



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

Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ?

Denise Bouche



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2939>

DOI : 10.4000/dhfles.2939

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2000

Pagination : 65-89

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Denise Bouche, « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 25 | 2000, mis en ligne le 04 octobre 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2939> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2939>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ?

Denise Bouche

- 1 La politique du gouvernement français en matière d'enseignement colonial a dû s'adapter à des conditions variables dans le temps (l'étude porte sur un siècle et demi, de 1815 à 1962, c'est-à-dire la durée de ce qu'il est convenu d'appeler le second empire colonial français) et dans l'espace (les menus territoires qu'en 1814, l'Angleterre avait bien voulu restituer à la France par le traité de Paris s'étaient mués, au fil des décennies, en un vaste ensemble, jusqu'à faire de la France, en 1920, la cinquième puissance mondiale par sa population de 102 millions d'habitants et la troisième par sa superficie de 11 800 000 km², répartis dans les cinq parties du monde, mais situés pour les neuf dixièmes en Afrique).
- 2 Dans l'implication, variable, du gouvernement central dans l'enseignement aux colonies, on peut distinguer trois tendances, correspondant à trois périodes, mais avant de rechercher les caractéristiques de chacune d'elles, il convient de dégager le principe qui faisait l'originalité du système français et qui fut étendu aux colonies.
- 3 Au début du XIX^e siècle, la France était le seul pays qui avait fait de l'enseignement une prérogative d'État. Sous l'Ancien Régime, l'éducation était confiée à l'Église. Ce sont les révolutionnaires qui, après avoir nationalisé les biens de l'Église firent de l'enseignement un service public dont Napoléon I^{er} attribua le monopole à l'Université impériale. Ce n'est qu'avec beaucoup de réticences que les régimes ultérieurs renoncèrent à ce monopole (liberté de l'enseignement primaire, en 1833 ; de l'enseignement secondaire, en 1850).
- 4 Aux colonies, le gouverneur « dépositaire de l'autorité du roi » (ultérieurement et jusqu'en 1946, « dépositaire des pouvoirs de la République ») avait ainsi la direction de l'enseignement parmi ses attributions.
- 5 Le fait que, dans les colonies françaises, l'enseignement était organisé par l'administration, alors que dans les autres colonies, anglaises, en particulier, il était

abandonné aux missions chrétiennes ne fut pas sans conséquence sur leur évolution. Dans la pratique, toutefois, la différence ne fut pas absolue et elle tendit à s'atténuer avec le temps. Toutes les puissances colonisatrices furent amenées, plus ou moins rapidement, à ouvrir des « écoles officielles » (c'est-à-dire gouvernementales) pour répondre aux besoins spécifiques de l'administration. Au contraire, il arriva aux colonies françaises, par manque de ressources, de solliciter, moyennant des subventions, la contribution des missions à l'œuvre scolaire. Ce fut toujours avec réticence et en attendant mieux.

La reprise de possession et l'évolution de l'enseignement dans les colonies restituées en 1814

- 6 La Restauration, en ses débuts, eut une politique coloniale d'autant plus ferme qu'elle s'exerçait sur les débris d'un empire et qu'elle mettait en jeu le prestige de la France. La Martinique et la Guadeloupe constituaient les parties les plus précieuses des restitutions de 1815. C'étaient les « îles à sucre » dont l'économie reposait sur la grande plantation et l'esclavage. Le gouvernement central redoutait avant tout « l'esprit colon », c'est-à-dire le désir d'autonomie que l'aristocratie blanche des colons manifestait déjà avant 1789, autonomie qui leur aurait permis de s'affranchir du régime économique de l'exclusif et de s'assurer du maintien de la division de la société en trois catégories juridiques : les blancs, les gens de couleur libres et les esclaves. En 1816, la première mesure concernant l'instruction publique, toute négative, fut l'interdiction d'ouvrir des collèges aux colonies. En même temps, quelques bourses d'État réservées, dans les lycées de la métropole, pour des créoles des Antilles et de Bourbon permettaient de mieux les fondre dans le moule national.
- 7 Par ailleurs, le gouvernement central pris en tenaille entre le souci de sa réputation internationale et l'attachement des colons à l'ordre ancien fut amené à s'occuper directement d'enseignement élémentaire. Les codes français promulgués aux îles, à la fin du règne de Charles X, ne reconnaissaient plus qu'une catégorie de personnes libres. Ainsi se posait la question de l'instruction des gens de couleur désormais juridiquement égaux aux blancs. Paris dégagea quelques crédits pour ouvrir des écoles, ainsi que pour faire donner, sur les plantations, une instruction religieuse aux esclaves, en vue de leur émancipation prochaine. Celle-ci intervint en 1848, les esclaves libérés accédant immédiatement aux droits des citoyens.
- 8 Dotées des institutions françaises, introduites avec quelques modifications, les « vieilles colonies », ainsi qu'on prit l'habitude de nommer la Martinique, la Guadeloupe, la Guyane et la Réunion suivirent désormais la législation scolaire française. L'enseignement élémentaire était prolongé par de nombreux cours complémentaires. Rien ne s'opposait plus à l'ouverture d'établissements secondaires. Toutefois, les lois votées par le parlement n'étaient pas automatiquement applicables aux colonies. Elles devaient y être « étendues » par décret, non quelquefois sans retard. Ainsi la loi sur l'obligation scolaire ne fut promulguée dans les vieilles colonies qu'en 1902. Encore ne fut-elle pas immédiatement appliquée. Malgré des effectifs atteignant 70 et même 100 élèves par classe, tous les enfants qui se présentaient ne pouvaient être accueillis.
- 9 La grande bénéficiaire de ce système d'éducation qui se terminait éventuellement par des études supérieures en France fut la bourgeoisie de couleur. La III^e République accorda aux vieilles colonies l'élection de députés et de sénateurs. Ceux-ci participèrent

activement aux débats parlementaires. Us furent d'inconditionnels partisans de l'assimilation conçue comme l'imitation la plus fidèle possible du modèle français. Au congrès intercolonial de 1931 sur l'adaptation de l'enseignement aux colonies, les représentants de la Martinique affirmèrent qu'il ne leur paraissait « pas opportun que soit portée la moindre modification aux programmes scolaires français ».

