri Laurentie, directeur des Affaires politiques au commissariat aux Colonies. Sur l’élaboration et la réception de ce programme, voir Charles-Robert Ageron, « La préparation de la conférence de Brazzaville et ses enseignements », in Institut Charles-de-Gaulle, Institut d’histoire du temps présent, *Brazzaville, janvier-février 1944 : aux sources de la décolonisation*, Paris, Plon, 1988, p. 29-41.

10 Programme général de la conférence de Brazzaville, n. d. [novembre 1943], Centre des Archives diplomatiques de Nantes (CADN), Fonds Dakar, 160.

indigène et propre à améliorer les conditions de vie ». Il poursuit : « Je ne crois donc pas exagérer en écrivant que l'école populaire [...] a fait faillite et s'est retournée contre son but. La question est à reprendre complètement. Je vous demande de vous y attacher »¹¹. Se produisant au printemps de 1938, quand le Front populaire est déjà très affaibli, cette prise de conscience du gouverneur général a très peu d'effet immédiat. Les autorités coloniales sur place s'opposent de plus en plus ouvertement aux représentants du Front populaire ; après le départ du gouverneur général de Coppet, en octobre 1938, l'administration s'attache à étouffer toute interrogation sur les écoles rurales¹². Comme on le verra, les critiques qui figurent dans le programme général de la conférence de Brazzaville s'avèrent plus difficiles à écarter.

1 – Le tournant de la conférence de Brazzaville

Quelques semaines avant la conférence de Brazzaville, déterminés à couper court à toute remise en cause de « leurs » écoles, les chefs des différents services de l'enseignement en AOF se réunissent à Bamako pour réaffirmer leur adhésion totale aux écoles rurales. Cette réunion est présidée par Yves Aubineau, le directeur général de l'enseignement, qui refuse de croire que les écoles rurales ne sont plus de saison et rappelle que « des personnes compétentes ont étudié cette question [...] Je ne me sens pas la capacité d'organiser une école nouvelle. Il faut tenir compte de l'expérience de ceux qui nous ont précédés »¹³. Pour ces administrateurs, les écoles rurales constituent une invention solide qui prépare l'avenir de l'Afrique occidentale française. André You, le chef du service de l'enseignement au Soudan, réaffirme ce point de vue dans une note qu'il envoie au Gouvernement général :

« Avant de rechercher un autre type d'école, avant de déclarer caduc un mode d'éducation qui a donné des preuves vigoureuses de sa valeur et de sa vitalité, il faut, honnêtement et scrupuleusement [...] faire le bilan de l'école rurale. [...] Que trouve-t-on dans ces écoles, et dans quelle mesure répondent-elles à leur but ? On y trouve l'enseignement dont a besoin l'indigène du village : écrire et lire une lettre, faire quelques comptes d'achat et de vente. De l'hygiène, de la morale appuyée sur les préceptes indigènes, l'histoire et la géographie

11 De Coppet à l'inspecteur général de l'enseignement par intérim [Laborde], avril 1938, Archives nationales du Sénégal [ANS] O 45/31.

12 Pour une analyse plus étoffée des critiques faites par de Coppet, voir H. Gamble, « Peasants of the Empire... », art. cit., p. 794-796.

13 Rapport et procès-verbal de la conférence des chefs de service de l'enseignement, Bamako, 14-18 janvier 1944, ANS O 492/31.

de la région. Puis l'agriculture pratique des champs scolaires. [...] La vie même du village est le centre d'intérêt de l'école »¹⁴.

Ayant misé lourdement sur les écoles rurales, les autorités scolaires locales ne veulent pas voir leurs efforts critiqués et leur crédibilité mise en cause. Commencée avant l'ouverture de la conférence de Brazzaville, la défense des écoles rurales se poursuit lors de la conférence elle-même. Cette position est particulièrement visible dans le travail de la commission du plan d'enseignement, chargée de proposer des réformes concrètes. Composé de dix administrateurs, dont la moitié représente l'AOF, ce groupe de travail prépare un rapport qui est ensuite soumis à toute la conférence. Réaffirmant les principes qui ont inspiré les écoles rurales, ce document déclare que

« l'éducation coloniale évitera [...] de porter atteinte aux cadres traditionnels car il est essentiel que les peuples se développent conformément à leur génie propre et que la France Noire, bien enracinée sur le sol africain, soit une création originale, vivante et féconde. L'enseignement se conformera dans son ensemble aux méthodes et aux programmes de l'enseignement français adapté à l'Afrique, avec une large part accordée aux travaux manuels, à l'initiation agricole et ménagère, à l'éducation physique. Il sera le moins livresque possible, bien implanté dans la vie du village »¹⁵.

Tout en cautionnant l'orientation des écoles rurales, cette commission se sent néanmoins obligée de proposer quelques réformes. Pour les organisateurs de la conférence de Brazzaville, il s'agit de jeter les bases d'un colonialisme plus moderne et plus efficace, capable de convaincre l'opinion internationale et africaine ; dans ce contexte, il n'est pas possible d'en rester au *statu quo*¹⁶. Pour répondre aux exigences de réforme sans remettre en cause trop profondément le système existant, la commission du plan d'enseignement décide de centrer ses remarques sur le problème des effectifs scolaires qui,

14 Rapport de You, intitulé « Colonie du Soudan : Conférence de Brazzaville : enseignement », n. d., ANS O 171/31. E. Cabrière, le proviseur du Lycée Van Vollenhoven à Dakar, développe les mêmes arguments dans son rapport au gouverneur général Cournarie, 10 janvier 1944, ANS O 171/31.

15 « Plan d'enseignement : conférence africaine de Brazzaville », n. d., ANS O 171/31. Sur cette commission et le plan qu'elle présenta, voir aussi David E. Gardinier, « Les recommandations de la Conférence de Brazzaville sur les problèmes d'éducation », in *Brazzaville*, janvier..., *op. cit.*, p. 170-180.

16 Sur les ambitions de la conférence de Brazzaville, voir Claude Levy, « Les origines de la conférence de Brazzaville, le contexte et la décision », *id.*, p. 21-29 ; C.-R. Ageron, « La préparation de la conférence de Brazzaville et ses enseignements », art. cit. Voir aussi Frederick Cooper, *Decolonization and African Society: The Labor Question in French and British Africa*, Cambridge, Cambridge University Press, 1996, p. 176-195.

en AOF, restent plus que modestes : seul un enfant sur vingt-quatre fréquente une école française¹⁷.

Cette question des effectifs scolaires a été récurrente tout au long des années 1930. En développant les écoles rurales, l'administration coloniale avait annoncé son intention de privilégier l'éducation des masses et de restreindre la formation des élites. Mais, au-delà des discours, la croissance réelle des effectifs était restée modeste. La conférence de Brazzaville propose de rompre avec ce malthusianisme ; soulignant que l'éducation doit « atteindre et pénétrer les masses », elle propose d'ouvrir une école dans chaque village où l'on peut réunir cinquante élèves, garçons ou filles¹⁸. Ces objectifs concernent tout particulièrement l'enseignement des filles, dont on déplore le faible développement. En 1918, elles n'étaient que 502 inscrites dans les écoles de l'administration coloniale en AOF. Dans l'entre-deux-guerres, le nombre d'écolières augmente lentement, passant de 2 500 en 1925 à 4 343 en 1931, avant d'atteindre 5 507 en 1936¹⁹. Ces chiffres n'incluent pas les effectifs des écoles des missions, qui s'élevaient à 3 799 en 1937²⁰. Si l'administration coloniale évoquait assez régulièrement l'importance de l'éducation féminine, ces discours n'étaient que rarement suivis d'actes concrets. Reprenant un *topos* qui remonte à l'époque de la Première Guerre mondiale, la conférence de Brazzaville réaffirme que la « mission civilisatrice » nécessite le concours des femmes ; on insiste sur le fait que l'éducation des garçons et celle des filles doivent aller de pair afin d'éviter « un déséquilibre fatal à la société et à la famille indigène »²¹. Cette fois-ci, les discours s'avèrent

17 S'exprimant devant l'Assemblée constituante au printemps 1946, le député sénégalais Léopold Sédar Senghor déplora qu'il n'y eût que 108 911 élèves en AOF en 1945. Ce chiffre comprend les élèves des écoles « officielles » [primaires et secondaires] ainsi que ceux qui étaient inscrits dans les écoles des missions. Ce discours fut publié plus tard sous le titre « L'enseignement, base de l'évolution des peuples », in L. Senghor, *Liberté 2 : nation et voie africaine du socialisme*, Paris, Seuil, 1971, p. 9-16.

18 Les recommandations officielles figurent dans *La conférence africaine française : Brazzaville (30 janvier-8 février 1944)*, Alger, Commissariat aux Colonies, 1944, p. 43-44.

19 Voir Germaine Le Goff, « Écoles de filles et enseignement ménager en AOF », in *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux : rapports et compte rendu*, Paris, 1938, p. 55-56.

20 Haut-commissariat de l'AOF, *Annuaire statistique de l'AOF*, Paris, Imprimerie nationale, 1951, t. 2, p. 79. Je remercie Pascale Barthélémy de m'avoir communiqué ces chiffres.

21 La Conférence africaine française, *op. cit.*, p. 44.

moins creux et les effectifs scolaires féminins commencent à augmenter plus rapidement après la guerre²².

En revanche, en ce qui concerne le contenu de l'enseignement féminin, la conférence de Brazzaville se montre beaucoup plus conservatrice. Reprenant des consignes formulées dans l'entre-deux-guerres, la commission du plan d'enseignement rappelle que

« si l'on veut que notre action civilisatrice ait une influence profonde et durable, si l'on désire que les conseils d'hygiène soient appliqués dans chaque foyer, que les méthodes de culture se modifient, que les cases soient plus saines et que les enfants soient mieux élevés, il est indispensable que l'éducation touche également la femme noire dont il importe de faire une ménagère avisée et une bonne mère de famille. Savoir lire, écrire et compter est largement suffisant pour elle. Il y a plus : cet enseignement devrait être surtout oral et direct. Qu'on lui apprenne à coudre, à tricoter, à ordonner son budget, à rendre son jardin plus varié, sa case plus propre et plus avenante, à soigner intelligemment ses enfants »²³.

En mettant l'accent sur des objectifs quantitatifs, la conférence de Brazzaville parvient à minorer le problème épineux des finalités de l'enseignement. Pourtant, à la fin de la guerre, ce problème se pose de manière aiguë du fait de la mobilisation des élites africaines, des réformes politiques et de leur impact sur le système scolaire.

