Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

25 | 2000

L'enseignement et la diffusion du français dans l'empire colonial français. 1815-1962

Des yeux étrangers vous regardent : l'enseignement du français vu de l'extérieur

Richard Wakely

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2915>

DOI : 10.4000/dhfles.2915

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2000

Pagination : 11-33

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Richard Wakely, « Des yeux étrangers vous regardent : l'enseignement du français vu de l'extérieur », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 25 | 2000, mis en ligne le 07 octobre 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2915> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2915>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Des yeux étrangers vous regardent : l'enseignement du français vu de l'extérieur

Richard Wakely

Introduction

- 1 Dans cet article, je vais me pencher surtout sur l'Afrique occidentale et équatoriale, y compris sur le Cameroun, et cela pour la période qui va jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale (le lendemain de cette guerre étant de toute manière une période de coopération entre les pays coloniaux au sein de l'ONU/UNESCO). J'ai choisi cette région pour plusieurs raisons, mais surtout parce que les différentes puissances coloniales y ont toutes été présentes : les Français de bonne heure au Sénégal et ensuite dans d'autres territoires ; les Allemands au Cameroun (ensuite partagé entre la France et la Grande-Bretagne) et au Togo ; les Belges au Congo et plus tard au Rwanda et au Burundi ; les Britanniques au Nigéria, au Ghana, en Sierra Leone. Tout cela sans parler des Portugais, des Espagnols, des Néerlandais et d'autres. Ces puissances ont toutes été présentes dans la région à la principale époque du colonialisme, à savoir la fin du XIX^e et le début du XX^e siècle.
- 2 Les « yeux » dont il est question dans le titre sont surtout d'origine britannique, américaine et allemande. Et nos remarques sur la politique française, étant de nature comparative, nous amèneront également à parler des colonies britanniques, allemandes et belges.

Sources et attitudes

- 3 J'ai fait exprès de choisir des sources qui ne soient pas trop récentes, vu que les opinions que j'expose sont celles de nos ancêtres et qu'il fallait par conséquent les choisir plutôt « mûres ». J'ai choisi ces sources surtout dans des ouvrages datant de la

fin de la période coloniale et juste après. De cette manière, j'espère me faire l'écho d'attitudes de gens pour lesquels l'esprit colonial, condamnable à leurs yeux ou non, était une réalité de l'époque. Nous ignorerons les « modernes », comme Bamgbose (1991), qui préconisent un enseignement en langues vernaculaires et qui louent ceux qui, à l'époque coloniale, s'y consacraient. Ces opinions sont intéressantes, certes, mais se situent dans un contexte tout autre que celui qui nous préoccupe. Car il faut souligner un fait bien clair : les attitudes d'aujourd'hui sont bien souvent tout à fait opposées à celles que nous allons exposer ici. L'opinion actuelle la plus répandue - et les grands rapports des lendemains des guerres mondiales, ainsi que des chercheurs et des hommes politiques l'ont souvent dit, et l'UNESCO les approuve - est que tout enfant a droit à un premier enseignement dans sa langue maternelle ou, au pis, dans une importante langue régionale.

- 4 Ce n'est pas le but de cet article de trancher cette grande question, mais une partie de la réponse apparaît dans les deux affirmations suivantes :
- 5 a) les langues européennes (anglais, français, portugais, néerlandais) sont devenues et sont encore aujourd'hui des langues régionales de grande importance, dans la plupart des pays africains, et Spencer (1971b) affirme que c'est une chance pour les Africains que les langues coloniales les plus utilisées, l'anglais et le français, soient utiles dans d'autres régions du monde ;
- 6 b) même si l'on doit dispenser un premier enseignement dans la langue maternelle, une instruction approfondie, même à l'école primaire, ne peut pas se passer d'initier l'enfant à un monde plus large et donc à la langue qui, dans presque tous les cas, est la langue ou l'une des langues officielles du pays concerné.
- 7 Ainsi, nous verrons que, pendant l'époque qui nous intéresse, colonisateurs et colonisés, malgré leurs multiples différends, ont surtout penché pour un enseignement de niveau avancé dispensé dans une langue européenne.

Langues de contact

- 8 Notons également que la population africaine, surtout celle habitant près de la côte, avait une longue expérience du contact avec les Européens et donc avec leurs langues, d'où la présence de plusieurs pidgins qui ont quelquefois, comme en Sierra Leone, donné naissance à des langues créoles.

Images d'Épinal

Les Français

- 9 Les Français, à leurs propres yeux et aux yeux d'autrui, étaient réputés pour être de grands ouvriers d'écoles. Et dans ces écoles le français régnait seul à partir du premier jour, c'est-à-dire que les écoliers devaient maîtriser cette langue avant de pouvoir avancer dans leurs études, car le français était non seulement une matière mais surtout le moyen sans lequel on n'avait aucun accès aux autres matières. Cela faisait partie de la mission civilisatrice de la France qui visait à apporter les bienfaits de la métropole aux ignorants qui, à la longue et à travers la langue, finiraient par ressembler aux Français sauf pour la couleur de la peau. Dans la mesure où les Français se sentaient

supérieurs aux Africains, il s'agissait d'une supériorité culturelle. Spencer (1971b) souligne le fait que les Français étaient certains que ce qu'ils faisaient était juste : ils se sentaient obligés de répandre sans les diluer les idées et la culture véhiculées par la langue française. Cela donnait aux établissements scolaires un rôle central dans l'éducation d'Africains capables de participer au processus de civilisation et de progrès humain, d'où l'apprentissage obligatoire du français et son rôle comme langue d'enseignement

- 10 Buell (1928) fait allusion à Hardy qui avait affirmé en 1921 que seul le français devait être en usage et cela pour assurer la fusion et le rapprochement des races. De la même manière, Spencer (1971b) constate que les traditions françaises étaient différentes de celles d'autres pays colonisateurs, puisqu'elles étaient basées sur les principes républicains.
- 11 Stumpf (1979 : 80-3 ; 91ff.), en parlant du Cameroun, souligne la rapidité avec laquelle, à la fin de la Première Guerre mondiale et une fois les Allemands partis, les écoles ont été réouvertes. Dans la zone française, le « tout ai français » régnait, du moins en principe. Le commissaire du territoire, Carde, était favorable à l'utilisation du français qui, seul, véhiculait les idées abstraites et dont l'emploi signifiait la nouvelle unité du territoire avec la France. Carde aurait été plus souple sur la question linguistique que ne le fut le gouverneur-général de l'AEF (v. section 2) mais les langues vernaculaires furent bannies des écoles publiques et des écoles privées reconnues (et subventionnées). Tout cela fut réalisé malgré certaines objections de la part de ceux qui croyaient que le français enseigné ne pouvait être que rudimentaire. Les arguments classiques prévalurent : il fallait attacher les indigènes à la patrie ; l'emploi du français permettait de contourner les problèmes du multilinguisme ; il fallait profiter des avantages de la clarté, de la logique et du positivisme véhiculés par la langue française. Scanlon (1964 : chapitre 5) cite une circulaire de l'AEF datée de 1925. Tous les élèves devaient faire au moins une année d'école et apprendre obligatoirement les bases du français parlé. Scanlon cite également le texte de la Conférence de Brazzaville (1945) qui affirmait également que tout devait se dérouler en français.
- 12 Il est intéressant de noter que même *Africain Education* (1953), en général favorable à un enseignement en langues vernaculaires, dit que c'est peut-être une mauvaise idée que d'enseigner à lire dans ces langues, puisque les textes imprimés n'existent pas. Et Joos (1962) dit que, malgré certains éléments négatifs, la France peut se vanter d'avoir produit une longue liste d'écrivains et poètes africains, sans parler d'autres personnages importants, par rapport aux autres pays colonisateurs.