- 10 Jusque dans les années 1960, les résultats obtenus dans les vieilles colonies, devenues départements d'outre-mer furent considérés comme un grand succès, symbolisé par de brillantes carrières, comme, par exemple, celle du gouverneur général Félix Eboué (1884-1944).
- 11 Préoccupé surtout des îles, le gouvernement de Louis XVIII n'en négligea pas pour autant le Sénégal, alors composé seulement des deux comptoirs de Saint-Louis et de Gorée. L'abolition de la traite des esclaves avait fait perdre beaucoup de leur intérêt à ces possessions. Mais un plan de colonisation original avait été élaboré à Paris : au lieu de transporter la main d'œuvre sur les plantations d'Amérique, on créerait les plantations là où se trouvaient la terre et les hommes, qui seraient fournis par les souverains indigènes voisins, moyennant le paiement de « coutumes » annuelles. Il suffirait, pensaient les auteurs du plan, de montrer l'exemple, et la culture « par des mains libres » s'étendrait de proche en proche, enrichissant le pays et faisant cesser « le trafic honteux ». Le plan fit long feu. En 1827, il fallut constater son échec total.
- 12 De cette malencontreuse expérience, il subsista, néanmoins, l'installation, qui se révéla définitive, de l'instruction publique au Sénégal. A l'équipe du colonel Schmaltz, chargé de la reprise de possession des comptoirs, avait été adjoint un instituteur, Jean Dard, nommé et rétribué par le ministère de la Marine. Il avait pour instructions d'enseigner selon la méthode mutuelle, introduite récemment d'Angleterre et supposée permettre de développer, à bon compte, l'alphabétisation selon une progression géométrique. Mais, pas plus que la mise en valeur de la terre par le travail libre, l'instruction élémentaire ne se développa spontanément, par vagues successives, à partir de Saint-Louis.
- 13 Le départ de Dard n'entraîna pas la fermeture de l'école. Le gouvernement local prit le relais et recruta sur place une série pittoresque d'instituteurs de hasard. La solution vint de Paris qui s'inquiéta, en 1834, de l'état de l'instruction publique au Sénégal. Au terme d'une longue négociation, une convention fut signée entre le ministre de la Marine et le supérieur de la toute jeune congrégation des frères de l'Instruction chrétienne ou Frères de Ploërmel auxquels venaient d'être confiées les écoles des Antilles. Les Frères étaient des instituteurs publics, nommés et salariés par la puissance publique. En France métropolitaine, jusqu'aux lois Ferry de 1882, les municipalités eurent le choix, pour leurs écoles, entre des religieux, membres d'une congrégation enseignante, et des instituteurs laïques sortis, en principe, d'une école normale. Aux colonies, les congréganistes s'assuraient un incontestable avantage par la stabilité de leur cadre et par la modicité de leur salaire. La convention passée entre le ministre de la Marine et le supérieur de l'Institut de Ploërmel prévoyait que les frères enseigneraient selon la méthode simultanée et avec les manuels de leurs écoles de France. Ils s'engageaient à accueillir des élèves musulmans dans leurs classes pourvu que ceux-ci en suivent la discipline.
- 14 Peu à peu, le cadre se développa. Les frères de Ploërmel dirigèrent les écoles publiques de garçons de ce qui allait devenir les quatre communes du Sénégal (Saint-Louis, Gorée, Dakar et Rufisque). Parallèlement, des écoles de filles furent créées et confiées aux

religieuses de Saint-Joseph de Cluny ou de l'Immaculée Conception de Castres. Ces écoles perfectionnaient l'assimilation que désirait la population métisse des « habitants » et des traitants qui dominaient alors les comptoirs et auxquels se joignaient peu à peu des noirs musulmans. Le vœu en faveur d'une assimilation la plus poussée possible connut son apogée en 1844-1847, quand le gouverneur, avec l'approbation du ministre, nomma une commission composée mi-partie de fonctionnaires et « d'habitants » pour étudier un projet d'application du régime de l'internat à tous les élèves, garçons et filles. C'était le moyen imaginé pour qu'ils ne perdent pas, le soir, en rentrant dans leur famille, en partie restée fidèle aux mœurs africaines, le bénéfice des leçons reçues de leurs maîtres dans la journée (en particulier, la langue française et les bonnes manières).

- 15 Les « habitants » espéraient mettre les frais de l'internat à la charge du Département, en même temps qu'ils sollicitaient une subvention pour un collège ouvert à Saint-Louis en 1843. Paris, à son habitude, se montra chiche, se bornant à une augmentation du cadre des instituteurs et des institutrices et faisant remarquer que ce n'était pas l'enseignement secondaire qu'il avait souhaité voir s'établir à Saint-Louis, mais une école pratique et théorique pour l'enseignement des arts mécaniques. Néanmoins, il ne chercherait pas à combattre le collège. Effectivement, le manque de ressources suffit à le faire disparaître en 1849.
- 16 Plusieurs tentatives d'enseignement secondaire et d'enseignement technique échouèrent pareillement par la suite. Des bourses pour des établissements de la métropole ne pallièrent pas le manque d'établissements correspondants sur place. L'assimilation n'était sans doute pas suffisamment parfaite ni l'accueil suffisamment préparé pour que, sauf exception, les enfants tirent profit de leurs études en France. L'enseignement primaire, en revanche, sous la direction des congréganistes se développa dans les quatre communes et les frères de Ploërmel tinrent à Saint-Louis une école dite secondaire, en fait école primaire supérieure préparant efficacement aux petits emplois de l'administration et du commerce. Le système était très apprécié de ses utilisateurs. Les frères se croyaient à la veille de se voir confier les écoles urbaines des autres colonies de l'Afrique de l'Ouest, quand, en 1904, la laïcisation des écoles publiques appliquée aux Antilles dès le temps des lois Ferry fut imposée au Sénégal. C'était le prélude de la mise du Sénégal aux normes de l'A.O.F., non sans qu'il ne réussît à conserver quelques-uns de ses anciens privilèges.
- 17 Constitution d'un empire et problème de l'adaptation de l'enseignement Commencée dès la Monarchie, développée sous le Second Empire, l'expansion outre-mer s'accéléra, au début de la III^e République, jusqu'à constituer cet ensemble de 11 800 000 km² que, par commodité, on appela empire, quoique l'expression n'ait jamais eu cours officiellement. En effet, Napoléon III avait entrepris de donner aux colonies un régime légal. Le sénatus-consulte du 3 mai 1854 fixa ainsi la « constitution » de la Guadeloupe, de la Martinique et de la Réunion, se bornant, pour les autres colonies, à annoncer qu'elles seraient « régies par décret de l'Empereur jusqu'à ce qu'il ait été statué à leur égard ». La question ne fut jamais reprise et la III^e République, très pragmatique, administra, jusqu'à la fin, les colonies par décret. Ce système laissait aux administrations locales une large marge d'initiative et d'adaptation, sous le couvert du ministre des Colonies, poste considéré comme mineur dans le gouvernement. C'est seulement avec la crise des années 30 qu'on songea à élaborer une politique impériale : réunion d'une conférence économique de la France métropolitaine et d'outre-mer en