2 – La « désertion scolaire »

Alors même que la conférence de Brazzaville envisage une expansion des effectifs d'élèves, l'administration coloniale doit faire face au problème de la désertion scolaire, qui prend une nouvelle ampleur. Proposant une éducation rudimentaire dans laquelle les travaux pratiques occupaient une place centrale, les écoles rurales avaient souvent du mal à attirer des élèves. Face aux résistances, les administrateurs recouraient régulièrement à des mesures coercitives. Les chefs de village étaient sommés de réunir des élèves et, pourvu que les classes soient pleines, les administrateurs se souciaient peu

22 Le nombre de filles fréquentant les écoles coloniales atteint 15 183 en 1948-1949. Pendant la même année scolaire, 8 306 filles sont inscrites dans des écoles privées. Rapport de P. et M. Drouin, inspecteurs généraux, « L'Enseignement du premier degré en AOF : année 1948-1949 », Archives du ministère de l'Éducation nationale, Centre des Archives contemporaines, Fontainebleau (CAC) 770508/54.

23 « Plan d'enseignement : conférence africaine de Brazzaville », n. d., ANS O 171/31. Sur l'éducation féminine en AOF, voir les travaux de Pascale Barthélémy, en particulier : « Instruction ou éducation : la formation des Africaines à l'École normale d'institutrices de l'AOF de 1938 à 1958 », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170, 2003, p. 371-388 ; et *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2010.

des moyens de recrutement. Les abus que ce système ne manqua pas de produire furent mis en évidence sous le Front populaire. Lors de sa tournée au Soudan, au début de 1938, le gouverneur général de Coppet découvrit à quel point éducation rimait avec coercition. Après ses inspections, il déclara que « cet enseignement n'a guère recueilli l'assentiment des populations locales, condition de son succès, la grande majorité des élèves le subit, contre le gré de la famille, dont le consentement a été obtenu par contrainte »²⁴.

De Coppet n'était pas le seul représentant du Front populaire à s'interroger sur l'ampleur des pratiques coercitives dans les colonies²⁵. En 1937, le gouvernement français avait fini par signer la convention interdisant le travail forcé, adoptée par l'Organisation internationale du travail en 1930. Cependant, tout en signant cette convention, le gouvernement français ajouta une clause autorisant certaines formes de travail forcé jugées « indispensables [...] au progrès matériel et social des populations de nos colonies »²⁶. Ces tentatives mitigées pour imaginer une façon d'en finir avec le travail forcé échouèrent avec le Front populaire lui-même. Sur le terrain, la fin des années 1930 et les années de guerre virent une recrudescence, parfois spectaculaire, des pratiques coercitives.

Aussi, quand la conférence de Brazzaville propose d'interdire le travail forcé dans un délai de cinq ans, les autorités coloniales doivent envisager concrètement la fin d'une époque. Dès l'annonce de cette mesure, le problème du recrutement des élèves se pose en termes nouveaux. Dans beaucoup de communautés africaines, les écoles rurales sont perçues comme une obligation désagréable dont il faut s'acquitter. Anticipant la fin du travail forcé et des autres formes de coercition, certaines familles commencent déjà à ne plus envoyer leurs enfants à l'école. Ce mouvement s'intensifie après l'adoption de la « loi Houphouët-Boigny », qui interdit le travail forcé en 1946, plus tôt que la conférence de Brazzaville ne l'avait prévu²⁷. La désertion scolaire est alors particulièrement massive dans certaines régions sahéliennes, où les popu-

24 De Coppet à Laborde, avril 1938, ANS O 45/31.

25 Sur les efforts du Front populaire pour imaginer la fin du travail forcé, voir F. Cooper, *Decolonization and African Society...*, op. cit., p. 91-109 ; Nicole Bernard-Duquenot, « Le Front populaire et le problème des prestations en AOF », *Cahiers d'études africaines*, vol. 16, n° 61-62, 1976, p. 159-172. Voir aussi Babacar Fall, *Le travail forcé en Afrique-occidentale française, 1900-1946*, Paris, Karthala, 1993.

26 F. Cooper, *Decolonization and African Society...*, op. cit., p. 91.

27 *Ibid.*, p. 182-195.

lations sont restées plus réfractaires aux écoles coloniales²⁸. Traversant l'AOF en 1946, un couple d'inspecteurs du ministère de l'Éducation nationale s'alarme de l'étendue de ce problème. Ils notent : « C'est là un phénomène relativement nouveau : jusqu'en 1945, on nous assura que la fréquentation était à peu près partout satisfaisante. Le commandant de cercle exigeait que l'école fût peuplée et la population s'acquittait de ce devoir comme de l'impôt. Mais les temps ont changé ; les Africains sont libres ». Au lieu de voir la désertion scolaire comme une réponse logique à des écoles peu attractives qui ne proposent qu'une éducation « rurale », ces inspecteurs concluent que certaines familles ne savent pas faire bon usage de leur nouvelle liberté puisqu'elles ne s'intéressent que très peu à l'éducation de leur progéniture²⁹. Certaines régions du Soudan sont particulièrement touchées par la désertion scolaire. Au début de 1947, un directeur d'école soudanais alerte ses supérieurs :

« Le graphique des absences accuse une courbe ascensionnelle qui, si elle se maintient, compromettra notre œuvre scolaire dans la région. Il y a opposition de la part des élèves, mais surtout de celle des parents qui, dans l'ensemble, considèrent l'école comme une corvée obligatoire qui doit suivre le sort du travail forcé. Les jeunes écoliers, mal conseillés par les leurs, nous résistent, et cela avec acharnement, d'autant plus que leurs pères, à la faveur des récentes réformes, n'ont aucunement à s'inquiéter des sanctions administratives »³⁰.

L'année suivante, l'inspection de cinq écoles soudanaises implantées dans des régions plutôt reculées révèle que, sur un total de 635 élèves officiellement inscrits, seuls 263 sont présents³¹. Cette situation ne manque pas d'inquiéter les autorités coloniales, qui s'interrogent sur la manière de réagir. Finalement, le Gouvernement général promulgue en août 1949 un arrêté rendant l'école obligatoire jusqu'à ce que la limite des places soit atteinte³². Mais ces tentatives assez maladroites pour établir une certaine obligation scolaire finissent par souligner la faible capacité du réseau d'établissements ; même près des villes et des côtes, le nombre des écoles reste fort limité. Sommé de donner son opinion sur l'opportunité d'un arrêté établissant l'obli-

28 Sur la désertion scolaire, voir Jean Capelle, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala, 1990, p. 45-46 et 81-82.

29 Rapport de P. et M. Drouin, « L'enseignement du premier degré en AOF : année 1948-1949 », CAC 770508/54.

30 Lettre citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire... op. cit.*, p. 46.

31 Lettre de l'inspecteur d'académie du Soudan et de la Haute-Volta à Jean Capelle, directeur général de l'instruction publique, 24 avril 1948, CADN, Fonds Dakar, 339.

32 « Arrêté relatif à l'obligation et à la fréquentation scolaire », 8 août 1949 ; et note de L. Aurillac au gouverneur général de l'AOF, 5 août 1949, CADN, Fonds Dakar, 339.

gation scolaire, le gouverneur de Guinée note que « cette réglementation [...] paraît ne devoir intéresser qu'indirectement la Guinée, car l'école y jouit d'une très grande popularité [...] Il y a partout beaucoup plus de candidats que de places et le problème qui se pose n'est pas celui de la fréquentation scolaire mais celui de la construction des écoles »³³. D'une région à l'autre, les populations locales ont un rapport variable à l'école coloniale. Cependant, après la Seconde Guerre mondiale, le contexte politique et social ne permet plus le maintien d'un enseignement au rabais comme celui qui est dispensé dans les écoles rurales.

3 – Vers l'assimilation

Proposant une éducation tronquée et souvent coercitive, les écoles rurales correspondent mal au contexte de l'après-guerre. Pour les dirigeants gaullistes, qui veulent montrer que la France s'apprête à promouvoir, avec une nouvelle détermination et des moyens accrus, le développement des populations africaines, les écoles rurales sont une bien triste vitrine. Dans une circulaire envoyée aux gouverneurs généraux le 23 mars 1945, le ministre des Colonies Paul Giacobbi insiste sur la nécessité d'une vision plus ambitieuse et convaincante des progrès à accomplir dans les colonies africaines. Il explique que « le monde a changé durant ces quatre dernières années et nos possessions qui pouvaient s'arranger, jusqu'en 1939, d'un régime familial et un peu fermé, doivent désormais affronter la critique et savoir y répondre ». Si Giacobbi souligne le regard sceptique que les États-Unis portent sur les empires européens, il attire aussi l'attention sur les attentes des Africains, en notant qu'il faudra commencer à les satisfaire³⁴. Or, parmi ces attentes, la réforme scolaire occupe une place primordiale.

Plus conservateur que Giacobbi quant aux réformes à accomplir, le gouverneur général de l'AOF Pierre Cournarie finit néanmoins par admettre que le système scolaire colonial doit être repensé. S'adressant à ses collègues fin 1944, il déclare : « L'enseignement sera donc avant tout un enseignement de masse. Et cet enseignement de masse ne saurait être un enseignement au rabais ». Il poursuit en annonçant que le nouveau plan de réforme « tend à l'établissement en AOF d'un système d'écoles primaires analogue à celui de la Métropole,

33 Le gouverneur de la Guinée au gouverneur général de l'AOF, 2 juin 1949, CADN, Fonds Dakar, 339.

34 CADN, Fonds Dakar, 160.

amenant les élèves au certificat d'études primaires, tout en restant à la base, essentiellement rural ». La décision de prolonger la scolarité jusqu'au certificat d'études primaires signe la fin des écoles rurales, avec leurs programmes sommaires, tournés vers les activités agricoles. L'année suivante, Cournarie va plus loin, en notant qu'« il n'y a plus de distinction entre les écoles de village, les écoles rurales et les écoles urbaines, toutes conduisent ou conduiront au certificat d'études primaires »³⁵. Mais les travaux agricoles ne sont définitivement supprimés dans les écoles qu'en 1946³⁶.