Les Britanniques

- 13 Les Britanniques, dit-on, n'avaient pas de politique linguistique. La situation vers laquelle la plupart des territoires semblaient évoluer était celle où l'on utiliserait la langue locale, ou l'une des langues locales, pour les premières années du primaire; l'anglais serait introduit progressivement en tant que langue seconde et servirait de langue d'enseignement pour ceux qui réussiraient à passer dans le secondaire. La supériorité ressentie par les Britanniques auraient été une supériorité raciale. Les indigènes (« natives ») pouvaient tout au plus prétendre à des relations d'association avec la mère patrie (v. section 5). Donc, les langues locales permettaient de donner un enseignement de base, assez rapidement, et en utilisant des instituteurs de la région.

Whiteley (1971) souligne l'importance en Afrique anglophone, relative à d'autres pays, des langues locales. Stumpf (1979 : 108), en parlant surtout du Cameroun, affirme que, pour les Britanniques, la tâche de donner une éducation aux enfants est bien difficile ; il faut donc la partager entre l'État, les églises/missions, l'école et les parents.

Les Allemands et les Belges

- 14 Ces deux pays, paraît-il, adoptaient une attitude similaire à celle des Britanniques. Scanlon (1964 : 68-9), dans un chapitre parlant des colonies allemandes, dit que la politique linguistique dans ces territoires fut la suivante : dans la mesure du possible, il fallait utiliser la langue locale dans les petites écoles, une langue africaine largement connue pour les classes moyennes et l'allemand pour la scolarité secondaire. Les Belges, paraît-il, étaient très favorables aux langues vernaculaires et, dans leurs écoles, on faisait peu de place au français (et encore moins au néerlandais).

Commentaire

- 15 Pour ne parler que des Français et des Britanniques, on voit que, dans les deux cas, ce que l'on peut appeler « le principe colonial » et le « principe langagier » étaient intimement liés. Le principe colonial français était plus favorable à une association assez étroite entre Africains et Français. Le principe colonial britannique, par contre, n'envisageait jamais qu'il puisse y avoir des liens trop étroits. Les principes langagiers découlant de ces principes étaient tout à fait dans la même ligne logique : les Français imposaient le français dans tout établissement portant le nom d'école et, du moins pour une minorité et par une porte étroite, souhaitaient proposer des voies similaires à celles de la métropole. Les Britanniques n'étaient pas hostiles aux langues locales, bien qu'une minorité de colonisés dussent maîtriser l'anglais ; ils n'avaient pas particulièrement envie d'imposer leur système scolaire (et il n'y a jamais eu d'organisme britannique de la même envergure que l'Éducation nationale française). Ils n'étaient que trop contents de laisser œuvrer des particuliers et surtout les missionnaires, envers qui, et même les missions catholiques, les Français adoptaient une attitude méfiante (v. Buell, 1928 : 65ff), surtout après la séparation de l'Église et de l'État qui, rappelons-le, intervint presque au même moment que la création de l'AOF.
- 16 A l'appui de ces impressions, voici deux extraits de textes britanniques.
- 17 a) Dakin et al (1968 : 68)¹ :
- 18 Les politiques britannique et française étaient radicalement différentes dans leur approche de l'enseignement des langues. Alors que dans les colonies anciennement britanniques le principe consistait à faire débiter l'éducation primaire dans la langue vernaculaire et de passer à l'anglais au bout de quelques années, les Français enseignaient le français et en français dès le premier jour. Ce qui a pour résultat que l'élite francophone est aussi française de langue et d'attitude qu'il est possible de l'être.
- 19 b) Dunstan (1971 : 571) cite un texte d'O'Hagan (1962) qui disait :
- Une distinction majeure qui a toujours été apparente entre les pays francophones et anglophones en matière d'enseignement des langues se retrouve dans les attitudes des décideurs dans le domaine de la planification linguistique. L'attitude de la part des Français, avant les indépendances, était de créer des citoyens français plutôt que des Africains francophones. Ainsi le sentiment a existé, et existe encore

dans une certaine mesure, que l'enseignement du français en Afrique diffère peu de son enseignement en France. Dans le passé, cette attitude avait simplifié les problèmes du français langue seconde en les ignorant dans une large mesure. Le problème pour l'anglais, c'est qu'une variété locale tend à apparaître qui peut nuire à la compréhensibilité (comme en Inde).

- 20 Dunstan considère le principe francophone- faire tout en français à partir du premier jour- comme tout à fait logique.

Contre ces images d'Épinal

Colonies françaises

- 21 Dans beaucoup de territoires français, les écoles coraniques ont continué d'exister ; on a fait même quelques tentatives (mais surtout au Maghreb, qui ne nous concerne pas ici) de créer des écoles arabo-françaises. Mais, et c'est là essentiel pour notre étude, on a toléré l'existence d'écoles « de catéchisme » (également appelées « écoles-chapelles, écoles de village ou écoles de brousse ») qui échappaient aux règlements parce que les administrateurs coloniaux bien souvent les classaient comme des établissements non scolaires. On tolérât même, dans ces écoles/non-écoles, que les enseignants dispensent quelques notions de langue française - mais uniquement orales.
- 22 La zone française du Cameroun ne faisait pas partie de l'AEF et les règlements n'étaient pas toujours appliqués avec la même rigueur qu'ailleurs. Les faits suivants illustrent une certaine souplesse dans les attitudes françaises.
- 23 Un arrêté de 1920 interdisait l'emploi de toute langue autre que la française dans les établissements scolaires. Ensuite, en 1921, au Cameroun, survint l'« incident d'Elat » (v. Stumpf, 1979 : 94-8). Les missionnaires américains (protestants) annoncèrent publiquement l'ouverture d'une école où l'on allait utiliser une langue vernaculaire. Le capitaine Legrand, administrateur de la circonscription, interdit cette ouverture et exigea la fermeture d'autres écoles similaires. Cela suscita de vives protestations de la part des Américains, qui firent valoir leurs efforts en matière d'éducation et en faveur de la France. Le commissaire Carde envoya, le 10 août 1921, une lettre confidentielle au capitaine Legrand dans laquelle il recommandait de respecter l'esprit, plutôt que la lettre, de la loi. Il fallait accepter l'idiome en usage dans la religion pour l'enseignement purement religieux. Carde annonça publiquement une dérogation à l'arrêté qui fut présentée comme une mesure transitoire, valable pour trois ans, qui tendait une perche aux missionnaires et qui devait leur permettre de former des moniteurs indigènes capables de dispenser un enseignement en français. En fait elle fut renouvelée plusieurs fois et l'arrêté du 19 mars 1930 (du commissaire Marchand) entérina définitivement la décision de Carde. Seule condition : on imposa un âge maximum pour les élèves. Cela permit de contourner plusieurs problèmes car on manquait non seulement de moniteurs mais aussi d'argent pour payer des instituteurs diplômés.
- 24 La solution, assez complexe, mais en fin de compte satisfaisante pour tout le monde, fut donc la suivante :
- 25 -un décret du 14 février 1922 (v. Spencer, 1971) disait que les écoles coraniques et de catéchisme, dispensant une instruction uniquement religieuse, ne devaient pas être considérées comme des établissements scolaires. Elles pouvaient donc utiliser les langues locales. A la demande des parents, elles dispenseraient également un