1934, conférence des gouverneurs généraux en 1936, timides et tardives tentatives pour donner une unité à un ensemble hétérogène.

- 18 Les autorités locales eurent donc une grande liberté pour organiser leur système d'enseignement. Leur budget en supportait d'ailleurs les frais et elles étaient les mieux placées pour l'adapter aux recettes et aux besoins du pays.
- 19 Prenons un exemple : la partie de l'Afrique noire destinée à former l'Afrique occidentale française.
- 20 Pendant la conquête, les militaires créèrent, avec les moyens du bord, des écoles de poste. Imaginées par Faidherbe, elles furent ensuite systématiquement organisées, en particulier au Soudan (actuellement Mali). Ces « écoles » regroupaient des enfants des chefs voisins, otages en quelque sorte, garants de la soumission de leur famille et apprenant, en même temps un peu de français pour servir éventuellement comme interprètes. Les « instituteurs » étaient des agents du poste, sous-officier blanc ou interprète indigène qui s'occupaient des enfants à leurs moments de loisir. Une photographie, abondamment reproduite, a popularisé cette action éminemment civilisatrice selon les idées du temps. (Elle a encore fait la une de couverture du n° 7, juin 1991 de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, la revue de la SIHFLES.)
- 21 Là où s'était installée une mission catholique, les Pères acceptaient, moyennant une subvention, d'enseigner le français à leurs élèves. Mais leur but était différent de celui de l'administration : il était d'évangéliser et ils auraient souhaité n'user que des langues locales et du latin, ce dernier en vue de préparer la formation d'un clergé indigène. Mais sous la pression de l'administration et plus tard de celle des familles, ils durent enseigner la langue européenne qui ouvrait à leurs disciples le monde extérieur, avec « ses dangers et ses tentations ».
- 22 Faidherbe, conquérant du Sénégal dont il fut le gouverneur de 1854 à 1861 et de 1863 à 1865 fit venir de France quelques instituteurs de profession pour fonder des écoles laïques, dont, à Saint-Louis, l'école des otages, rebaptisée plus tard école des fils de chefs et des interprètes. Cette dernière aurait pu servir de modèle, mais elle ne devait son existence qu'à la grande habileté de Faidherbe à obtenir des crédits de Paris. Elle prouva son utilité en se perpétuant, non sans péripéties et sous divers avatars, jusqu'à la Seconde Guerre mondiale.
- 23 Après une longue période d'indifférence, le gouvernement central intervint brusquement dans l'enseignement colonial. Les radicaux, vainqueurs des élections de 1902 et accédant pour la première fois au pouvoir se lancèrent dans une politique véhémentement anticléricale qui constituait la partie la plus facile à appliquer de leur programme électoral. Oubliant la formule de Gambetta et des républicains opportunistes (« l'anticléricisme n'est pas un objet d'exportation »), ils imposèrent la laïcisation immédiate des établissements publics aux colonies qui avaient échappé aux lois laïques de 1882. Tout devait être achevé pour la rentrée de 1904 : le remplacement des personnels congréganistes par des laïcs et la suppression de toute subvention aux missions. C'était un grand bouleversement, pour lequel Paris avait refusé tout délai et toute discussion, mais qui, finalement, se révéla favorable à une refonte de l'enseignement.
- 24 En effet, après beaucoup de tâtonnements, Paris venait de donner, par des décrets de 1902 et de 1904, à ses colonies de l'ouest africain un cadre administratif uniforme et

hiérarchisé : cinq colonies (huit au moment des indépendances, qui donneront naissance aux États actuels), partagées en cercles et fédérées sous l'autorité d'un gouverneur général, véritable proconsul établi à Dakar. La laïcisation survenant en même temps que la réorganisation administrative procura une sorte de table rase sur laquelle le gouverneur Guy, auteur des arrêtés de novembre 1903 put bâtir un système scolaire qui dura jusqu'aux indépendances et même au-delà.