À partir de cette date, même les spécialistes de l'enseignement colonial semblent accepter, bon gré mal gré, que la réforme scolaire aille dans le sens de l'équivalence avec le système métropolitain. Même Aubineau, le directeur général de l'enseignement qui a organisé la défense des écoles rurales lors de la conférence de Brazzaville, affirme que l'enseignement « pour indigènes » est dépassé. En août 1946, il explique :

« Il faut aussi, pour des raisons d'ordre politique et pour pouvoir honnêtement tenir des promesses que nous nous devons d'honorer, ne plus faire de différence entre enseignement métropolitain et africain. Il faut que les niveaux soient identiques. Point n'est besoin certes que les matières soient absolument les mêmes, mais il faut que nous puissions, sans craindre le refus de l'Éducation nationale, demander l'autorisation de préparer ici les diplômes décernés dans la Métropole et non plus des diplômes « africains » considérés par ceux qui les obtiennent comme une véritable duperie »³⁷.

Mais si les administrateurs coloniaux ne cherchent plus à sauver « leurs » écoles, beaucoup les évoquent avec nostalgie. Lors de sa tournée en Afrique en 1947, l'intellectuel catholique Emmanuel Mounier s'étonne d'entendre toute une série d'administrateurs faire l'éloge des écoles rurales, qui n'existent déjà plus³⁸. Et souvent, ces mêmes administrateurs se montrent ouvertement sceptiques quant aux écoles qui les remplacent. Dans son livre, Mounier note le pessimisme du directeur de l'école normale de Dabou [Côte d'Ivoire], persuadé que les Africains ne peuvent guère tirer profit de l'enseignement métropolitain qui « glisse sur eux comme de l'eau ; aucune prise dans leur mentalité ». Cet administrateur avertit que :

35 « Extraits des discours prononcés au Conseil de gouvernement de 1944 et 1945 par Monsieur le Gouverneur Général de l'A.O.F. », *L'éducation africaine*, n° 109-110, 1944-1945, p. 35-36.

36 J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 77-80.

37 Note adressée au gouverneur général, 3 août 1946, ANS O 1(31).

38 Emmanuel Mounier, *L'éveil de l'Afrique noire*, Paris, Seuil, 1948, p. 61-62.

« Notre « unité de programmes » [l'alignement sur les programmes scolaires métropolitains] nous prépare une génération de déclassés et de révoltés. Les meilleurs ou les plus habiles partent comme députés, conseillers de la République. Ils reviennent dans de belles voitures, serrant beaucoup de mains, font des discours à des hommes qui fondent d'admiration, mais ils n'ont plus le contact. D'ailleurs, combien reviennent réellement au pays ? »³⁹.

Dans des avertissements de ce type, on sent la nostalgie de ceux qui voient devenir obsolète ce qu'ils estiment être leur expertise des sociétés autochtones⁴⁰. Contrairement aux écoles rurales, les nouvelles écoles font peu de cas des « mentalités indigènes », encore chères à bon nombre d'administrateurs coloniaux. Dans les remarques du directeur d'école citées ci-dessus, nous pouvons aussi lire la crainte que le système colonial lui-même ne s'effondre à partir du moment où serait abolie la distinction entre enseignement européen et enseignement indigène. Une fois que les Africains seront munis de diplômes métropolitains, ne sera-t-il pas plus difficile de les cantonner dans des rôles subalternes ? Mais si beaucoup d'administrateurs coloniaux appréhendent l'arrivée de l'éducation métropolitaine, c'est aussi parce qu'elle semble remettre en cause leurs compétences administratives. L'après-Seconde Guerre mondiale s'accompagne en effet d'une redéfinition des pouvoirs entre les ministères métropolitains et l'administration coloniale. Cette redéfinition et les tensions qui en découlent marqueront profondément la réforme du système d'enseignement.

II - De nouvelles rivalités ministérielles (1946-1950)

Contrairement aux ministères métropolitains, dont les compétences sont sectorielles (l'Éducation, la Justice, la Santé, etc.), le ministère des Colonies cumulait depuis sa création en 1894 tous les pouvoirs administratifs dans les territoires qui relevaient de son autorité⁴¹. Avec une compétence si large et un

39 *Ibid.*, p. 61-62.

40 Sur le désarroi et la déception de certains administrateurs coloniaux après la Seconde Guerre mondiale, voir William B. Cohen, *Rulers of Empire: The French Colonial Service in Africa*, Stanford, Hoover Institution Press, 1971, p. 171-182 ; Véronique Dimier, *Le gouvernement des colonies, regards croisés franco-britanniques*, Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles, 2004, chap. 6.

41 Les protectorats du Maroc et de Tunisie relevaient de l'autorité du ministère des Affaires étrangères. Ce fut aussi le cas des possessions françaises au Levant. L'Algérie, qui comprenait trois départements, était rattachée au ministère de l'Intérieur. Sur ces découpages administratifs, voir Jacques Thobie, Gilbert Meynier, Catherine Coquery-Vidrovitch et Charles-Robert Ageron, *Histoire de la France coloniale*, t. 2, 1914-1990, Paris, A. Colin, 1990, p. 7-14.

personnel restreint, ce ministère ne pouvait qu'accorder une grande latitude d'action aux administrations locales. Ce régime administratif exceptionnel et décentralisé est remis en cause à la fin de la Seconde Guerre mondiale. Alors que le ministère des Colonies est transformé en ministère de la France d'outre-mer, des ministères métropolitains cherchent, selon des modalités différentes, à étendre leurs activités aux territoires d'outre-mer. Les administrations coloniales perçoivent ces velléités comme autant de menaces à conjurer.

1 – Une autonomie administrative de plus en plus contestée

Étant donné son développement tardif, le ministère des Colonies a eu du mal à se tailler une place de choix dans l'administration publique⁴². Pendant les premières décennies du XX^e siècle, ce jeune ministère s'efforça de consolider sa position vis-à-vis des différents ministères métropolitains, dont les attributions recoupaient parfois les siennes. Ainsi, bien que techniquement indépendante, l'administration coloniale n'a jamais pu se passer complètement du concours du ministère de l'Instruction publique⁴³. Quand la décision fut prise, en 1903, de fonder un système scolaire en Afrique occidentale française, on fit appel à l'expertise et au personnel de ce grand ministère métropolitain⁴⁴. À l'époque, les autorités en AOF avaient peu d'expérience dans le domaine de l'éducation et le personnel enseignant faisait partout défaut. Pourtant, cette dépendance vis-à-vis du ministère de l'Instruction publique suscita des oppositions. En développant la spécificité du système scolaire en AOF, les autorités coloniales espéraient conquérir une plus grande autonomie.

Les travaux sur l'enseignement colonial ont souligné, à juste titre, la manière dont l'invention de programmes et de diplômes locaux conçus spécialement pour les « indigènes » visait à maintenir la « bonne distance » entre le colonisé et le colonisateur⁴⁵. Cependant, il importe d'ajouter que ces inventions locales avaient aussi pour but de consolider l'autonomie des systèmes scolaires coloniaux, de manière à priver le ministère de l'Instruction publique d'un droit

42 Sur la création du ministère des Colonies, voir *ibid.*, p. 7-14 ; W. B. Cohen, *Rulers of Empire...*, *op. cit.*, chap. 2.

43 Le ministère de l'Instruction publique devint ministère de l'Éducation nationale en 1932.

44 Le poids de ce ministère métropolitain, par exemple, était source de jalousie : en 1913, le budget du ministère des Colonies ne s'élevait qu'à 100 millions de francs (soit 2,1 % du budget de l'État), quand celui du ministère de l'Instruction publique était trois fois supérieur. Cf. J. Thobie *et al.*, *Histoire de la France coloniale...*, *op. cit.*, p. 12-13.

45 Sur ce processus en AOF, voir J.-H. Jézéquel, « Grammaire de la distinction coloniale... », art. cit. ; et H. Gamble, « Peasants of the Empire... », art. cit.

de regard sur l'éducation dans l'empire. De même, la création de corps locaux d'instituteurs et d'inspecteurs de l'enseignement a contribué à l'émergence d'un personnel scolaire colonial de plus en plus déconnecté du ministère de l'Instruction publique. Pendant l'entre-deux-guerres, l'enseignement colonial est ainsi devenu un champ de plus en plus autonome, avec ses méthodes, objectifs et experts propres, même si cette autonomie ne fut jamais totale⁴⁶.

À partir de la conférence de Brazzaville, ce cloisonnement devient plus difficile à défendre. L'administration coloniale n'avait ni les moyens financiers ni toutes les expertises nécessaires pour mener à bien les projets de modernisation élaborés par les délégués réunis à Brazzaville. Une plus grande participation financière et technique des ministères métropolitains semblait s'imposer. Mais, paradoxalement, tout en reconnaissant la nécessité de ces nouvelles collaborations, les délégués à Brazzaville avaient réaffirmé le principe selon lequel les colonies constituaient une sphère administrative à part. Ainsi, la conférence s'était déclarée déterminée à « supprimer toute immixtion des départements ministériels autres que le département des colonies, dans l'administration des colonies, à l'exception des interventions nécessitées par la coordination des mesures techniques »⁴⁷. Malgré ces déclarations, les autorités coloniales n'ont pas tort d'imaginer que leur sphère administrative est moins assurée qu'avant la guerre ; des ministères métropolitains lorgnent déjà vers les territoires africains.

Le ministère de l'Éducation nationale ne cache guère ses nouvelles ambitions. Dès la fin de la guerre, des hauts fonctionnaires de l'Éducation nationale commencent à voir la France d'outre-mer comme un terreau fertile, à ne plus réserver aux seules autorités coloniales. Une brochure, publiée par l'Éducation nationale en 1946, expose ces nouvelles visées :

« Jusqu'à une date récente [...], il était admis que ce département ministériel n'avait pas à connaître le développement de l'Instruction publique dans les pays

46 Il y avait aussi des exceptions à cette règle, comme la création, dans l'entre-deux-guerres, d'une université qui délivrait des diplômes à des Vietnamiens à Hanoï. Cette université se rapprocha petit à petit des universités métropolitaines. Voir Pierre Brocheux et Daniel Hémery, *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, Paris, La Découverte, 2001, p. 216-217. Je remercie Pascale Barthélémy de m'avoir rappelé ce cas exceptionnel. Dans l'ensemble, le système scolaire en Indochine devint plus autonome entre les deux guerres. Sur ce point, voir surtout les travaux de Gail P. Kelly, *Franco-Vietnamese Schools, 1918-1933*, Ph.D. diss., University of Wisconsin, 1975 ; et *French Colonial Education: Essays on Vietnam and West Africa*, New York, AMS Press, 2000. Voir aussi Herman Lebovics, *True France: The Wars over Cultural Identity, 1900-1945*, Ithaca, Londres, Cornell University Press, 1992, p. 110-121.