enseignement en langue française orale pendant une partie de la journée scolaire. Ces établissements accueillaienent essentiellement la masse des enfants jeunes (vu la limite d'âge) ;

- 26 -les missions entretenaient également des écoles privées, reconnues et subventionnées, où la seule langue française était utilisée. Ces écoles accueillaienent normalement des enfants un peu plus âgés.
- 27 Conclusion de Stumpf (1979) :
Donc, paradoxalement, les écoles [= de brousse RGW] qu'on voulait préserver pour la langue indigène [auraient contribué] davantage à l'expression d'une langue occidentale [à cause du fait que la masse des enfants scolarisés y assistait RGW]. Cela se passa sans heurts : chaque jour on donnait une ou deux heures de français parlé.
- 28 Cette souplesse de la part des autorités françaises a suscité la reconnaissance des missionnaires américains qui ont continué à ouvrir des écoles - et pas simplement des écoles de catéchisme - et donc à toucher des subventions. Ces mesures ont également profité à certaines missions catholiques. Cette même souplesse est louée par Buell (1928 : 353-6) dans une section intitulée « The language question in the Cameroons ». Buell souligne combien était impressionnant le système scolaire, surtout à cause des missionnaires. Il souligne également à quel point l'arrêté de 1920 était resté lettre morte. En principe, on pouvait fermer les « écoles de catéchisme » si elles enseignaient autre chose que la religion, mais en fait le français, surtout oral, était largement répandu par leurs soins. Buell loue le système d'écoles privées reconnues et subventionnées. Il note le fait que les Américains avaient accepté le système français et envoyaient leurs enseignants à Paris afin qu'ils y perfectionnent leurs connaissances du français avant de s'installer en Afrique ; ils embauchaient également des enseignants (protestants) français et suisses.
- 29 Au Togo, toujours selon Buell, les choses se passaient encore mieux qu' au Cameroun, qui, à son tour, était en avance sur l'AOF. Cela aurait été surtout dû aux écoles de village ou de brousse. « Il faut accorder aux Français le mérite d'avoir fait de notables efforts pour promouvoir à la fois l'éducation et l'hygiène. »
- 30 De la même manière, Kitchen (1962) affirme qu'au Togo et au Cameroun le changement de maîtres coloniaux avait produit une élite plus ouverte et diversifiée qu'ailleurs.

Les Britanniques

- 31 Les Britanniques, il est vrai, étaient en général favorables à un enseignement en langue vernaculaire, mais surtout pour les petites classes. Spencer (1971b) dit que la politique britannique était d'utiliser les langues locales dans la mesure où cela contribuait à une transition facile vers l'anglais. L'anglais devenait donc essentiel, d'abord comme matière et ensuite comme langue d'enseignement. Awonyi (1976) rappelle qu'en 1882 à Lagos (Nigéria) et en Gold Coast (l'actuel Ghana), le gouvernement britannique décida d'attribuer des subventions aux écoles privées et imposa l'anglais. Les missions protestèrent. Réponse du gouvernement : enseignez dans les langues vernaculaires si vous voulez mais aussi en anglais !
- 32 Il serait néanmoins inexact de ne pas insister sur le fait que les Britanniques ont suivi des politiques variées selon les territoires et même selon les régions. Fyle(1976) fait la différence entre la Sierra Leone, où tout l'enseignement se faisait en anglais, et le

Nigéria où les langues locales dominaient pendant les premières années. Mais, en Sierra Leone, on utilisait les langues locales là où l'enseignant le jugeait bon, par exemple pour monter de petites pièces de théâtre. En classe, par contre, les élèves devaient craindre le fouet ! Au Nigéria, l'emploi des langues locales était dû à plusieurs raisons, par exemple au manque de manuel et d'enseignant et au multilinguisme. En Sierra Leone, l'emploi de l'anglais était dû à la demande, entre autres, des parents d'élèves. Spencer (1971b) se penche sur les raisons de la politique linguistique britannique. La « perle dans la couronne » britannique était l'Inde. Et là, entre 1834 et 1838, Thomas Macaulay avait réussi à imposer le « tout en anglais », ce qui avait eu des conséquences désastreuses (selon certains) pour l'enseignement primaire. Notons qu'en Inde il y avait plusieurs langues écrites et on aurait donc pu imposer l'emploi de certaines d'entre elles dans l'enseignement. Par contre, en Afrique, les Britanniques ont en général pratiqué la politique des « débuts en langue vernaculaire » mais dans des circonstances où ces débats devaient être surtout oraux, vu l'absence de formes écrites, du moins répandues. Dakin *et al* (1968 : IX-X) parlent du gouffre qui peut séparer la volonté et la réalité, surtout parce que les jugements sur les questions linguistiques ne sont pas toujours de nature purement éducative.

- 33 En fin de compte, il semble exact de dire, comme l'affirme *African Education* (1953), que tout le monde s'accordait pour donner de l'importance à l'anglais, mais qu'on n'était pas d'accord sur le niveau ou sur l'âge auxquels il fallait commencer l'apprentissage de cette langue ou l'utiliser comme langue d'enseignement.

Les Belges

- 34 Pour les Belges, l'image d'Épinal est en général exacte. Scanlon (1964 : chapitre 6) insiste sur l'importance, pour les Belges, des missionnaires : Kitchen (1962 : 195) dit que 95 % des élèves étaient dans des écoles de mission. L'attitude des colonisateurs belges aurait été : les Africains sont des gens arriérés et, pour tout contact avec eux, et dans les écoles, il faut utiliser des *lingua franca*, c'est-à-dire que la langue locale, ou une langue régionale bien connue, étaient les seules utilisées dans les premières années de scolarité. La plupart des élèves abandonnaient l'école après cette période et l'on ne scolarisait en langues européennes qu'une toute petite élite, bien plus petite que chez les Français ou les Britanniques.