- 25 Une hiérarchie d'écoles devait progressivement s'inscrire dans le cadre des circonscriptions administratives : écoles de village, écoles régionales au chef-lieu du cercle, E.P.S. (école primaire supérieure) au chef-lieu de la colonie et, enfin, à Dakar, des écoles fédérales dans lesquelles parvenaient les élèves les plus doués après avoir franchi toutes les étapes de la sélection. Le personnel était composé d'instituteurs et d'institutrices détachés de France, titulaires du brevet supérieur et du C.A.P. (certificat d'aptitude pédagogique). Une école normale, future école William-Ponty devait former des instituteurs indigènes et des commis d'administration et préparer des candidats pour l'école de médecine. Les écoles d'A.O.F. eurent un personnel de qualité, malheureusement toujours en nombre insuffisant, de sorte qu'on ne put jamais renoncer à l'emploi de moniteurs non qualifiés.
- 26 La laïcisation acquise, Paris laissa le soin aux autorités locales d'organiser l'enseignement par des arrêtés pris par le gouverneur général. Aux congréganistes, il avait été reproché de donner un enseignement purement livresque. Les nouveaux programmes furent adaptés au projet de développement conçu par le colonisateur. L'objectif était d'apprendre le français parlé (une langue simple, mais correcte, qui n'a rien à voir avec le « français tirailleur » ni aucun pidgin) au plus grand nombre possible d'enfants (et finalement à la population entière), de développer l'esprit d'observation (la leçon de chose constituant la base de l'instruction), de diffuser les règles d'hygiène et de susciter le goût du progrès matériel.
- 27 Dans cette perspective, jardins scolaires et travaux manuels contribuaient à ce qu'on appela, vers 1930, « l'école d'un meilleur genre de vie ». Ces préoccupations ne concernaient pas que les écoles rurales. Elles présidaient aussi à l'enseignement dispensé dans les E.P.S. et dans les écoles fédérales. De l'école William-Ponty et de l'école de médecine Jules Carde sortaient de bons instituteurs, de bons commis et de bons médecins, mais du « cadre secondaire » (ex « cadre indigène », par opposition au « cadre européen », rebaptisé « cadre supérieur »). Les écoles fédérales, comme les EPS françaises à la même époque, n'avaient pas de passerelles avec l'enseignement secondaire et les diplômes qu'elles délivraient n'ouvraient pas l'accès à l'université. Dans un cas comme dans l'autre, il s'agissait, selon la formule célèbre d'Octave Gréard, l'un des piliers de l'école de Jules Ferry, « de donner satisfaction aux ambitions légitimes sans susciter les prétentions aveugles, aussi décevantes pour les individus que fatales à la société ». Pendant la période qui va de la laïcisation à la Seconde Guerre mondiale, le gouvernement central est peu intervenu dans les questions d'enseignement aux colonies. C'est à peine si le nouvel état d'esprit qui régna au lendemain de la Première Guerre mondiale inspira quelques velléités de réforme. Pris d'une subite sollicitude, le ministre des Colonies, Henri Simon, très influencé par Blaise Diagne, député du Sénégal et premier noir à exercer ce mandat, demanda aux autorités locales, en février 1919, de lui envoyer des rapports sur l'instruction publique, des statistiques, des projets et des suggestions, en tenant compte de l'impératif « d'étendre largement l'instruction élémentaire des indigènes, surtout professionnelle ».

- 28 Un service chargé des études relatives à l'Instruction publique fut créé au ministère des Colonies. Son chef, le professeur Luchaire prépara un projet de loi « ayant pour objet de donner à l'instruction publique dans les colonies les bases d'une organisation solide et durable ».
- 29 Le projet qui fut élaboré donnait dix ans aux colonies pour instituer l'instruction primaire obligatoire et gratuite pour les deux sexes. Chaque colonie devait aussi posséder les cours secondaires et supérieurs donnant accès à tous les emplois existant sur son territoire, ou, à défaut créer des bourses dans une autre colonie ou en métropole dont le montant serait fixé chaque année par le ministère (fixé, mais non point fourni : depuis la loi de finances de 1900, les colonies devaient, sauf pour les dépenses de souveraineté demeurées à la charge de la métropole, solder leurs dépenses sur leurs propres recettes). Or, un seul point avait été négligé dans ce projet mirifique : le financement. En fait, en A.O.F, le coût de la scolarisation obligatoire, à supposer qu'on ait pu trouver le personnel adéquat, aurait dépassé le montant total des recettes annuelles du budget de la fédération. Aussi le projet ne vint-il même pas en discussion à la Chambre des députés.
- 30 Blaise Diagne, cependant, profita de ses entrées au ministère pour réaliser le vœu ancien et constant des notables sénégalais : la création d'un lycée qui donnerait à l'élite locale « la possibilité de recevoir le bénéfice d'une véritable culture et la faculté de parvenir sans limitation à la situation sociale dont elle se montrait digne ».
- 31 Un décret du président de la République du 20 juin 1919 créa le lycée de Saint-Louis du Sénégal. Ce décret ne tenait aucun compte des institutions existantes, et, comme ce lycée comprenait, outre la division d'enseignement secondaire (de la seconde à la terminale), une division d'enseignement primaire, une division d'enseignement primaire supérieur et professionnel et un cours normal, il semblait qu'on voulût reconstruire toute l'organisation scolaire autour du lycée de Saint-Louis mis aux normes métropolitaines les plus strictes. L'application ne suivit pas. Le lycée qui reçut le nom de Faïdherbe fut effectivement ouvert en 1920, mais par adjonction d'un second cycle à un collège préexistant et sans toucher aux institutions dérivant des arrêtés de 1903.
- 32 Paris cessa alors de s'impliquer dans le détail de l'organisation scolaire. Dans une circulaire du 10 octobre 1920, le nouveau ministre des Colonies, Albert Sarraut, rendit l'initiative aux gouverneurs généraux : « Il ne saurait m'appartenir, écrivait-il, de vous tracer des directions concrètes et rigides. Vous savez mieux que moi, étant sur place, les modalités d'enseignement les mieux appropriées au degré d'évolution des populations que vous gouvernez et comment il faut judicieusement doser les connaissances qu'elles sont capables d'assimiler. »
- 33 Un peu plus tard, il rappelait le principe intangible et valable pour tous : « Le premier devoir de l'école primaire est de s'efforcer, par un enseignement concret et pratique, de conserver soigneusement à l'enfant indigène, le goût du travail manuel et de la vie agricole. »
- 34 L'administration locale profita de sa liberté de manœuvre retrouvée pour faire, au contraire, des concessions aux partisans de l'assimilation complète et de l'acquisition des diplômes français. En 1921, les programmes métropolitains furent rétablis dans les écoles des quatre communes du Sénégal. Quelques élèves, à leur sortie de William-Ponty et quelques instituteurs du cadre secondaire obtinrent des bourses pour aller en

France acquérir le brevet supérieur et, à leur retour, passer dans le cadre supérieur, réservé aux possesseurs de diplômes français.