47 *La conférence africaine française...*, op. cit., p. 51-54.

placés sous l'autorité des ministères des Affaires étrangères ou des Colonies. Son rôle se bornait à prêter, à « détacher », lorsque la demande lui en était faite, du personnel aux divers gouvernements locaux. [...] À la libération, et au moment où s'ouvraient de vastes débats sur la constitution d'une « Union française », un tel désintéressement a pu sembler à bon droit excessif et dangereux. Il a paru possible, et désirable, sans porter la moindre atteinte à l'autorité propre des gouverneurs ou résidents généraux, sans empiéter sur les attributions dévolues aux ministères responsables, de coordonner ce vaste effort de diffusion de l'enseignement, à tous ses degrés, dans tous les territoires ouverts à notre action culturelle »⁴⁸.

Les auteurs de cette brochure prennent soin de ménager les susceptibilités du ministère des Affaires étrangères et du ministère de la France d'outre-mer. Mais, malgré le ton conciliant, cette brochure annonce clairement que l'Éducation nationale compte devenir une instance de décision importante dans l'Union française. Fait significatif, cette brochure fut éditée par un nouveau service, le service de coordination de l'enseignement dans la France d'outre-mer, créé au sein du ministère de l'Éducation nationale en 1945.

Si les nouvelles ambitions de l'Éducation nationale ne plaisent pas à l'administration coloniale, celle-ci peut difficilement s'y opposer frontalement. Ayant longtemps défendu « l'éducation indigène », les autorités coloniales ne réussissent pas à adapter leur projet éducatif au contexte de l'après-guerre. Les écoles en AOF se trouvent largement discréditées, alors que celles de l'Éducation nationale conservent leur prestige. La nouvelle classe politique africaine souligne cet état de fait lorsqu'elle dénonce les écoles coloniales de la Troisième République et exige la création rapide d'écoles sur le modèle métropolitain. L'administration coloniale est encore plus désemparée après l'accession des Africains à la citoyenneté, au printemps 1946. Les députés africains déclarent sur-le-champ que l'éducation des citoyens ne peut être confiée à une administration « coloniale »⁴⁹. Face aux ambitions de l'Éducation nationale et aux exigences des élus africains, l'administration coloniale a du mal à défendre ses attributions, d'autant plus que certains administrateurs coloniaux sont eux-mêmes favorables à une extension de l'éducation métropolitaine dans les territoires africains. Ainsi, les socialistes Marius Moutet et René Barthes, à la tête

48 Service de coordination de l'enseignement dans la France d'outre-mer, *L'enseignement dans les territoires français d'outre-mer*, Paris, Imprimerie nationale, 1946, p. 3.

49 Senghor développa cet argument avec force dans son discours du 21 mars devant l'Assemblée constituante. Voir L. S. Senghor, « L'enseignement, base de l'évolution des peuples », art. cit., p. 9-16.

du ministère de la France d'outre-mer et du Gouvernement général de l'AOF, partagent une vision assimilationniste des réformes à accomplir.

Ces deux hommes avaient déjà collaboré sous le Front populaire : lorsqu'il avait été nommé ministre des Colonies, en juin 1936, Moutet avait choisi Barthes comme chef de cabinet. Cependant, malgré les espoirs que le Front populaire a suscités outre-mer, il n'a pas réussi à élaborer des réformes cohérentes et durables dans les colonies⁵⁰. Ayant sans doute tiré des leçons de leurs échecs antérieurs, Moutet et Barthes proposent, en 1946, d'aligner le système scolaire en AOF sur le modèle métropolitain. Dans une circulaire aux gouverneurs des différents territoires, Barthes annonce :

« 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 Nationale.

Je vous prie d'en informer vos Chefs de Service de l'Enseignement et de leur demander de faire appliquer rigoureusement toutes les décisions qui ne tarderont pas à vous parvenir à ce sujet »⁵¹.

En proposant une telle réforme scolaire, Moutet et Barthes prennent leurs distances vis-à-vis du corporatisme, encore vivace, de l'administration coloniale. Ces deux socialistes semblent inviter l'Éducation nationale à jouer un rôle grandissant en AOF. Ils sont ainsi en phase avec les premiers gouvernements de l'après-guerre.

Au printemps de 1946, deux mesures importantes sont prises pour donner à l'Éducation nationale une nouvelle autorité dans la France d'outre-mer. Le 18 mai, l'Assemblée constituante vote la création d'un Conseil supérieur

50 Sur les tentatives réformistes de cette époque, voir notamment Tony Chafer et Amanda Sackur (dir.), *French Colonial Empire and the Popular Front: Hope and Disillusion*, New York, St. Martin's Press, 1999 ; et William B. Cohen, « The Colonial Policy of the Popular Front », *French Historical Studies*, vol. 7, n° 3, 1972, p. 368-393.

51 Circulaire du 6 décembre 1946, citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 40.

de l'Éducation nationale, doté d'un droit de regard sur la politique scolaire menée dans l'Union française. Cette loi stipule, entre autres, que « le Conseil supérieur de l'Éducation nationale est obligatoirement consulté et donne son avis sur toutes les questions d'intérêt général concernant l'enseignement ou l'éducation, quel que soit le département ministériel qu'elles intéressent »⁵². Un décret adopté la veille a renforcé, lui aussi, la position de l'Éducation nationale, en réduisant la direction de l'enseignement du ministère de la France d'outre-mer à un simple service. Dans le monde de l'administration française, ce changement de nom signifie une perte d'autorité conséquente. Ces deux mesures visent clairement à limiter les pouvoirs du ministère de la France d'outre-mer, pour éviter qu'il puisse faire obstacle à la réforme de l'enseignement dans les territoires extra-métropolitains.

Ces mesures ne manquent pas de provoquer une opposition au sein de l'administration coloniale, opposition efficacement contrée par Moutet et Barthes. La nomination de Jean Capelle comme directeur général de l'enseignement en AOF au début de 1947 est déterminante. Pur produit de l'Éducation nationale, Capelle a peu de choses en commun avec ses prédécesseurs, qui s'identifiaient tous avec l'administration coloniale⁵³. Convaincu que le temps des écoles « coloniales » est révolu, Capelle projette d'établir rapidement en AOF une armature scolaire de type métropolitain. Peu après sa prise de fonctions, il adresse à Marius Moutet une lettre-programme dans laquelle il déclare : « 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 ». Capelle conclut : « pour toutes ces raisons, je crois que l'heure est venue de jeter les bases d'une Université

52 *Ibid.*, p. 33.

53 Capelle fit ses études à l'École des Mines puis à l'École normale supérieure. Il fut major de l'agrégation de mathématiques en 1933. Il termina son doctorat en 1938 et fut ensuite professeur de lycée avant d'être nommé professeur à la faculté des sciences de Nancy. En 1944, il devint directeur de l'Institut électrotechnique de Nancy. Voir les indications biographiques fournies dans la préface de J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, *op. cit.*, p. 12 et aussi « Jean Capelle : profil d'un réformateur », in Antoine Prost, *Regards historiques sur l'éducation en France : XIX^e-XX^e siècles*, Paris, Belin, 2007, p. 81-84.

à Dakar et de placer l'ensemble de l'enseignement d'AOF sous le contrôle de l'Éducation Nationale »⁵⁴.

Lorsqu'il arrive à Dakar, Capelle trouve une administration scolaire qui n'a guère évolué depuis l'entre-deux-guerres. Les écoles, dans chaque territoire africain, sont toujours sous l'autorité d'un chef de service qui appartient aux corps coloniaux et possède rarement les qualifications de ses homologues métropolitains. Capelle remplace rapidement ces chefs de service par des inspecteurs d'académie, habilités par l'Éducation nationale. De plus, il fait en sorte que les inspecteurs de l'enseignement aient désormais les mêmes qualifications que leurs homologues en métropole, supprimant en 1947 le concours local, qui permettait à certains instituteurs européens de devenir inspecteurs de l'enseignement⁵⁵. Pour la plupart, les responsables scolaires déjà en place ont pu intégrer la nouvelle administration, mais ils ont dû accepter une perte d'autorité et de nouveaux supérieurs. En 1948-1949, l'administration scolaire en AOF ressemble déjà à celle d'une académie métropolitaine⁵⁶. Pour Capelle, l'étape suivante est la création officielle d'une académie de l'AOF, qui serait placée sous l'autorité d'un recteur nommé par le ministère de l'Éducation nationale⁵⁷. Dans ce but, il rédige un projet de décret qu'il soumet, au printemps 1949, au ministère de la France d'outre-mer et au ministère de l'Éducation nationale.

Capelle imagine que ces réformes vont hâter la fin du système colonial de la Troisième République. C'est dans ce sens qu'il peut affirmer que « 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 nationale »⁵⁸. Aujourd'hui, la vision centralisatrice de Capelle paraît extrêmement problématique : loin de mettre un terme au colonialisme, les réformes de Capelle

54 Lettre datée du 3 avril 1947, citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 40-41.

55 Note de Jean Capelle au directeur du personnel au Gouvernement général, 11 septembre 1947, ANS O 511/31. Voir aussi J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 50.

56 Rapport de P. et M. Drouin, inspecteurs généraux, « L'enseignement du premier degré en AOF : année 1948-1949 », CAC 770508/54 ; J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 38 et 50.

57 Avant de prendre ses fonctions à Dakar, Capelle se vit accorder le titre de recteur par le ministère de l'Éducation nationale. Cependant, étant donné que les titres et les hiérarchies n'étaient pas les mêmes en AOF, son titre à Dakar resta celui de directeur général de l'enseignement. J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 58.

58 Lettre-programme adressée à Moutet, 3 avril 1947, citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 40.

semblent plutôt annoncer un rapport néocolonial, qui fera des systèmes scolaires dans les territoires africains des satellites du ministère de l'Éducation nationale⁵⁹. Une telle lecture contient plus qu'une part de vérité : pendant la Quatrième République, les structures, les normes et la tutelle de l'Éducation nationale vont peser de plus en plus lourd dans les territoires ouest africains. Même après les indépendances, le ministère français de l'Éducation nationale va rester très présent dans les anciennes colonies. Mais au début de la Quatrième République le contexte était différent : les écoles étaient encore sous le contrôle d'une administration coloniale qui a longtemps cherché à cantonner les Africains dans un système scolaire inférieur, proposant une éducation et des débouchés limités. C'est pourquoi, aux prises avec l'administration coloniale, la nouvelle classe politique africaine a tendance à voir le ministère de l'Éducation nationale comme un allié utile.