Commentaire

- 35 Pour les Français et les Britanniques, les résultats sont donc en fait assez similaires. Les Britanniques pragmatiques ont quand même agi selon des principes plus ou moins fixes (il fallait passer à l'anglais dès que possible et les Français imbus d'esprit logique et cartésien ont toutefois infléchi leur politique linguistique pour tenir compte des conditions locales et en classifiant certaines écoles comme n'étant pas des établissements scolaires.
- 36 D'ailleurs, étant donné que la majorité des écoliers ne restait pas bien longtemps à l'école, les notions acquises étaient minimales et, pour ce qui est de la langue des colonisateurs, essentiellement orales. L'élite qui poursuivait ses études jusqu'au certificat (ou son équivalent britannique) et au-delà, maîtrisait en général bien la langue européenne parlée et écrite. Si bien que le résultat final a été que la politique

réelle, effective, chez les Français comme chez les Britanniques, en a été une d'association pour la masse et d'assimilation pour l'élite.

- 37 On peut en outre voir une différence entre les Français et les Britanniques d'une part, et les Belges (et peut-être les Allemands) de l'autre, puisque ces derniers ne formaient guère cette élite d'Africains compétents dans la langue du colonisateur. Pour les pays européens, la mission - non pas civilisatrice mais toute pragmatique - était de former une élite africaine, mais, chez les Belges, l'idée était que cette élite devait être toute petite alors que chez les deux autres elle était censée être relativement nombreuse. Dans les colonies belges, au moment des indépendances, il était difficile de trouver des Africains qualifiés dans n'importe quel domaine.
- 38 Une différence pourtant entre Français et Britanniques : Spencer (1971b) rappelle que ces derniers encourageaient l'apprentissage de certaines langues africaines, d'abord chez leurs administrateurs européens, qui, en général, restaient longtemps dans la même région et qui touchaient des primes s'ils passaient avec succès certains tests de niveau prouvant leurs compétences dans la ou les langues vernaculaires. Cela était également possible dans les colonies françaises mais peu de personnes en auraient profité. Awonyi (1976 : 39) rappelle que, pour les Africains également, il devint possible à partir de 1931 de se présenter aux examens du University of Cambridge Local Exam Syndicate en yo-ruba, ga, fante et twi. En 1951 le haoussa, l'efik et l'igbo furent ajoutés à la liste. Mais ces langues (par ailleurs en nombre limité) n'étaient tout de même pas des langues d'enseignement malgré le fait qu'elles avaient chacune une version écrite.
- 39 En conclusion, nous pouvons nous référer à Stumpf (1979 : 137) qui fait remarquer qu'aucune administration, française, britannique ou allemande, n'a jamais subventionné les écoles où la langue principale était une langue vernaculaire.

Masse, élite et déracinement

Volonté et réalité

- 40 Spencer (1971b : 543) dit que la politique française avait un double but, résumé dans la phrase bien connue d'un gouverneur-général : instruire la masse et dégager l'élite. Buell (1927) parle de l'École des otages, fondée par Faidherbe en 1856, dont l'idée primitive avait été de former une élite - et des interprètes. Dans les années vingt, toujours selon Buell, cette école formait de futurs fonctionnaires qui étudiaient l'administration, etc.
- 41 Pour ce qui est de la politique de l'Allemagne au Cameroun, Scanlon (1964 : 38-9) cite Schlunk qui parle du danger de former trop d'indigènes à devenir des Européens, plutôt que des citoyens utiles à leur propre pays. D parie également de la « malheureuse migration à partir des villages vers les villes ». D préconise donc, en citant certains missionnaires, de former les élèves au travail de ferme et d'éviter d'éduquer un trop grand nombre de germanophones qui ne trouveraient pas d'emploi. Le rôle de la langue allemande serait donc de servir dans les écoles secondaires et séminaires à former les futurs prêtres et enseignants, mais ceux-ci seraient pour longtemps peu nombreux.
- 42 Même après la Seconde Guerre, *African Education* (1953) souligne l'importance de dispenser rapidement un enseignement de base, étant donné que la plupart des enfants quittaient l'école jeunes.

- 43 Ainsi, si la question linguistique est essentielle (et elle l'est), il ne faut pas oublier l'importance du contenu de l'enseignement. En instruisant la masse, il fallait à tout prix éviter de déraciner une population largement rurale, d'où la grande importance attachée à un enseignement agricole et technique. Et Denise Bouche (1991) a bien fait ressortir à quel point la volonté du colonisateur se heurtait à celle des Africains qui voyaient dans l'école non pas un moyen de devenir de meilleurs agriculteurs mais comme une voie (royale ou pas) qui devait permettre à certains de leurs enfants d'échapper au milieu rural. (Et, encore selon Bouche, 1991 : 24, cela n'a guère changé depuis.) Kitchen (1962) affirme que les Français soulignaient l'idée que leurs élèves allaient retourner à la vie de village et avaient donc besoin de suivre des cours agricoles, d'où la présence de jardins ou de fermettes à côté des écoles. Et personne ne souhaitait créer une classe d'intellectuels mécontents, qu'on fut pour l'assimilation ou en faveur d'une éducation toute pratique.
- 44 Cela vaut pour la masse. Pour ce qui est de l'élite, Joos (1962) dit que l'image de petits Africains apprenant « nos ancêtres les Gaulois » n'est pas entièrement mythique et que l'Africain éduqué selon le système français était probablement plus éloigné de ses racines que son homologue anglophone. Non seulement il lui était interdit, à l'école, de parler une langue autre que le français, mais on ne diffusait aucun journal en langue africaine. Tous les pays colonisateurs craignaient un trop grand esprit d'indépendance chez les « évolués ». Dans les colonies françaises, selon Kitchen (1962), ce n'est qu'après l'arrivée au pouvoir du Front populaire que l'on envoyait en Afrique des enseignants qui répandaient parmi les Africains les idées d'indépendance et de liberté.

Scolarisation limitée

- 45 Nous avons dit que les Français étaient réputés comme de grands ouvriers d'écoles. En fait, les efforts de tous les pays colonisateurs ont eu des effets assez limités. Par exemple, Capelle (1990 : 295) cite des statistiques de Lê Thành Khôi pour l'année 1960-61 (donc au moment des indépendances) qui, « en ramenant à 100 000 habitants la population de chaque ensemble colonial », donnent les effectifs suivants :

46

- 47 Ce qui revient à dire que l'idée d'instruire la masse resta pendant bien longtemps un beau principe non encore réalisé.