- 35 L'expérience ne fut pas jugée probante et, en 1930, l'enseignement adapté avait regagné la faveur de l'administration. L'inspecteur de l'enseignement, Albert Charton, avec l'appui du gouverneur général Jules Brévié essaya de trouver la formule d'une école rurale populaire, ou « école d'un meilleur genre de vie », utile aux paysans qui formaient alors la grosse majorité de la population de la fédération.
- 36 Il se trouva des maîtres enthousiastes pour se lancer dans la voie indiquée. La production du jardin scolaire, le bricolage des sections manuelles permirent, avec de très faibles crédits, de créer des cantines et même des internats. En 1930-1932, la Haute-Volta (actuel Burkina Faso) généralisa le système : la vingtaine d'écoles de la colonie furent transformées en « camps scolaires » établis hors des agglomérations et accueillant des élèves de toute la circonscription. Dans la concession, « propre, fleurie, aussi avenante que possible » vivaient et travaillaient maîtres et élèves. Le développement et le succès de l'école rurale dépendait évidemment de la valeur du personnel qui pourrait y être affecté. On projetait de créer des écoles normales rurales à raison d'une par grande zone climatique. La première fut ouverte, en 1935, à Katibougou, au Soudan.
- 37 En fait, en dépit de la satisfaction affichée dans les rapports officiels, l'école rurale n'avait guère de partisans. Elle répondait aux vœux de la haute administration qui voulait faire du paysan africain « le colon de son propre sol » et, pour cela, étendre rapidement et au moindre coût les connaissances nécessaires. Sans doute, l'école de Charton était-elle la plus appropriée pour développer le bien-être des populations rurales, mais aussi pour concourir à l'enrichissement général de la colonie et, par là, à la stabilité du régime politique. Les résultats, s'il devait y en avoir, ne pourraient se faire sentir qu'à longue échéance.
- 38 En attendant, les Africains en état d'exprimer une opinion étaient unanimement hostiles. Même parmi les instituteurs européens, tous n'étaient pas des fanatiques des activités manuelles. De leur côté, ce que voulaient les évolués, c'était l'école européenne et ses diplômes qui leur permettraient de poursuivre leur ascension sociale. Quant aux familles, elles n'attendaient pas de l'école qu'elle fasse de leurs enfants de meilleurs paysans - résultat loin d'être évident, d'ailleurs. Elles souhaitaient que leurs études les conduisent à un emploi administratif qui, même minime, les élèverait au-dessus du statut de paysan prestataire (corvéable). Enfin, les élèves, à l'instar de l'écrivain Camara Laye, qui en a fait un pittoresque récit dans *L'enfant noir* (1953), ont gardé un très mauvais souvenir des corvées d'eau pour l'arrosage du jardin scolaire et des courses à travers la brousse à la recherche du troupeau de l'école perpétuellement échappé. Pour les Africains, l'école rurale était « une école au rabais », créée avec la volonté de leur mesurer l'instruction afin de les maintenir dans une position subordonnée.
- 39 Au congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux, tenu à Paris, en septembre 1937, L.S. Senghor, professeur agrégé de grammaire et futur président de la République du Sénégal fit une communication sur « la résistance de la bourgeoisie sénégalaise à l'école rurale populaire ». Il faut dire que la récente création d'une école rurale sur un espace de dix hectares resté libre en pleine ville de Dakar, si elle pouvait servir d'école modèle à montrer aux visiteurs, constituait, aux yeux des évolués dakarois, une véritable provocation.

- 40 Mise en route dans les années précédant la Seconde Guerre mondiale, l'école rurale manqua de temps pour se faire accepter et s'implanter. Le problème restait entier au moment des indépendances et aujourd'hui encore, l'UNESCO est toujours à la recherche de la solution. Mais inefficace pour la réalisation de ses objectifs propres, l'enseignement adapté a parfaitement joué son rôle dans les sélections successives qui conduisaient les éléments les plus doués de toute l'A.O.F. au concours d'entrée de la prestigieuse école William-Ponty. L'école reçut, en 1936, la visite de deux hauts fonctionnaires britanniques, Bryant Mumford, ancien chef du service de l'enseignement du Tanganyika (alors sous mandat britannique) et G. St J. Orde-Brown, membre d'une commission d'experts du B.I.T. (Bureau international du travail, à Genève). Les deux experts étaient chargés par l'Université de Londres d'une étude comparée des systèmes d'enseignement en Afrique tropicale. L'A.O.F. les stupéfia. Ils furent frappés par la pureté du français et de la diction des élèves, par la valeur des fonctionnaires de l'enseignement et la compétence des personnels de santé, ainsi que par la nature détendue des rapports entre blancs et noirs : un Français pouvait même se trouver subordonné à un Africain et les infirmières européennes, en particulier, témoignaient du respect aux élèves-médecins africains. Les élèves de William-Ponty étaient « français en tout, sauf par la couleur de la peau ».
- 41 Ravis du témoignage, les Français furent, volontairement ou non, aveugles aux vraies conclusions de Mumford et Orde-Brown. Partisans du régime des mandats, les deux Britanniques approuvaient leur pays d'apprendre à l'Africain à se développer selon ses propres voies et non pas à devenir un Anglais noir. L'action des Français, selon eux, ne pouvait être prise pour règle universelle, puisque, si les autres nationalités présentes en Afrique étaient également convaincues de leur mission, des conflits deviendraient inévitables. La réussite ne justifiait donc pas la théorie ni la pratique de l'enseignement français en Afrique, bien au contraire !
- 42 Ces réserves, ou plutôt cette condamnation absolue ne troublèrent pas les Français. Ce qu'avaient constaté les Britanniques était précisément ce qu'ils souhaitaient réaliser. Le but était peut-être lointain, mais il ne leur paraissait absolument pas hors d'atteinte.
- 43 Le régime scolaire des autres colonies ressemble par beaucoup d'aspects à celui de l'A.O.F., sans qu'il ait été nécessaire de l'organiser autoritairement de Paris. Les besoins des colonies, le rôle de la France étaient perçus de la même façon par des administrateurs qui avaient reçu une formation commune à l'École coloniale (École de la France d'outre-mer à partir de 1936). Ce qui différait, c'étaient les populations encadrées dans des formations politiques plus vastes, plus structurées qu'en Afrique occidentale et le colonisateur devait en tenir compte. Madagascar est la colonie dont le système scolaire ressemblait le plus à celui de l'A.O.F. C'est d'ailleurs Galliéni, gouverneur général de Madagascar de 1896 à 1905 qui, le premier, par un arrêté de 1899, a organisé un enseignement « dirigé dans un sens résolument professionnel », distribué dans un réseau d'écoles hiérarchisées. Le système plut à Paris et le ministre envoya le texte de Galliéni au gouverneur général de l'A.O.F. à titre d'exemple.
- 44 Toutefois, la situation à Madagascar, au moment de l'annexion par la France, en 1896, était fort différente de celle de l'A.O.F. Le peuple des plateaux, les Mérimas, avait constitué un véritable État monarchique qui était en voie d'étendre son influence sur la totalité de la Grande Ile. Les souverains Mérimas avaient accueilli les missionnaires britanniques de la L.M.S. (London Missionary Society) à Tananarive dès 1820. Arrivées plus tard, les missions catholiques, confiées par le pape aux Jésuites et liées à