2 – Les élus africains et la réforme scolaire

Les historiens travaillant sur l'après-guerre dans les colonies ont tendance à privilégier les réformes allant dans le sens de la décentralisation, de l'autonomie et de l'indépendance. Ce type de réforme finit effectivement par s'imposer au milieu des années 1950. Mais, pendant les premières années de la Quatrième République, les perspectives étaient bien plus ouvertes ; beaucoup d'acteurs, tant africains que français, appuyèrent des réformes de tendance assimilationniste. Ma démarche s'apparente à celle de Frederick Cooper, qui explore les multiples possibilités qui s'offraient à l'aube de la Quatrième République. Cooper montre notamment comment les discours égalitaires de l'après-guerre ont servi de puissant levier, permettant aux travailleurs africains d'exiger les mêmes avantages que les travailleurs européens. Il explique aussi pourquoi l'administration coloniale se montrait de plus en plus favorable à l'introduction de normes de travail métropolitaines, espérant qu'elles produiraient – dans les villes africaines – une classe ouvrière productive et disciplinée, moins encline au nationalisme⁶⁰. Comme on le verra, des logiques similaires

59 Cf. l'article de Laurent Manière dans ce volume.

60 F. Cooper, *Decolonization and African Society*, *op. cit.*, chap. 5-7. Pour une synthèse, voir F. Cooper, *Colonialism in Question: Theory, Knowledge, History*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press, 2005, trad. fr. *Le colonialisme en question. Théorie, connaissance, histoire*, Paris, Payot & Rivages, 2010, chap. 7.

caractérisent les réformes scolaires⁶¹. Nous voudrions ici tenter de cerner le contexte intellectuel et politique dans lequel ces réformes furent élaborées.

Les hommes politiques africains élus à la fin de la guerre avaient tendance à voir les structures et normes de l'Éducation nationale comme une armature puissante, qui pouvait garantir la qualité de l'enseignement et la valeur des diplômes. Si la plupart de la classe politique africaine voulait voir l'Éducation nationale jouer un rôle grandissant en AOF, les élus du parti socialiste (SFIO) y travaillaient plus que d'autres. Un groupe de socialistes (Lamine Guèye, Léopold Senghor, Yacine Diallo, Jean Silvanre et Ousmane Socé) va jusqu'à signer la lettre-programme de Capelle citée plus haut, pour affirmer son soutien au projet de réforme⁶². Mais, ne voulant pas confier la réforme aux seuls soins de Capelle, les députés socialistes africains décident, dès l'été 1947, de préparer leur propre proposition de loi « tendant à placer l'enseignement dans les territoires d'outre-mer sous le contrôle du ministère de l'Éducation nationale »⁶³. Alors que le projet de décret de Capelle ne concerne que l'AOF, cette proposition de loi vise tous les territoires d'outre-mer. Senghor, jeune député sénégalais, présente ce projet de loi dont Yacine Diallo, député guinéen, est le rapporteur devant l'Assemblée. Ces députés africains cherchent non pas à concurrencer mais à soutenir les efforts engagés par Capelle pour créer une académie de l'AOF, car ils craignent que le décret Capelle ne rencontre une opposition farouche au sein de l'administration coloniale. En juillet 1947, Diallo écrit à Capelle : « Nous avons engagé la bataille qui doit libérer l'enseignement en AOF. Vous connaissez les adversaires et les obstacles »⁶⁴. Pour Diallo et Senghor, comme pour Capelle, il s'agit de « libérer » l'enseignement de l'emprise de l'administration coloniale en rattachant les écoles à l'Éducation nationale.

Étant donné la grande portée de son projet de loi, Senghor prit soin de s'expliquer, non seulement devant ses collègues à l'Assemblée nationale, mais aussi devant le public sénégalais. Il insista sur l'urgence de cette réforme dans une série d'articles publiés dans *Condition humaine*, le journal

61 Cependant, dans le cas de la réforme scolaire, les autorités françaises se montraient beaucoup plus divisées. Beaucoup de hauts fonctionnaires dans l'administration coloniale continuèrent à s'opposer à l'assimilation scolaire. Voir ci-dessous.

62 J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 40-42.

63 Note de Yacine Diallo à Capelle, 21 juillet 1947, citée *ibid.*, p. 42.

64 Note du 21 juillet 1947, citée *ibid.*, p. 42. Diallo poursuit : « La Commission des Territoires d'Outre-Mer m'a désigné pour rapporter la proposition de loi devant l'Assemblée. Je voudrais convaincre ; pour cela il me faut des arguments techniques et juridiques. Vous êtes à même de me les fournir ».

qu'il fonda au début de 1948⁶⁵. Dans le tout premier numéro, il dénonce l'état de l'enseignement en AOF, expliquant que « la situation pitoyable où se trouve l'enseignement dans les territoires d'outre-mer résulte du fait qu'il a été dans la dépendance du ministère des Colonies. Ce ministère, sous la III^e République et le régime de l'indigénat, ne pouvait assigner à l'enseignement que des buts politiques et économiques ». Senghor évoque les écoles rurales, en soulignant que le vrai but de ces écoles « était de lutter contre l'« intellectualisation de l'enseignement », c'est-à-dire le développement de l'esprit critique et la formation d'élites authentiques, qui réclameraient leur place au soleil d'Afrique ». Il rappelle à ses lecteurs la rengaine de l'administration coloniale : « Il ne faut pas former d'intellectuels ! »⁶⁶. Dans le cas de Senghor, cette dénonciation des écoles rurales n'était pas sans poser problème, car il les avait soutenues à l'époque du Front populaire. Il estimait alors qu'il s'agissait d'une invention plutôt positive, dans la mesure où ces établissements restaient tournés vers l'Afrique⁶⁷ : s'élevant contre les dangers de l'assimilation culturelle, il avait déclaré que l'éducation métropolitaine ne convenait pas aux Africains⁶⁸. Après la guerre, il change radicalement de position et rejoint la plupart des membres de la classe politique africaine, qui dénonçaient les écoles rurales et les innovations pédagogiques de l'administration coloniale. Dans le premier numéro de *Condition humaine*, il avoue : « J'étais un naïf »⁶⁹. Refusant de faire confiance à l'administration coloniale, il affirme : « Il faut placer l'enseignement outre-mer sous le contrôle du ministère de l'Éducation

65 Pendant cette même année, Senghor rompt avec la SFIO et forme un nouveau parti, le Bloc démocratique sénégalais. Voir L. Senghor, « Vers un socialisme africain », in L. Senghor, *Liberté 2...*, op. cit., p. 45-50 ; et « Naissance du Bloc démocratique sénégalais », *ibid.*, p. 51-59 ; Ruth Schachter Morgenthau, *Political Parties in French-Speaking West Africa*, Oxford, Oxford University Press, 1964, p. 139-153 ; Janet G. Vaillant, *Black, French, and African: A Life of Léopold Sedar Senghor*, Cambridge, Londres, Harvard University Press, 1990, p. 220-242.

66 L. Senghor, « La condition de notre évolution : réforme de l'enseignement », *Condition humaine*, n° 1, 11 février 1948.

67 L. Senghor, « Réflexions sur l'éducation africaine : l'école rurale populaire », *Paris-Dakar*, 9 janvier 1937. Voir aussi L. Senghor, « La résistance de la bourgeoisie sénégalaise à l'école rurale populaire », in *Congrès international de l'évolution culturelle... op. cit.*, p. 40-44.

68 En développant ces arguments, Senghor avait voulu provoquer ses compatriotes au Sénégal et surtout les « originaires » des Quatre Communes qui, en tant que citoyens de la République française, avaient longtemps demandé l'introduction intégrale des normes scolaires métropolitaines. Senghor développa sa vision de la réforme scolaire dans le discours prononcé à la Chambre de Commerce de Dakar en septembre 1937. Relayé dans la presse locale, ce discours fut aussi publié plus tard sous le titre « Le Problème culturel en AOF », in L. Senghor, *Liberté I : négritude et humanisme*, Paris, Le Seuil, 1964, p. 11-21.

69 L. Senghor, « La condition de notre évolution : réforme de l'enseignement », art. cit.

nationale ». Senghor conclut son article en notant que « cette réforme concrète répondrait aux aspirations légitimes et à la Constitution qui fait des autochtones d'outre-mer des citoyens de la République française ».

Grâce au cumul des mandats, Senghor bénéficie non seulement d'un siège à l'Assemblée nationale, mais aussi au Conseil général du Sénégal et au Grand Conseil de l'AOF. Le 3 juin 1949, il s'adresse à ce dernier pour expliquer l'importance de son projet de loi⁷⁰. Dans son rapport, il cherche à apaiser les craintes, et notamment celle d'une assimilation culturelle. Il note que le rattachement à l'Éducation nationale

« permettra également, pour aussi paradoxal que cela puisse paraître, de faire une place plus large à l'Afrique dans les programmes et surtout les exercices et travaux pratiques : de former non des « Français moyens » mais des Négro-français, des hommes modernes. Il est question d'assimilation active, de partir de l'Afrique noire pour y revenir enrichis de technique et de l'expérience de la France. Ce rôle d'adaptation des programmes et des méthodes sera celui des organes consultatifs, « conseils académiques » et « conseils territoriaux » qui découleront du projet »⁷¹.

Les propos de Senghor éclairent un paradoxe central dans la réforme scolaire mise en place sous la Quatrième République. Il appelle de ses vœux une certaine africanisation des programmes, mais seulement si les écoles bénéficient, au préalable, de la protection de l'Éducation nationale. Tant que l'administration coloniale contrôlera les écoles, Senghor – et la plupart de la nouvelle classe politique africaine – ne veulent pas entendre parler de l'africanisation des enseignements. Les Africains qui s'investissent dans la politique après la guerre gardent des souvenirs vivaces des écoles coloniales de la Troisième République. Pour cette génération, les écoles rurales, en particulier, continuent à symboliser les dangers d'une éducation « adaptée » à l'Afrique.

L'intervention de Senghor au Grand Conseil de l'AOF n'a cependant pas convaincu tout le monde. Boubou Hama, qui représente le Niger, demande « comment on peut concilier le souci de sauvegarder l'originalité africaine avec l'institution d'une académie rattachée au ministère de l'Éducation nationale, ce qui est de l'assimilation »⁷². Mais le Grand Conseil, dans son ense-

70 Le Grand Conseil de l'AOF, dont le rôle est surtout consultatif, se réunit pour la première fois le 5 décembre 1947. Chacun des huit territoires y est représenté par cinq grands conseillers.