Pays d'influence	Degré		
	primaire	secondaire	supérieur
anglaise	6 200	740	14
belge	10 500	230	6
française	4 400	260	15

- 48 Joos (1962) dit qu'en AOF les tendances

centralisatrices de la France (v. également section 5) ont été appliquées presque sans modification aux programmes et au système scolaire. Il affirme que, sauf au Sénégal, les colonies françaises scolarisaient peu d'enfants par rapport aux autres pays colonisateurs. D'ailleurs, Kitchen (1962) affirme que les Français, dans certains cas,

limitaient le nombre de ceux qui avaient accès aux niveaux supérieurs, selon le principe qu'il ne fallait instruire que ceux pour qui il y avait des emplois. Et la réalité, dans les colonies françaises comme chez les Britanniques et les Belges, était qu'on laissait œuvrer des particuliers, et surtout les missions. Et n'oublions pas que la France, au XIX^e siècle (et malgré la laïcisation), fut un grand fournisseur de missionnaires (v. Antoine & Martin, 1985 : 423).

Variations et constantes

- 49 Scanlon (1964 : chap 5) parle de « shifts » (variations dans le temps) dans la politique de la France. Mais ces variations n'empêchaient pas l'existence, parallèlement, de certaines constantes, à savoir :
- utiliser la langue française ;
 - ne pas déraciner ;
 - souligner l'importance d'un enseignement agricole et professionnel/technique ;
 - insister sur le même niveau qu'en France pour la petite élite sélectionnée.
- 50 On peut affirmer que, sauf pour les petites classes, cela pourrait être un bon résumé aussi bien de la politique britannique que de la politique française dont parle Scanlon.

Niveaux secondaire et tertiaire

- 51 Britanniques et Français ont peu différé dans leur attitude vis-à-vis de la petite élite de ceux qui continuaient leurs études au-delà du niveau primaire. Ce genre d'étudiants étaient de ceux qui allaient occuper des postes importants ou faire carrière dans le droit, la médecine ou l'enseignement secondaire ou supérieur, et la langue d'enseignement était bien entendu la langue coloniale. Les enseignants furent pendant longtemps (et encore après les indépendances) majoritairement européens et les étudiants venaient d'un peu partout et parlaient des langues variées ; la langue des colonisateurs demeura donc la seule possible.
- 52 Scanlon (1964 : 7-9) dit que les Français et les Britanniques étaient également d'accord pour voir une coupure très nette non seulement entre les langues mais aussi entre les programmes à proposer aux niveaux primaire et secondaire. Le cursus primaire devait être relativement flexible et donner des notions de base, et surtout, pour les petites classes, orales. Par contre, une fois qu'un jeune arriverait au niveau secondaire, il suivrait un programme qui ressemblerait de près à celui du collège ou lycée français ou britannique et il passerait des examens et serait évalué selon des critères similaires ou identiques à ceux qui valaient pour son homologue européen. Cela représente sans doute un idéal et les chiffres sont là pour prouver à quel point il s'agissait, dans les écoles dites 'secondaires' (en réalité bien souvent 'primaires supérieures'), d'une petite élite, surtout composée de garçons.
- 53 A la différence des Français et des Britanniques, les Belges choisirent de ne faire aucun cas de l'éducation secondaire et de se concentrer sur l'éducation élémentaire, élaborant un système qui fonctionnait presque exclusivement à l'aide de missionnaires. Alors que la Grande-Bretagne et la France dépendaient jusqu'à un certain point, elles aussi, de missionnaires, les années 1920 virent une augmentation du nombre d'écoles gouvernementales dans les territoires britanniques et français et dans les subventions gouvernementales versées aux écoles missionnaires.

Volonté des familles

- 54 Nous avons vu que les parents d'élèves, bien souvent, souhaitaient que leur progéniture reçoive un enseignement dans la langue européenne de la colonie. De manière générale, la maîtrise de telles langues ouvrait bien des portes et permettait à l'enfant d'occuper un travail dans une région autre que la sienne (le Dahomey, par exemple, fut un grand exportateur d'instituteurs). Donc, là où les puissances coloniales ou les missionnaires hésitaient, la pression des parents était toujours là qui les encourageait à opter pour la langue coloniale.
- 55 Stumpf (1979:103; 139-141) dit que les habitants du Cameroun, et surtout les chefs chrétiens, voulaient l'école française afin que leurs enfants apprennent la langue de la bouche des blancs. Dans un premier temps, pendant la période allemande, ils avaient été favorables à un enseignement dispensé dans les langues vernaculaires, mais bientôt ils comprirent les avantages d'apprendre la langue du « maître ». Ils ne considéraient pas les langues indigènes comme « monnayables ». Cela explique sans doute le fait (v. plus haut) que le français se répandait même dans les écoles de brousse.
- 56 Il s'agit là, selon Stumpf, d'un cas de « phantom acceptance » (approbation fantôme ou donnée du bout des lèvres). Les gens du pays disaient qu'ils voulaient bien d'une langue locale mais en fait ils optaient pour une langue européenne là où c'était possible.

Gouvernement colonial et patriotisme

Association et assimilation

- 57 Nous avons déjà parlé des différences entre les pays colonisateurs au niveau de leurs attitudes envers les régions colonisées. Spencer (1971b) dit que les Britanniques et les Belges parlaient de « différenciation » entre Européens et Africains là où les Français et les Portugais parlaient d'« identité ». Cela explique la politique britannique de « separate development » (développement séparé ou distinct) et de « indirect rule » (v. Stumpf, 1979 : 106) ainsi que la politique française (du moins en principe) d'association et même d'assimilation dont le but à long terme étaient de permettre aux colonisés de devenir des Français.

Centralisation

- 58 Les Français centralisaient, dit-on, alors que les Britanniques laissaient une grande place à l'autonomie locale, c'est-à-dire qu'ils laissaient en place la plupart des institutions existantes, alors que selon Buell (1928) les avantages de la civilisation française étaient tels que les institutions africaines ne valaient pas la peine qu'on les maintînt en place. La France centralisait, si bien que, pour n'importe quoi, on exigeait la signature au moins du lieutenant-gouverneur, sinon du gouverneur lui-même. Buell affirme que les membres (africains) de conseils (municipaux ou autres), tout en connaissant le français, n'avaient pas les mêmes pouvoirs que leurs homologues des colonies britanniques. En outre, les chefs devinrent des administrateurs et, après leur mort, furent souvent remplacés par des Africains nommés par le gouvernement (français). Ces chefs n'étaient donc pas toujours originaires de la région qu'ils dirigeaient. Rien de tel chez les Britanniques.