l'extension de l'influence française rencontrèrent plus de difficultés. En 1896, les protestants britanniques instruisaient, dans leurs écoles, 130 000 élèves et les Jésuites français, 27 000. Dans les deux cas, la langue d'enseignement était le malgache, la langue des Mérinas dont les protestants avaient fait une langue écrite. Celle-ci était suffisamment fixée et répandue pour que Gallieni en fit, à son arrivée, une langue officielle, à côté du français.

- 45 La présence de missions en pleine expansion, l'existence d'une langue de communication largement répandue entraînèrent une réaction immédiate du ministre. Il fallait, recommanda-t-il, conserver les écoles existantes, car l'enseignement d'État aurait constitué une charge trop lourde pour être envisagée dans l'immédiat, mais il faudrait veiller à ce que les écoles de mission diffusent le français et développent le culte de la France. Les missions protestantes avaient déjà pris leurs précautions à Paris et elles s'étaient engagées à ouvrir des cours de français. Cela ne suffit pas à rassurer le gouvernement français. En effet, il aurait été assez curieux de se reposer sur la L.M.S. pour « développer le culte de la France » à un moment d'intense rivalité franco-britannique qui culmina lors de l'affaire de Fachoda, en 1899, et ne s'éteindra officiellement qu'avec les accords de 1904 inaugurant une nouvelle ère d'Entente cordiale. Aussi, dès 1897, le ministre des Colonies avait-il fait savoir que les querelles confessionnelles, à Madagascar, faisaient du choix de la laïcité une obligation politique.
- 46 L'arrêté local de 1899 dont il a été question plus haut organisa l'instruction publique à Madagascar selon les vœux du ministère. En 1904, comme dans toutes les colonies, les écoles publiques furent laïcisées, alors qu'en 1897.
- 47 Gallieni avait encore fait venir quinze frères des écoles chrétiennes pour ouvrir des écoles à Tananarive. Les subventions aux missions furent supprimées. Celles-ci néanmoins conservèrent ouvertes leurs écoles qui s'étaient beaucoup développées dans la rivalité des deux confessions.
- 48 Grosse différence avec l'A.O.F., le français n'était pas, à Madagascar, langue unique d'enseignement. Dans les écoles publiques de village (ou de premier degré), l'enseignement était donné en malgache par des maîtres indigènes auxquels il était demandé d'y ajouter quelques notions de français, dans la mesure où ils le pouvaient. Développé dans les écoles du deuxième degré, le français devenait la langue unique dans celles du troisième degré (école Le-Myre-de-Vilers équivalant à William-Ponty de Dakar, école de médecine...).
- 49 Alors que l'enseignement, à Madagascar semblait sur la voie d'un progrès conforme à ce qui était présenté alors comme une mission civilisatrice, survint une grave crise bloquant le processus. Gallieni avait compté sur les Mérinas pour faire de Madagascar « une colonie digne de ce nom », alors qu'étaient négligées les populations côtières, bases du futur PADESM (Parti des déshérités de Madagascar). Or, en pleine guerre, en 1916, fut découverte et accusée de complot contre la France, une société secrète mérina, la V.V.F., particulièrement bien implantée à l'école Le-Myre-de-Vilers. La réaction anti-intellectuelle et anti-mérina fut immédiate. Le caractère pratique et professionnel des programmes fut accentué, presque réduits à l'agriculture dans les écoles de village. Le nombre des élèves et la durée des études furent réduits dans les écoles des 2^e et 3^e degrés. Pour lutter contre l'hégémonie des Mérinas, le recrutement des maîtres fut régionalisé et « le dialecte du pays » substitué au malgache dans les provinces côtières. Les écoles privées (c'est-à-dire celles des missions) durent calquer leur organisation sur celle de l'enseignement public.

- 50 Les mesures prises en 1916 pour juguler l'esprit de révolte ne purent être appliquées dans leur intégralité. L'administration avait besoin d'agents indigènes et les Malgaches étaient avides d'instruction. En 1933, le taux de la scolarisation, dans la colonie, dépassait 33 %.
- 51 En Indochine, les intentions de l'administration française demeurèrent longtemps confuses. Dans ces pays de vieilles civilisations, la culture intellectuelle avait toujours été en haute estime et l'école répandue jusque dans les villages. Parant au plus pressé, l'administration ne se soucia d'abord que de former des interprètes, laissant l'instruction proprement dite à l'enseignement traditionnel local et aux missions catholiques. Cet enseignement en langue vietnamienne utilisait, dans le premier cas l'écriture han nô, c'est-à-dire les caractères chinois, avec quelques ajouts, tandis que les missions catholiques utilisaient le quôc ngu, écriture inventée par un jésuite au XVII^{ème} siècle. Capable de rendre les finesses de la langue annamite avec les lettres de l'alphabet latin, le quôc ngu a achevé de l'emporter pendant la période coloniale. Néanmoins, l'espoir d'utiliser l'enseignement traditionnel, en le modernisant, pour répondre aux besoins nouveaux de la mise en valeur se révéla vain.
- 52 En 1897, fut organisé le gouvernement général de l'Indochine, regroupant cinq entités : la Cochinchine, le Tonkin et l'Annam – du démembrement de l'empire d'Annam entre 1863 et 1883 et aujourd'hui, de nouveau réunis dans la République du Vietnam –, le royaume du Cambodge et le Laos. Un enseignement franco-indochinois fut alors mis en route. Il se composait de trois cycles donnant accès, chacun, à un diplôme. Pendant les trois premières années (école élémentaire) couronnées par un certificat d'études élémentaires indigènes, l'enseignement était donné dans la langue maternelle de l'enfant, l'étude du français étant facultative. Dans le cycle suivant, également de trois années (école primaire) réservé à une élite, couronné par un certificat d'études primaires « franco-indigènes » ou « complémentaires », l'enseignement était donné en français. Enfin, un cycle de quatre ans, recrutant ses élèves par concours distribuait un enseignement primaire supérieur aboutissant à un examen du niveau du brevet élémentaire. Cet enseignement donné en français à partir de la quatrième année demeurait « franco-indochinois » par la place qu'il faisait aux langues et aux morales locales.
- 53 Pour couronner cet enseignement franco-indochinois, il n'y avait pas d'enseignement « technique supérieur » comparable à celui des écoles William-Ponty ou Le-Myre-de-Villers. Les instituteurs indigènes, au nombre de 13 200, en 1940, au mieux sortaient d'une E.P.S. ; beaucoup ne possédaient que le certificat d'études complémentaires. On comprend alors qu'on ait pu leur reprocher d'enseigner un français parlé, à usage strictement scolaire, inintelligible, sauf à leurs propres oreilles et à celles de leurs élèves.
- 54 Cet enseignement médiocre était tenu pour nocif par certains, car même les titulaires du simple certificat d'études élémentaires indigènes voyaient dans leur diplôme la promesse d'un emploi public. Aussi, en 1931, le chef du service de l'enseignement de Cochinchine préconisait-il de supprimer ce diplôme, de cesser l'enseignement du français dans le cycle élémentaire et de rendre les classes du cycle primaire payantes. Il ne fut pas suivi. Le développement de l'enseignement des indigènes avait des défenseurs à la direction de l'Instruction publique du gouvernement général, créée au début des années 1920, avec un statut dérogoire en vertu duquel son chef, un