71 « Rapport de M. Senghor, grand conseiller de l'AOF, député du Sénégal », 3 juin 1949, CAC 550641/8.

72 « Procès-verbal de la séance du vendredi 3 juin », *Bulletin du Grand Conseil de l'AOF : procès-verbaux des délibérations*, 3 juin 1949.

ble, se rallie à la position de Senghor et adopte, ce jour-là, un « vœu tendant à la création d'une académie de l'Afrique noire ». D'ailleurs, ce n'est pas la première fois que ce conseil s'exprime sur cette question : il avait déjà formulé le même vœu en avril 1948⁷³.

La proposition de loi de Senghor et Diallo fut également débattue à l'Assemblée de l'Union française, où elle rencontra davantage d'opposition⁷⁴. Pendant ce débat, Daniel Kémajou, représentant le Cameroun, déclare :

« Le projet de M. Senghor prend hardiment parti, si j'ose dire, pour l'assimilation, quoiqu'il écrive le contraire. La moindre logique nous autorise à affirmer que cette assimilation est inévitable car celle des programmes d'enseignement et des méthodes entraîne fatalement une assimilation intégrale de l'individu. [...] Actuellement le ministère de la France d'outre-mer administre, au nom de la République, les territoires d'outre-mer. Il n'y a aucune raison qu'un autre ministère, comme celui de l'Éducation nationale, aucunement préparé pour cette mission extra-métropolitaine, soit chargé d'assimiler purement et simplement l'enseignement outre-mer »⁷⁵.

Ce point de vue est contesté par Mohand Saïd Lechani, un instituteur kabyle siégeant à l'Assemblée de l'Union française. Lechani veut, lui aussi, que l'enseignement soit adapté aux populations locales afin de respecter la personnalité de l'enfant. Cependant, il ajoute :

« Mais un tel enseignement [...] quelle est l'autorité qui semble la plus qualifiée pour le donner ? Ministère de l'Éducation nationale ou Ministère de la France d'outre-mer ? L'Université ou le rouage colonial ? Parce que c'est cela qui compte en définitive. [...] Quant à moi, mon choix est fait. Je préfère l'Université au rouage colonial. [...] L'Université est libérale, le Ministère des colonies – je l'appelle par son nom – ne l'est pas. L'Université est idéaliste, le Ministère des colonies est trop mesquin. L'une a de la hauteur de vue, l'autre est terre à terre. Voilà la réalité. [...] Il faut, par ailleurs, soustraire l'école à tout ce qui est politique, non seulement l'école mais l'orientation de l'enseignement qu'on y donne. Il faut également soustraire les maîtres à l'effet de la politique et on ne peut pas les y soustraire s'ils continuent à dépendre du Ministère de la France d'outre-mer ».

Paul Hazoumé, ancien instituteur dahoméen, s'élève alors pour rappeler les dangers de l'assimilation : « Nous éprouvons une crainte, c'est qu'au moyen de ce rattachement, on introduise l'assimilation dans les territoires.

73 « Vœux tendant à la création d'une Académie de l'Afrique noire », *ibid.*, 30 avril 1948.

74 Sur cette assemblée consultative, voir Marc Michel, « L'Empire colonial dans les débats parlementaires », in Serge Bernstein et Pierre Milza (dir.), *L'année 1947*, Paris, Presses de Sciences Po, 2000, p. 210-215.

75 *Journal officiel de l'Assemblée de l'Union française*, session du 8 juillet 1948. Les citations qui suivent viennent de ce même débat.

[...] Oui, nous voulons nous assimiler votre humanisme, le greffer sur le nôtre, mais non pas être assimilés, et nous craignons de l'être par cette méthode ». Tous les participants à ce débat reconnaissent que le rattachement des écoles des territoires d'outre-mer à un ministère métropolitain, dont la centralisation est légendaire, engage l'avenir. Mais ce rattachement se prête à différentes interprétations : alors que certains y voient des garanties importantes, d'autres perçoivent une nouvelle menace.

Les Français, bien représentés au sein de l'Assemblée de l'Union française, sont eux-mêmes divisés sur l'opportunité de cette proposition de loi. M^{lle} Le Ber, membre du Mouvement républicain populaire (MRP), parti politique proche des milieux coloniaux, affirme :

« Si nous rattachons l'éducation outre-mer au ministère de l'Éducation nationale, il n'y aura qu'une petite partie du ministère qui s'occupera de cette question et «loin des yeux, loin du cœur». [...] Nous serons obligés d'aligner les besoins culturels d'outre-mer aux besoins culturels métropolitains et ceci, à mon avis, empêchera le développement de la culture autochtone [...] Il faut laisser aux territoires d'outre-mer, par la voix de leurs élites dans les assemblées locales, la possibilité de choisir pour leurs enfants tel ou tel enseignement ».

Pour beaucoup d'élus africains, une décentralisation comme celle qui est préconisée par Le Ber et le MRP reste suspecte dans la mesure où elle laisserait de grandes marges de manœuvre aux autorités coloniales, qui ont tendance à traiter l'enseignement comme une question politique. Charles-André Julien, membre du parti socialiste et grand spécialiste de l'Afrique du Nord insiste sur ces dangers : « Le Ministère de la France d'outre-mer, par sa destination même, ne peut et ne doit penser qu'une chose, à savoir, que, politiquement toutes les mesures qu'il prend, de quelque ordre qu'elles soient, tendent à faciliter son administration ». Autrement dit, « l'enseignement n'est pour lui qu'un chapitre de la politique ». Si les opinions restent divisées, l'Assemblée de l'Union française finit par exprimer, le 29 juillet 1948, un avis défavorable à la proposition de loi de Senghor et Diallo, avis qui ne reflète pas la position de la plupart des élus africains.

Avec Senghor, ceux-ci estiment, dans leur ensemble, qu'il faut d'abord doter l'AOF d'une armature scolaire métropolitaine qui puisse mettre fin à la mainmise de l'administration coloniale sur l'enseignement⁷⁶. On considère

76 Sur ce point, voir Tony Chafer, *The End of Empire in French West Africa: France's Successful Decolonization?*, Oxford, New York, Berg, 2002, p. 94-98. Voir aussi J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 59.

que la question de l'adaptation des enseignements ne peut être abordée sereinement tant que l'éducation continue à dépendre de l'administration coloniale. Tout en reconnaissant que les programmes scolaires métropolitains n'accordent qu'une place très réduite à l'Afrique, Senghor veut croire qu'ils s'ouvriront progressivement aux civilisations de l'outre-mer⁷⁷. Dans *Condition humaine*, il va jusqu'à affirmer que « l'Université reste ouverte aux civilisations ultramarines [...] C'est l'Université qui créera l'Union française »⁷⁸. Mais Senghor reconnaît que le ministère de l'Éducation nationale a beaucoup de chemin à faire avant de pouvoir pleinement jouer ce rôle :

« La première mesure à prendre est d'ordre général. Elle est un droit à faire une place plus grande à l'histoire, à la géographie, et aux civilisations ultramarines, dans les programmes de l'Enseignement à tous les degrés. Une place plus grande, certes ; j'ajouterais une place d'honneur. Il ne suffit pas d'enseigner des civilisations ; encore faut-il leur restituer leur dignité, c'est-à-dire leurs valeurs d'humanité ; et que le mépris, cette forme absurde de l'ignorance, soit banni de l'École française »⁷⁹.

Senghor estime qu'il peut jouer lui-même un rôle important, en poussant l'Éducation nationale à s'adapter à l'esprit de l'Union française.

3 – Les autorités coloniales se mobilisent

Au ministère de la France d'outre-mer, l'assimilation scolaire a toujours suscité de sérieuses réserves. À la fin de la Deuxième Guerre mondiale, afin de prévenir l'extension de l'organisation scolaire métropolitaine en AOF, les autorités de la rue Oudinot annoncent, en janvier 1946, la création d'un nouveau « cadre général de l'enseignement » censé organiser le personnel scolaire dans les territoires d'outre-mer. D'un côté, cette réforme propose de mettre fin aux cadres coloniaux de la Troisième République, qui avaient servi à ségréger le personnel scolaire européen et le personnel scolaire africain. Mais tout en proposant un cadre uni, les autorités du ministère de la France d'outre-mer font en sorte que ce nouveau « cadre général » ne corresponde pas aux cadres de l'Éducation nationale. Leur but est de s'assurer que le personnel scolaire continuerait

77 Sur les représentations de l'empire dans les manuels scolaires français, voir Manuela Semidei, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, vol. XVI, n° 1, 1966, p. 56-86.

78 Senghor, « La condition de notre évolution... », art. cit.

79 L. Senghor, « La formation des professeurs pour la France d'outre-mer », *Condition humaine*, n° 32, 15 mars 1949, et « Culture et organisation de l'enseignement », *Condition humaine*, n° 64, 7 novembre 1950.

à dépendre, en premier lieu, de l'administration coloniale. Expliquant les objectifs du cadre général de l'enseignement, un haut fonctionnaire au Ministère de la France d'outre-mer observe :

« a) Il mettra à la disposition du Département un corps de fonctionnaires ayant l'expérience de l'enseignement outre-mer, que l'intérêt de leur carrière attachera au Ministère de la France d'outre-mer, [et] qui n'aura pas sans cesse les yeux tournés vers le Ministre de l'Éducation nationale. Ce personnel sera beaucoup plus stable que le personnel actuel constitué par des détachés.

b) Il permettra sans doute d'éviter la titularisation dans les cadres du Ministère de l'Éducation nationale de professeurs autochtones qui une fois titularisés demandent une nomination dans la métropole »⁸⁰.

Les élus africains s'opposent à cette réforme⁸¹. D'un côté, ils estiment que ce nouveau cadre offre moins de garanties quant à la compétence du personnel scolaire européen. On craint, en effet, que ce cadre ne serve de refuge au personnel européen en place, souvent moins qualifié que le personnel correspondant en métropole. En même temps, on redoute que cette réforme ne complique le recrutement d'enseignants métropolitains hautement qualifiés, qui pourraient hésiter à intégrer un cadre « colonial » ne correspondant pas aux cadres de l'Éducation nationale. Mais en s'élevant contre cette réforme, les élus africains cherchent aussi à défendre les intérêts des instituteurs africains, qui ont une longue expérience des cadres coloniaux discriminatoires⁸². Les projets de carrière de ces instituteurs ont souvent été contrariés par une administration coloniale tatillonne qui semblait déterminée à limiter leur promotion sociale et professionnelle. Très bien représentés dans la classe politique africaine d'après-guerre, les instituteurs cherchent à s'extirper de la tutelle de l'administration coloniale.