Intégration

- 59 La question linguistique entre en jeu dans l'administration, dans l'éducation et dans la justice ; le choix de la langue ou des langues à utiliser est un choix local, influencé, certes, par ce qui se passe ailleurs, par des décisions gouvernementales et par l'existence de subventions, mais tout de même local. Les Français, avec leur mission civilisatrice, avaient une idée toute différente de l'importance de la langue que les autres pays colonisateurs : pour ces derniers, on pouvait encourager un attachement, chez les Africains, pour l'œuvre civilisatrice des Européens sans exiger chez ces mêmes Africains un apprentissage obligatoire de la langue européenne. Les Belges, et dans une certaine mesure, les Allemands étaient même quelquefois hostiles à l'idée de voir un grand nombre d'Africains parler couramment la langue européenne ; les Britanniques y étaient plutôt indifférents. Au Cameroun, le gouvernement allemand, en prenant la décision de commencer par enseigner en langues vernaculaires, disait que le patriotisme pouvait s'apprendre indépendamment de la langue et soulignait le danger de répandre un esprit international ou des notions indépendantistes si les indigènes étaient capables de lire des textes en allemand. En outre, on affirmait qu'une petite minorité seulement aurait besoin de la langue allemande après la fin de sa scolarité et qu'il fallait donc utiliser, pour la masse des élèves, la langue vernaculaire.
- 60 Malgré l'importance de la langue dans les colonies françaises, Buell (1928) dit que, bizarrement, au Sénégal, on accordait le droit de vote aux habitants des quatre communes sans test de langue, alors que les autres Sénégalais devaient faire preuve d'une bonne connaissance du français ; les communes mixtes avaient des conseils municipaux dont les membres devaient connaître le français. Cela suivait le principe fondamental : aller vers l'assimilation progressive d'une élite. Et cette élite devait être française d'esprit - et donc, tout logiquement, de langue. Kitchen (1962 : 406) affirme :
- Un but dominant à la fois conscient et inconscient de la France en Afrique a été l'intégration de l'Africain dans les institutions, les valeurs et la culture françaises. Cela n'implique pas nécessairement un manque de respect pour les traditions africaines, mais reflète plutôt la ferme conviction chez la plupart des Français que la culture française est supérieure à toutes les autres.
- 61 Et elle ajoute : « Cette politique d'intégration était radicalement différente de celle des autres pays coloniaux en Afrique. » Sans doute : et l'on ne s'étonnera pas de constater que les grands rapports, par exemple le rapport Phelp-Stokes de 1922, commandités essentiellement par les Anglo-Saxons, recommandaient un enseignement de base dans la langue vernaculaire de l'enfant.

Les rapports internationaux

Le « Phelp-Stokes Report »

- 62 Ce rapport, publié en 1922, financé par les Américains mais demandé par les puissances coloniales, recommandait à ces mêmes puissances d'adapter leur enseignement aux besoins des pays africains plutôt que de le baser sur des modèles européens. Spencer (1971b) in Sebeok dit que le rapport Phelp-Stokes, ainsi que d'autres, a préconisé l'emploi, dans l'enseignement, des langues vernaculaires.
- 63 Scanlon parle longuement de ce rapport et dit (1964 : 7) :

[...] répondant à l'intérêt accru dans les problèmes de l'éducation en Afrique, les gouvernements anglais, français et belges publièrent des textes indiquant la voie qu'ils allaient suivre en développant les écoles dans leurs territoires africains.... Alors que les différentes politiques subirent des modifications importantes entre les mains des gouverneurs, fonctionnaires et enseignants-missionnaires qui les mirent en pratique, elles servaient néanmoins de guides essentiels en expliquant la direction et les limites de l'intérêt gouvernemental officiel. Chacune révélait l'empreinte d'une puissance coloniale particulière, et pourtant il y avait une similarité remarquable dans les différents textes. Faisant écho aux recommandations du rapport Phelp-Stokes, toutes ces politiques attachaient une grande importance au besoin d'adapter les programmes au contexte africain.

Mémoire sur la langue dans l'éducation scolaire en Afrique

- 64 Dakin *et al* (1986 : 76-7) soulignent l'importance du fait que ce *Mémoire* (britannique) de 1943 répétait la nécessité de faire commencer l'enseignement dans la langue locale. On y exprimait l'opinion que c'était un pis aller ('*Second best*') que d'enseigner dans une langue locale bien connue ou en anglais. Mais cela laisse entendre que, dans la réalité, on choisissait bien souvent entre ces deux dernières possibilités. D'habitude, on donnait les débuts dans la langue vernaculaire mais le passage à l'anglais, prévu pour au bout de quelques années, était souvent abrupt. African Education (1953) dit que, de toute manière, on est obligé de laisser aux enseignants du pays concerné le choix du moment du passage à l'anglais.

Les missions

Présence et écoles

- 65 Les missions jouèrent un rôle essentiel dans l'enseignement dans tous les territoires, et cela même chez les Français qui les chassèrent des écoles d'État après la séparation (v. Bouche : 1991). African Education (1953) dit que, pour les Britanniques (et, ajoutons-le, pour les Allemands et les Belges), la religion allait de soi et l'on ne doutait jamais de son rôle primordial dans l'enseignement moral, élément clé de toute instruction. Pour un missionnaire, bien entendu, l'essentiel c'est d'abord de convertir et ensuite de maintenir les convertis dans leur nouvelle foi. Mais ces missionnaires, de toutes les « couleurs », constatèrent rapidement que la conversion se ferait plus rapidement et plus efficacement dans des écoles, demandées d'ailleurs par les parents d'élèves. Aussi les missions furent-elles, autant sinon plus que les États coloniaux, de grandes ouvreuses d'écoles. Kitchen (1962) dit que si le Dahomey exportait autant d'enseignants, cela était surtout dû aux efforts des missionnaires.

Conversion et langue

- 66 Les missions, nous l'avons déjà dit, avaient un seul principe : choisir la langue qui permît de convertir rapidement et efficacement. Dans beaucoup de cas, cela signifiait que la langue vernaculaire était tout indiquée, d'autant plus que les missions ne souhaitent pas déraciner la population rurale (pas plus que le gouvernement, d'ailleurs). Mais, on le comprendra facilement, cela posait problème en Afrique où il y a beaucoup de langues vernaculaires pour lesquelles, pour la plupart, il n'y avait point de manuels, surtout que très peu existaient en version écrite. En outre, les missionnaires souhaitaient convertir dès le premier jour mais avaient d'abord besoin ou bien

d'apprendre la langue locale ou bien de faire appel à des interprètes (v. section 8). D'ailleurs, n'oublions pas qu'avant 1880 en gros les Européens mouraient nombreux en Afrique. Donc pour avoir une certaine « suite dans les idées », les missionnaires bien souvent utilisaient leur propre langue ou la langue du pays colonisateur. Et ils utilisaient ces langues dans leurs écoles, ce qui plaisait en général aux parents, tout contents que leurs enfants apprennent la langue des blancs de la bouche des blancs (v. section 4). Dakin et al (1968 : 71) disent qu'en Sierra Leone la politique des missionnaires était d'utiliser les langues vernaculaires, mais cette décision ne fut jamais bien appliquée : les missionnaires ne restaient pas assez longtemps pour apprendre une langue locale ; les seuls manuels étaient en anglais ; les élèves étaient d'origines linguistiques diverses ; les parents exigeaient de l'anglais. Au Cameroun, Stumpf (1979 : 99) affirme que différentes méthodes furent utilisées. Les protestants américains en général commençaient leur enseignement en langue vernaculaire et passaient ensuite au français ; les Spiritains employaient une « méthode mixte » c'est-à-dire qu'ils introduisaient la langue vernaculaire et le français en même temps.