universitaire, était nommé par le gouvernement français sans même que le gouverneur général fût consulté. Les effectifs scolaires continuèrent à augmenter.

- 55 A côté du médiocre enseignement franco-indigène, existaient en Indochine tous les degrés de l'enseignement métropolitain. Celui-ci était ouvert « aux jeunes Indochinois en mesure d'en suivre utilement les classes » (autrement dit, comme en Afrique, à ceux qui avaient une connaissance suffisante de la langue française et l'âge approprié à la classe dans laquelle ils se proposaient de s'inscrire.) Les élèves sortis des E.P.S. pouvaient entrer dans le second cycle des lycées et passer le baccalauréat moderne.
- 56 Au-delà se développaient des établissements d'enseignement supérieur habilités à délivrer des diplômes français acceptés en équivalence dans les universités métropolitaines. L'ensemble de ces écoles et instituts (École de Médecine, École de Droit, etc.) était improprement désigné sous le nom d'Université d'Hanoi.
- 57 Les doutes sur la valeur de cette université incitaient les jeunes Indochinois à aller poursuivre leurs études en France. Ils en avaient pris l'habitude très tôt. Dès 1914, un Indochinois avait été admis à l'École polytechnique. Entre les deux guerres, le gouvernement général accorda des bourses pour des études supérieures en France. En 1937, il y avait 116 boursiers du gouvernement général en France, soit 78 Français et 38 Indochinois. En 1940, quand les relations maritimes furent coupées entre la France et l'Indochine, des étudiants indochinois furent bloqués en France, 43 boursiers et 154 venus aux frais de leur famille. L'administration continua de leur verser bourses et secours, quand, à l'issue de leurs études, elle ne parvenait pas à leur trouver un emploi dans ses services.
- 58 Il est inutile de continuer la revue des colonies une par une. On trouverait partout les mêmes problèmes et la même recherche d'adaptation à la situation locale. Un cas, toutefois, est à part et mériterait une étude qui lui soit entièrement consacrée : l'Algérie. Mais l'Algérie, justement n'était pas une colonie, mais trois départements français. Elle ne dépendait pas du ministère des Colonies, mais après diverses expériences (y compris de 1881 à 1896 le « rattachement » des services algériens aux neuf ministères parisiens compétents), les services civils, sauf quatre, furent replacés sous l'autorité directe du gouverneur général, rendant compte au seul ministre de l'Intérieur. L'instruction publique était l'un des quatre services « rattachés » qui demeuraient sous la tutelle directe du ministère de l'Instruction publique à Paris. Le gouvernement, ici, entendait garder la haute main sur les questions d'éducation et il ne cessa, effectivement de leur porter une attention soutenue.

« Une grande opération du cœur et de la raison » (H. Laurencie, Directeur des Affaires politiques au ministère des Colonies, 7 juin 1945)

- 59 La France qui émerge de la guerre a désormais une politique définie à l'égard de ses possessions d'outre-mer.
- 60 Dès février 1944, le C.F.L.N. (Comité français de libération nationale, c'est-à-dire le gouvernement du général de Gaulle, alors établi à Alger) organise, à Brazzaville, une conférence, dans le but, dit René Plevin, Commissaire aux Colonies de ce Comité, « d'orienter, avec clarté et fermeté, l'action civilisatrice de la France et d'aboutir à une doctrine cohérente ». Et il affirme :

Dans la grande France coloniale, il n'y a ni peuple à affranchir ni discrimination raciale à abolir. Il y a des populations qui sentent français et qui veulent prendre et à qui la France veut donner une part de plus en plus large dans la vie et dans les institutions démocratiques de la Communauté française. Il y a des populations que nous entendons conduire, étape par étape, à la personnalité, pour les plus mûres aux franchises politiques, mais qui n'entendent connaître d'autre indépendance que l'indépendance de la France.