Le cadre général de l'enseignement est créé par décret le 19 janvier 1946, trois jours avant l'arrivée de Moutet à la tête du ministère de la France d'outre-mer. Comme nous l'avons déjà vu, Moutet avait une toute autre vision de la réforme scolaire. Très proche de Moutet, le gouverneur général

80 Note de G. Gaston, inspecteur général de l'enseignement et de la jeunesse au ministère de la France d'outre-mer, à Monsieur le directeur du cabinet, 24 mai 1949, MFOM, AN, F/17 bis/3273. Cette liasse de documents qui proviennent du ministère de la France d'outre-mer se trouvait à la mission des archives du ministère de l'Éducation nationale en 1998-1999.

81 Voir, par exemple, les critiques que Senghor développe devant le Grand Conseil de l'AOF, *Bulletin du Grand Conseil de l'AOF : procès-verbaux des délibérations*, séance du 24 septembre 1949.

82 Voir J.-H. Jézéquel, « Grammaire de la distinction coloniale... », art. cit.

Barthes refuse de promulguer le « cadre général » en AOF et, dans les années qui suivent, le personnel scolaire dans cette fédération se rapproche de celui de la métropole. Après le départ de Moutet, en octobre 1947, les hauts fonctionnaires du ministère de la France d'outre-mer cherchent, une fois de plus, à faire adopter le « cadre général » par les autorités à Dakar. Le nouveau ministre de la France d'outre-mer est Paul Coste-Floret, une figure de proue du MRP, qui maintient des liens étroits avec les milieux coloniaux. Mais si Coste-Floret met la pression sur Dakar, le gouverneur général Béchar, qui a succédé à Barthes, tient ferme⁸³. Au printemps 1949, il explique, dans une longue lettre à Coste-Floret, les raisons de son refus. Il note, entre autres :

« Depuis trois ans, des transformations profondes sont intervenues en AOF dans l'organisation politique comme dans la structure des cadres de l'Enseignement. Ces transformations ont été orientées dans le sens d'un alignement sur la hiérarchie de l'Éducation nationale dont le personnel fournit la quasi-totalité du personnel enseignant du second degré. Cet alignement correspond d'ailleurs aux désirs maintes fois exprimés par les syndicats de l'Enseignement et par les élus de ce pays »⁸⁴.

Le ministère de la France d'outre-mer n'abandonne pas pour autant ce combat. À la fin des années 1940, les hauts fonctionnaires de ce ministère soutiennent la vision du MRP qui, tout en proposant de nouvelles formules pour l'Union française, cherche à préserver la décentralisation administrative qui caractérisait l'empire sous la Troisième République⁸⁵. Cette décentralisation – que le MRP appelle souvent fédéralisme – rencontre un accueil favorable dans les milieux coloniaux. Au début de la Quatrième République, ce fédéralisme reste un projet pour le moins ambigu, dans la mesure où il vise à préserver l'autorité des administrations locales sans accorder des pouvoirs importants aux conseils généraux qui ont été élus dans les différents territoires. De surcroît, les dirigeants MRP font de leur mieux pour restreindre la taille et l'influence des électors africains. Les élus africains ne sont pas dupes⁸⁶.

83 Sur le cadre général de l'enseignement, voir J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, op. cit., p. 39, 57, 63-75.

84 Lettre datée du 9 avril 1949, citée dans J. Capelle, *ibid.*, p. 68-70.

85 Pour une analyse des politiques coloniales du MRP, voir Martin Thomas, « The Colonial Policies of the Mouvement Républicain Populaire, 1944-1954: From Reform to Reaction », *English Historical Review*, n° 118, 2003, p. 380-411. Voir aussi J. Thobie et al., *Histoire de la France coloniale...*, op. cit., p. 432-433.

86 Devant la deuxième Assemblée constituante, Senghor s'oppose à « la voie dangereuse que nous montraient certains projets de fédéralisme, dont le moins qu'on puisse dire est qu'ils ne sont pas démocratiques » : L. Senghor, « Assimilation et association », in L. Senghor, *Liberté 2...*, op. cit., p. 26-27. Voir aussi Lamine Guèye, *Itinéraire africain*, Paris, Présence africaine, 1966, p. 147-152.

Si le ministère de la France d'outre-mer n'arrive toujours pas à faire promulguer le cadre général de l'enseignement en AOF, il se montre de plus en plus déterminé à contrecarrer les réformes de Jean Capelle. Ce ministère s'oppose en particulier au projet de décret qui vise à créer une académie de l'AOF placée directement sous la tutelle de l'Éducation nationale. Regrettant de n'avoir pas su impulser la réforme scolaire depuis la fin de la guerre, les hauts fonctionnaires rue Oudinot cherchent à reprendre le dessus. Un fonctionnaire au service de l'enseignement remarque : « Il apparaît que, au cours de ces dernières années, le département n'a pas eu de politique d'enseignement nettement définie, ou n'est pas parvenu à faire triompher celle qu'il préconisait ». Après avoir noté combien il était difficile pour son service de tenir tête au puissant ministère de l'Éducation nationale, ce fonctionnaire propose de rétablir la « direction de l'enseignement » telle qu'elle avait existé jusqu'en mai 1946. Il dénonce ensuite « la tentative d'assimilation presque totale des établissements scolaires d'AOF aux établissements métropolitains en cours de réalisation, que couronne le projet de création d'une académie de Dakar dans laquelle le ministre de l'Éducation nationale exercerait le contrôle pédagogique des études »⁸⁷.

Au printemps 1949, le chef du service de l'enseignement, G. Gaston, consulte ses collègues afin de mettre au point la stratégie du ministère de la France d'outre-mer⁸⁸. Dans sa réponse, le directeur du personnel souligne que cette proposition de décret « est en opposition flagrante avec les principes fondamentaux ayant toujours donné jusqu'ici autorité exclusive [sur les services administratifs dans les territoires africains] au ministre de la France d'outre-mer »⁸⁹. Comme nous l'avons vu plus haut, cette exclusivité était déjà fortement remise en question. Face à « l'ingérence » croissante du ministère de l'Éducation nationale, il s'agit de « défendre vigoureusement les prérogatives du ministre de la France d'outre-mer »⁹⁰. Robert Delavignette, qui est alors directeur des affaires politiques, réagit de la même manière, en notant que « le ministre de la France d'outre-mer seul responsable des territoires qui relèvent de son

87 Fasson, « Note sur la transformation du Service de l'Enseignement en Direction de l'Enseignement », au ministre de la France d'outre-mer, n. d. (1950 ?), MFOM, AN, F/17 bis/3275. Cette liasse de documents qui proviennent du ministère de la France d'outre-mer se trouvait à la mission des archives du ministère de l'Éducation nationale en 1998-1999.

88 Gaston au directeur des affaires politiques [Robert Delavignette], 17 mai 1949 ; Gaston au directeur du cabinet du ministre de la France d'outre-mer, 24 mai 1949 ; Gaston au directeur du personnel, 15 juin 1949, MFOM, AN, F/17 bis/3273.

89 Note du directeur du personnel à Gaston, 15 juin 1949, *ibid.*

90 Note du directeur du personnel à Gaston, 19 décembre 1949, *ibid.*

département, doit demeurer le seul juge de tous les problèmes qui s'y posent, surtout, comme c'est bien le cas en matière d'enseignement, lorsqu'ils peuvent avoir des incidences d'aspect politique »⁹¹.

En juillet 1949, Coste-Floret, ministre de la France d'outre-mer, répond au gouverneur général Béchard pour expliquer pourquoi il ne peut pas soutenir la création d'une académie de l'AOF : « Je souscris à votre thèse selon laquelle les enseignements locaux doivent être remplacés par des enseignements de niveau métropolitain, sanctionnés, *chaque fois que cela est possible*, par des diplômes métropolitains. Cette vue n'implique cependant pas la transplantation outre-mer de l'administration universitaire métropolitaine ». Il ajoute que « l'organisation universitaire métropolitaine ne s'applique pas outre-mer »⁹². Cette lettre est communiquée – vraisemblablement par les soins de Capelle – au ministre de l'Éducation nationale, Yvon Delbos. Capelle, en règle générale, ne manque pas d'informer ses collègues de l'Éducation nationale de l'opposition qu'il rencontre au sein de l'administration coloniale. Delbos répond directement à Coste-Floret pour réaffirmer que son ministère doit être consulté chaque fois qu'il est question de politique scolaire dans les territoires africains. Par ailleurs, il souligne qu'« il serait fâcheux de poser comme un principe que l'organisation universitaire métropolitaine ne s'applique pas outre-mer. Si l'on veut faire œuvre rationnelle et efficace, il faudrait au contraire s'acheminer vers une organisation du type métropolitain analogue à celle qui a fini par prévaloir en Algérie et qui y donne d'excellents résultats »⁹³. Les hauts fonctionnaires du ministère de la France d'outre-mer n'apprécient guère cette réponse. Le chef du service de l'enseignement (Gaston) écrit à un collègue : « Inutile de vous dire que je suis très mécontent de ces résultats, plus mécontent encore de constater que le ministre de l'Éducation nationale ne se départit pas de sa politique de centralisation et d'assimilation [...]. Pour lui la nation française englobe les Territoires d'outre-mer et c'est le colonialisme des ministres des Colonies et de ses (*sic*) fonctionnaires qui est à l'origine des soucis que nous avons outre-mer »⁹⁴.

91 Note de Delavignette à Gaston, 31 mai 1949, *ibid.*

92 Lettre datée du 4 juillet 1949, citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, *op. cit.*, p. 70-71. Voir aussi la lettre que Coste-Floret adressa à Béchard le 28 février 1949, citée *ibid.*, p. 66-67.