- 67 Tout cela semble confirmé par Welmers (1971) qui dit qu'une enquête de 1957 aurait découvert que seuls 50 à 60 pour cent des missionnaires avaient une connaissance même élémentaire d'une langue africaine. Pourquoi si peu, surtout quand on pense aux gros efforts de classification réalisés au 19^e siècle ? Certaines écoles enseignaient uniquement dans la langue européenne ; les missionnaires médicaux avaient d'autres préoccupations ; les missions déplaçaient leur personnel ; beaucoup de missionnaires travaillaient en milieu multilingue. Et puis il y a toujours eu des gens pour dire que la langue locale se mourait et que tous les Africains connaissaient la langue européenne.
- 68 Welmers fait deux autres affirmations qui portent sur la question linguistique. Il faut comprendre, dit-il, qu'une langue africaine autre que la langue maternelle, même là où il s'agit d'une langue régionale bien répandue, ne suffit pas pour des discussions approfondies, par exemple religieuses. Il souligne également la persistance, en milieu missionnaire, des pidgins, souvent basés sur le langage hautement divergeant des missionnaires eux-mêmes !
- 69 Spencer (1971b) dit qu'à partir de 1816, la Church (plus tard Commonwealth Missionary Society) s'efforça d'enseigner dans les langues locales. Malgré les difficultés et les pressions venant des parents d'élèves, les Britanniques ont toujours essayé de donner une place aux langues locales ; les Français pas.
- 70 Comme nous l'avons vu plus haut, dans les colonies françaises on tolérait les « écoles de catéchisme » et l'on subventionnait les écoles privées reconnues. Pour les missionnaires, pourtant, cela ne résolvait pas tous les problèmes. Ils avaient le droit de tenir leurs « écoles de catéchisme » mais ces écoles n'étaient pas subventionnées et même n'avaient pas (officiellement) le droit d'enseigner le français. Cela représentait également un problème pour les autorités qui souhaitaient subventionner les écoles de mission plutôt que d'en ouvrir elles-mêmes. Stumpf(1979) dit que les missions continuaient de demander des subventions même pour les « écoles de catéchisme » mais essayaient sans cesse des refus.

Frères ennemis ?

- 71 La situation était donc la suivante : les Français, favorables ou non à un enseignement religieux, ne pouvaient entretenir suffisamment d'écoles pour instruire la masse et se

voyaient donc obligés de faire appel aux missions dont sous certaines conditions, ils subventionnaient les écoles. Les missionnaires, désireux de rendre à César ce qui revient à César, étaient tout contents d'être bien vus du gouvernement et de voir les autorités soutenir leur mission (fut-elle en fin de compte surtout religieuse, chrétienne, ou plutôt civilisatrice, européenne ?) Bien sûr, cela a varié selon les régions et, à cause de changements de gouvernement ou de gouverneurs, selon les époques.

- 72 S'agissant des territoires allemands et surtout du Cameroun, Scanlon (1964) cite un texte allemand de 1914 (de Schlunk). Ce texte voit l'année 1884 comme l'année clé à partir de laquelle les écoles des missionnaires prirent une orientation nationale, enseignant la culture et la langue allemandes, et où le gouvernement allemand commença à fonder des écoles d'État où l'enseignement de la langue allemande occupait la première place. En cela, selon Schlunk, ils imitèrent les Anglais plutôt que les Français en subventionnant les missions tout en exigeant un rôle dans la formulation des cursus et des programmes. Schlunk affirme qu'à son époque (1914) 18 000 élèves terminaient l'école chaque année en sachant lire et écrire leur propre langue, et que plus de 6 000 avaient du moins de bonnes bases en allemand.
- 73 Joos (1962) dit que les Français ont accordé des subventions importantes aux missions, même dans les jours les plus difficiles de l'anticléricalisme (1905- 20). Cette aide de la part de l'État fut maintenue surtout parce que, aux yeux de l'administration, un missionnaire était une sorte d'agent français non salarié. Cela allait de soi qu'il allait dispenser à la fois un enseignement religieux et une propagande nationale qui, à la longue, servirait les buts de l'État anticlérical.
- 74 Kitchen (1962) affirme également que dans les colonies françaises pratiquement les seules prescriptions concernaient la langue d'enseignement à utiliser. En dehors de cela, et d'une obligation d'assurer la prépondérance de l'influence de la France, les missionnaires pouvaient agir comme ils l'entendaient jusqu'après la Seconde Guerre mondiale. L'unique domaine permis aux langues locales fut celui de l'enseignement religieux. Ces affirmations nous semblent étranges et Kitchen elle-même affirme qu'à partir de 1925 les écoles reconnues devaient suivre des programmes approuvés. Et nous avons déjà vu que le domaine de l'enseignement religieux dispensé dans une langue vernaculaire était assez clairement délimité.

Exploitation

- 75 En fin de compte, on est en droit de se demander qui exploitait qui. Les pays colonisateurs exploitaient les Africains, certes, mais les Africains dans certains cas ont vu cela comme une possibilité d'ouverture vers l'extérieur et, à la longue, d'accès à l'indépendance selon les principes des blancs. Les colonisateurs ont exploité les missionnaires comme des agents non salariés mais les missions y trouvaient leur compte parce qu'on subventionnait certaines de leurs écoles et qu'on leur laissait les mains assez libres. Les missions ont exploité les Africains mais ceux-ci ont obtenu des écoles et se sont convertis assez librement là où la région n'était pas déjà islamisée. Et tout cela, c'est-à-dire la vue d'ensemble, est beaucoup plus important que les différences entre les Français, centralisateurs et anti-cléricaux, certes, mais en fin de compte assez pragmatiques, et les Britanniques, les Belges et les Allemands, en principe plus souples et favorables avant tout à un enseignement moral et religieux dispensé

dans n'importe quelle langue, mais contraints de répandre leurs langues respectives pour toutes sortes de raisons.