93 Lettre de Delbos à Coste-Floret, 1er août 1949, citée *ibid.*, p. 72.

94 Lettre de Gaston à G. H. Camerlynck, qui succéda à Capelle, n. d. [automne 1949], MFOM, AN, F/17 bis/3273.

Alors que le ministère de la France d'outre-mer s'oppose de plus en plus directement aux initiatives de Capelle, ce dernier rencontre aussi une résistance accrue au sein du Gouvernement général. Pour Capelle, le gouverneur général Barthes a toujours été un allié de poids. Béchard, qui lui succède en janvier 1948, semble d'abord vouloir poursuivre la politique de son prédécesseur, en préconisant un alignement de l'administration scolaire sur le modèle des académies métropolitaines. Mais, en adoptant une telle position, le gouverneur général se met en porte-à-faux par rapport à nombre de ses collègues, tant à Dakar qu'à Paris. Cependant, Capelle découvre que l'appui de Béchard ne lui garantit pas le soutien de l'ensemble du Gouvernement général, où des personnages influents restent résolument hostiles à la pénétration de l'Éducation nationale en AOF⁹⁵. Bloqué dans son ambition de créer une académie de l'AOF, Capelle donne sa démission en mars 1949⁹⁶. Aussitôt, un groupe d'hommes politiques africains lui écrit pour l'en dissuader⁹⁷. Béchard lui-même lui demande de revenir sur sa décision⁹⁸. Croyant aux assurances que Béchard lui donne concernant la réforme de l'administration scolaire, Capelle accepte de rester en poste. Cependant, dans les semaines qui suivent, des hauts fonctionnaires de Dakar continuent à faire de l'obstruction et Béchard lui-même semble prendre ses distances vis-à-vis de Capelle. Dépité, ce dernier donne sa démission une deuxième fois et rentre en métropole, où il a déjà été nommé recteur de l'académie de Nancy⁹⁹. S'étant débarrassées de Capelle, les autorités coloniales confient la direction générale de l'enseignement à Dakar à G. H. Camerlynck, personnalité qui s'identifie clairement à l'administration coloniale et non à l'Éducation nationale.

Si les autorités coloniales ont réussi à écarter Capelle, le projet de créer une académie de l'AOF n'a cependant pas été enterré. Capelle et Senghor conti-

95 Capelle note que, dans le Gouvernement général, son adversaire le plus farouche était Paul Chauvet, qui occupait le poste de secrétaire général, *L'éducation en Afrique noire...*, *op. cit.*, p. 61-63.

96 Capelle à Béchard, 19 mars 1949, ANS O 711/31.

97 Cette lettre, datée du 7 mai 1949, a été signée par sept députés africains, deux sénateurs africains, et un membre de l'Assemblée de l'Union française. Citée dans J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, *op. cit.*, p. 74-75. Voir aussi la note de Capelle à Béchard, 29 mars 1949 ; et la note de Capelle au directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale [Donzelot], 30 mars 1949, ANS O 711/31.

98 Capelle à Béchard, 29 mars 1949 ; Capelle au directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'Éducation nationale [Donzelot], 30 mars 1949, ANS O 711/31.

99 Lettre de Capelle à Béchard, 13 avril 1949, ANS O 711/31 ; J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire...*, *op. cit.*, p. 61-63.

nuent à correspondre, afin de mettre au point leurs stratégies. En août 1949, Senghor écrit à Capelle :

« Je pense qu'à force de vigilance, nous pourrons continuer, difficilement il est vrai, l'œuvre si belle que vous avez commencée. Je compte sur votre action dans les milieux universitaires de la Métropole. De mon côté, je pense qu'il me faut frapper à la tête, c'est-à-dire faire aboutir le plus rapidement possible ma proposition de loi sur l'organisation académique outre-mer. [...] Inutile de vous dire que je compte rester en contact avec vous »¹⁰⁰.

Un an plus tard, Senghor et ses alliés entament enfin la discussion de leur projet de loi devant l'Assemblée nationale¹⁰¹. En 1950, la conjoncture paraît plus favorable à la réforme dans les colonies. À l'Assemblée nationale, une succession de majorités très précaires augmente le poids des députés africains, qui peuvent maintenant faire chanceler ou même tomber des gouvernements. Conscients de leur pouvoir accru, les députés africains poussent leur avantage. En janvier 1950, ils remportent une première victoire lors de l'adoption de la deuxième loi Lamine-Guèye, qui met fin aux traitements de faveur des fonctionnaires blancs. Cette loi exige que, désormais, les fonctionnaires africains et européens « aient droit aux mêmes traitements et allocations de toute nature à égalité de grade et d'ancienneté à l'intérieur d'un même cadre »¹⁰². La première moitié de l'année 1950 voit l'adoption d'autres réformes essentielles pour les élus africains. Un décret, adopté en avril, prévoit la création d'un Institut des hautes études de Dakar. Annoncé depuis la fin de la guerre, cet institut universitaire – le premier dans les territoires africains sous contrôle français – devient enfin réalité¹⁰³. Dans les mois qui suivent, des signes laissent penser que l'AOF sera bientôt dotée d'un code du travail calqué sur celui de la métropole¹⁰⁴. L'adoption de toute une série de réformes de tendance assimilationniste semble désormais possible. Affirmant que les principes égalitaires de la Quatrième République devaient s'appliquer

100 Lettre datée du 4 août 1949, citée dans J. Capelle, *ibid.*, p. 92.

101 Note de Senghor à Capelle, 9 octobre 1950 ; note de Capelle à Senghor, 14 octobre 1950, citées dans J. Capelle, *ibid.*, p. 93.

102 C'est ainsi que Lamine Guèye résuma la loi. Voir L. Guèye, *Itinéraire africain, op. cit.*, p. 97-101.

103 J. Capelle, *L'éducation en Afrique noire... op. cit.*, p. 93-94. Voir aussi la lettre du gouverneur général Bernard Cornut-Gentile datée du 22 décembre 1953 et citée *ibid.*, p. 196-199.

104 Finalement, le code du travail n'est voté qu'en 1952. F. Cooper, *Decolonization and African Society, op. cit.*, p. 292-305.

aux Africains désormais citoyens, les députés africains ont essayé de tirer un maximum d'avantages de l'Union française¹⁰⁵.

Le tournant de 1950 est confirmé en juillet, lors de la formation d'un nouveau gouvernement dirigé par René Pleven et son parti, l'Union démocratique et socialiste de la résistance (UDSR). Dans plusieurs domaines, François Mitterrand, le nouveau ministre de la France d'outre-mer, se montre prêt à s'écarter des approches de ses prédécesseurs. Le changement de cap le plus connu reste la décision d'assouplir les relations avec le Rassemblement démocratique africain (RDA). Jusqu'alors, l'administration coloniale avait mené une politique de provocation et de répression contre les membres du RDA, jugés dangereux du fait de leur apparentement au Parti communiste français (PCF). Cette tactique avait conduit à des tensions extrêmes, particulièrement en Côte d'Ivoire. En adoptant une approche plus conciliante, Mitterrand cherche à faciliter l'évolution du RDA, qui finit par rompre avec le PCF en octobre 1950¹⁰⁶. Mitterrand aide aussi à débloquer la réforme scolaire. Dans une lettre adressée au ministre de l'Éducation nationale, il prend acte des réformes qui ont transformé le système scolaire en AOF depuis la guerre et note que

« dans chaque territoire, les services de l'enseignement sont placés sous l'autorité d'un inspecteur d'académie. La structure universitaire de l'Enseignement en AOF est maintenant celle d'une académie et il est apparu qu'il y avait intérêt pour marquer la volonté du Gouvernement français de doter nos territoires d'une solide armature universitaire, de reconnaître cette évolution par la création d'une académie d'AOF »¹⁰⁷.

Le 27 novembre 1950, Mitterrand signe, avec le ministre de l'Éducation nationale Pierre-Olivier Lapie, le décret interministériel créant l'académie de l'AOF¹⁰⁸. Finalement, c'est le décret de Capelle, et non pas la proposition de loi de Senghor, qui est adopté. À la différence de celle-ci, le décret de Capelle ne concerne que l'AOF, ce qui rend son adoption moins compliquée. Étant donné la volatilité des majorités parlementaires et des gouvernements

105 Sur cette stratégie, voir surtout les travaux de Cooper : *Decolonization and African Society*, *op. cit.*, chap. 7 ; et *Colonialism in Question*, *op. cit.*, chap. 7.

106 Sur le conflit, puis le rapprochement avec le RDA, voir T. Chafer, *The End of Empire in French West Africa...*, *op. cit.*, p. 104-110 ; Edward Mortimer, *France and the Africans 1944-1960: A Political History*, Londres, Faber and Faber, 1969, chap. 8.

107 Note de François Mitterrand au ministre de l'Éducation nationale, n. d. [automne 1950], MFOM, AN, F/17 bis/3273.

108 « Décret n° 50-1467 portant création d'une Académie d'Afrique Occidentale Française », 27 novembre 1950, MFOM, AN, F/17 bis/3273.

de cette époque, il s'avère, une fois de plus, plus facile de réformer par décret que par voie législative. Néanmoins, les engagements et la proposition de loi de Senghor ont servi de catalyseur, ce qui explique que, dans les esprits, le nom du député sénégalais reste associé à cette réforme importante.

En se focalisant sur la période 1944-1950, le présent article montre dans quelles circonstances et de quelle manière l'assimilation scolaire est devenue un véritable combat en AOF. S'appropriant les discours égalitaires de la Quatrième République, les élus africains mènent une longue campagne pour « libérer » l'enseignement de l'emprise de l'administration coloniale. Dans ce combat, ils trouvent des alliés importants parmi les hauts fonctionnaires du ministère de l'Éducation nationale et même parmi certains hauts fonctionnaires coloniaux. Finalement, ces alliances complexes viennent à bout de l'opposition menée par des autorités coloniales, tant à Paris qu'à Dakar. L'académie de l'AOF devient une réalité, sans pour autant mettre fin aux querelles qui avaient pris forme entre 1944 et 1950.

Centrer l'étude sur la période 1944-1950 permet de mieux cerner la logique et l'efficacité de certaines réformes assimilationnistes. Alors que d'autres ont présenté ces réformes comme déphasées par rapport à une histoire qui menait déjà à la décolonisation, cet article essaie de montrer le contraire : que l'assimilation scolaire fut le produit d'un contexte historique précis. Cependant, ce contexte allait changer dans la première moitié des années 1950. Les réformes assimilationnistes commencent à perdre leur prise sur les réalités et les esprits, alors que les réformes suivantes s'inscrivent, de plus en plus, dans une logique qui mènera à la décentralisation, à l'autonomie puis aux indépendances. Dans ce nouveau contexte, l'implantation de l'Éducation nationale dans les territoires africains devient rapidement plus ambiguë. Les structures, les normes et le personnel de l'Éducation nationale apparaissent de plus en plus comme un carcan, qui pèse lourd sur les ambitions et les identités des pays africains indépendants. Mais ceci est une autre histoire.

Harry GAMBLE

The College of Wooster (Ohio, États-Unis)

hgamble@wooster.edu