Les interprètes

- 76 Dès les premiers jours, les Européens avaient été contraints d'avoir recours aux interprètes. Plusieurs textes font état du fait que, parmi les premiers Africains à parler les langues européennes, il faut compter les interprètes. Spencer (1971a) rappelle que, bien souvent, les interprètes avaient été transportés en Angleterre justement afin qu'ils y apprennent la langue. Une expédition anglaise de 1555-6 rencontra, au large d'un fort portugais sur la côte ouest-africaine, un Africain qui demanda aux Anglais ce qu'étaient devenus certains de ses compatriotes qui s'étaient embarqués sur un bateau anglais l'année d'avant. On lui répondit qu'ils étaient bien traités et qu'ils reviendraient dès qu'ils pourraient servir d'interprètes ; cette réponse parut le contenter. Certains de ces interprètes, une fois revenus, ouvraient des écoles où ils enseignaient l'anglais ! Est-ce cela qui permet d'affirmer que la langue anglaise fut rapidement pidginisée ? Ce qui est certain, c'est que l'anglais répandu en Afrique, utile pour le commerce, était bien souvent peu standardisé et cela dès avant la période de colonisation. Les pays colonisateurs trouvèrent parfois, en arrivant dans une région, qu'un pidgin à base d'anglais était largement connu, surtout dans les régions côtières (par exemple le wescos au Cameroun).
- 77 Rappelons que pendant longtemps il n'y eut guère de présence européenne à l'intérieur ; les Européens qui s'y aventuraient bien souvent mouraient. De plus, disons-le encore une fois, l'Afrique est plurilingue. Mais la création d'une classe d'interprètes entraîna des conséquences imprévues aussi bien pour les Européens que pour les Africains. Ces intermédiaires surent se rendre tellement indispensables qu'on les soupçonnait, souvent avec raison, de poursuivre leurs propres intérêts et non ceux des colonisateurs ni ceux des autres Africains. Et, chez beaucoup de parents d'élèves, on se disait que, si leurs enfants apprenaient la langue des « maîtres », la famille pourrait se passer d'interprètes pour les affaires administratives et légales (v. Awonyi, 1976).
- 78 Pour les Européens aussi, les interprètes représentaient un groupe utile, certes, mais pas toujours fiable. Cela explique les mesures prises par certaines puissances coloniales pour encourager leurs fonctionnaires à apprendre la langue de la région en leur proposant une prime s'ils réussissaient un examen (v. Stumpf, 1979 : 100 et Spencer, 1971b), justement afin de pouvoir se passer d'interprètes.
- 79 D'un autre côté, Buell (1928) parle d'interprètes dans les colonies françaises qui devinrent des chefs, au grand dam de la famille des chefs qui voyaient ces individus comme des parvenus indignes de respect ; pour les Français, par contre, ils représentaient des agents imbus de l'esprit des colonisateurs.

Conclusion

- 80 Nous avons vu que la politique linguistique des différents pays colonisateurs, et surtout de la France et de la Grande-Bretagne, étaient moins monolithiques et se ressemblaient plus qu'on ne le croit souvent. Et les regards étrangers ont rarement été hostiles à la France. Les commentateurs se sont-ils laissés « duper » par une propagande française efficace ? Peut-être. Mais de manière générale, les étrangers se montrent

compréhensifs envers la politique du « tout en français » dont ils reconnaissent les résultats positifs même s'ils ne souhaitent pas adopter une politique similaire chez eux. Et là où ils voient les Français assouplir cette politique, ils ne tarissent pas d'éloges.

- 81 Pour revenir brièvement à la question de l'enseignement en langue vernaculaire, il faut dire que, si un tel choix présente la meilleure voie pour l'Afrique.
- 82 Ce ne sont que les Africains eux-mêmes qui peuvent en décider, car l'ingérence d'instances internationales ou ex-coloniales sera à juste titre considérée comme une intrusion injustifiée. Et pendant la période que nous avons étudiée, le système éducatif a en général bien marché là où il y avait un accord – du moins tacite – entre (a) les autorités coloniales (b) les Africains (c) les missions, quant aux voies à suivre, y compris quant à la question des langues à utiliser.

BIBLIOGRAPHIE

African Education : a Study of Educational Policy and Practice in British Tropical Africa (1953), produced on behalf of the Nuffield Foundation and the Colonial Office, Oxford University Press.

ANTOINE, Gérard & Robert Martin (dirs.) (1985), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris, Éditions du CNRS.

AWONYI, Timothy A. (1976), « Mother Tongue Education in West Africa : a Historical Background », pp. 27-42 in : Bamgbose (1976).

BAMGBOSE, Ayo (ed.) (1976), *Mother Tongue Education : the West African Experience*, London, Hodder and Stoughton & Paris, UNESCO Press.

-(1991), *Language and the Nation : the Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh University Press.

BOUCHE, Denise (1991), « Une expérience oubliée : l'école rurale en Afrique occidentale française dans la première moitié du XX^e siècle », pp. 18-24 in : *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 7, juin 1991

BUELL, Raymond L. (1928), *The Native Problem in Africa*, 2 volumes, New York, the Macmillan Company.

CAPELLE, Jean (1990), *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Paris, Karthala/ACCT.

DAKIN, Julian, Brian Tiffen & Henry Widdowson (1968), *Language in Education*, London, Oxford University Press.

DUNSTAN, Elizabeth (1971), « Language Teaching », pp. 570-586 in : Sebeok (1971).

JOOS, Louis C. D. (1962), « General Trends in French-speaking West Africa », pp. 439-452 in : Kitchen (1962).

KITCHEN, Helen (ed.) (1962), *The Educated African*, New York, Praeger.

SCANLON, David G (ed.) (1964), *Traditions of African Education*, New York, Columbia University Teachers College [Scanlon cite in extenso : Schlunk. Martin (1914), *Das Schulwesen in den deutschen Schutzgebieten*, Hamburg, Friederichsen, ouvrage que je n'ai pas pu consulter directement.]

SEBEOK, Thomas A. (1971), *Current Trends in Linguistics. Volume 7 : Linguistics in Sub-Saharan Africa*, The Hague & Paris, Mouton.

SPENCER, John (Ed.) (1971a), *The English Language in West Africa*, London, Longman.

-(1971b), « Colonial Language Policies and their Legacies », pp. 537-547 in : Sebeok (1971).

STUMPF, Rudolf (1979), *La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960*, Bern, Peter Lang.

WEIMERS, Wm. E. (1971), « Christian Missions and Language Policies », pp. 559-569 in : Sebeok (1971).

WHITELEY, W.H. (1971), « Language Policies of Independent African States », pp. 549-558 in: Sebeok (1971).

NOTES

1. Les traductions d'extraits en langue anglaise ont été faites par l'auteur.

INDEX

Keywords : West Africa, equatorial Africa, Cameroon, Togo, French language, colonization, linguistic policy, vernacular language

Mots-clés : Afrique occidentale, Afrique équatoriale, Cameroun, Togo, français langue seconde, colonisation, politique linguistique, langue vernaculaire, AEF, AOF

AUTEUR

RICHARD WAKELY

Université d'Édimbourg (Écosse)