- 61 Cette proclamation est dans le ton du moment. Dans le grand discours programme qu'il prononce au Palais de Chaillot, le 12 septembre 1944, à l'occasion de la réinstallation du gouvernement à Paris, le général de Gaulle revendique pour la France le rôle auquel elle avait droit : « car, après tout, dit-il, cent millions d'hommes fidèles vivent sous notre drapeau, dans les cinq parties du monde. »
- 62 Ces paroles n'annoncent pas la décolonisation, le mot, d'ailleurs, est attesté pour la première fois en 1952 seulement (d'après Le Robert, dictionnaire historique de la langue française). La conférence de Brazzaville ne se proposait pas de préparer l'indépendance des peuples colonisés, mais de renforcer leurs liens avec la France, par une politique généreuse de réformes dans tous les domaines.
- 63 En 1945, tout à la joie de la Libération et à la satisfaction d'être, parmi les vainqueurs, reconnus comme l'un des Cinq grands, les Français pensaient avoir le temps pour eux et le choix de la nature et du timing des réformes. Ils étaient totalement inconscients des réalités. Us n'imaginaient pas la profondeur de l'anticolonialisme de Roosevelt. Pour le Président des États-Unis, dès 1941, le souhait de « voir rétablir les droits souverains et le gouvernement indépendant des nations qui en [avaient] été privées par la force » (Art. III de la Charte de l'Atlantique) ne concernait pas seulement les peuples européens tombés sous la domination nazie. Il s'en fallut de peu qu'à San Francisco, en juin 1945, ne fût inclus, dans la Charte de l'ONU, un article visant à placer l'ensemble des colonies des puissances européennes sous tutelle internationale en leur promettant formellement l'indépendance. Les États-Unis renoncèrent *in extremis* à ce texte qui avait été peaufiné par des experts du département d'État et qui avait l'appui de deux autres Grands (URSS et Chine – la Chine nationaliste de Tchang Kai Chek). Il y aura quinze ans de sursis avant que l'Assemblée générale des Nations Unies vote, le 14 décembre 1960, la résolution 1514 (XV) en faveur de l'indépendance immédiate et sans condition de tous les pays et de tous les peuples colonisés. Deux ans plus tôt, l'Union française était morte avec la IV^{ème} République et la Communauté, son pâle avatar dans la constitution de la V^{ème} République, était pratiquement mort-née.
- 64 En 1944-1946, pourtant, l'humeur était à l'enthousiasme. L'Union française devait constituer une entité entièrement nouvelle : tous les ressortissants des anciennes colonies devenaient des citoyens dotés des droits et des libertés attachés à ce statut. Les progrès économiques et culturels devaient accompagner les réformes politiques.
- 65 Il fut longuement discuté de ces principes par les deux Assemblées constituantes (octobre 1945-mai 1946 et juin-octobre 1946). Le 27 octobre 1946 était promulguée la constitution qui fondait officiellement la IV^{ème} République et créait l'Union française. Si on prenait la constitution au pied de la lettre, il s'agissait d'un énorme bouleversement : la France était présentée comme un membre de l'Union, pas exactement *par inter pares*, car il s'agissait surtout, par concession aux idées du temps, de fonder son droit à la direction de l'ensemble, non plus sur un droit de souveraineté, mais sur le consensus des peuples. Le peuple français, pour sa part, n'est jamais entré dans ces subtilités : pour lui, l'expression « Union française » était le strict synonyme du mot « Empire » au

point qu'on a vu jusqu'à des manuels scolaires parler de « La France et l'Union française ». De toute façon, que ce consensus existât déjà, qu'il fût à développer, peut-être même à créer, l'enseignement, comme jadis l'école de Jules Ferry pour la République, aurait son rôle à jouer :

Face au nationalisme triomphant, nous n'avions pas d'autre moyen de conserver l'Empire, que d'entreprendre une grande opération du cœur ou de la raison... Faut de puissance réelle, nous faisons jouer d'autres armes. (Henri Laurentie, Directeur des Affaires politiques au ministère des Colonies, dans une note confidentielle du 20 juin 1945).

- 66 L'idée n'était pas nouvelle. Depuis la fin de la conquête militaire et l'établissement de la paix française, les plus éminents des responsables de l'instruction publique aux colonies avaient rêvé de faire, après la conquête des corps, celle des âmes. Georges Hardy, à la tête du service de l'Enseignement de l'A.O.F. de 1912 à 1919a intitulé la brochure dans laquelle il résumait son action : *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.* (Paris, 1917).
- 67 En 1945, le développement de l'enseignement outre-mer est donc plus que jamais à l'ordre du jour. L'action, généralement abandonnée, jusque-là, aux gouvernements coloniaux allait être prise en main par le gouvernement central. A Brazzaville (février 1944), avait été fixé comme objectif : « d'une part atteindre et pénétrer les masses et leur apprendre à mieux vivre, d'autre part aboutir à une sélection sûre et rapide des élites ». En ce qui concernait les masses, on se proposait de créer des écoles dans tous les villages, de faire marcher de pair l'enseignement des filles avec celui des garçons, d'ouvrir « dans tous les territoires de l'Empire des écoles professionnelles, des écoles primaires supérieures et des établissements d'enseignement spécialisé nécessaires à la formation des élèves indigènes ».
- 68 On avait déjà entendu exprimer de telles intentions, en 1919 et à plusieurs reprises depuis. Mais, cette fois, les réalisations allaient suivre. Car, le 12 avril 1946, à l'unanimité et à main levée, rompant avec le principe qui, depuis 1900, mettait les dépenses civiles des colonies à la charge des budgets locaux, l'Assemblée constituante vota la loi instituant un Fonds d'investissement pour le développement économique et social des territoires d'outre-mer (FIDES). Celui-ci serait alimenté, chaque année, par une dotation de la métropole et par des contributions des territoires intéressés.
- 69 Des crédits généreux allaient donc permettre de développer l'enseignement aux colonies sans que, en février 1944, de grands bouleversements aient été annoncés dans les objectifs ni les méthodes. Sur les soixante participants à la conférence de Brazzaville, vingt étaient des gouverneurs des colonies, les seuls ayant voix délibérative. Il n'est donc pas étonnant que la conférence, tout en prononçant une condamnation sans appel et largement imméritée de l'œuvre de ses prédécesseurs ait formulé sa recommandation dans des termes que n'auraient désavoués ni Georges Hardy, ni Albert Charton.
- 70 Mais en 1944-1945, les choses évoluaient très vite. L'enseignement devait être profondément transformé pour correspondre à l'esprit nouveau et former des citoyens et non plus des sujets. Les circonstances avaient fait de l'Afrique noire française, A.E.F. et plus encore A.O.F., des territoires privilégiés dans l'Union française. La métropole s'y montra particulièrement attentive à la mise en œuvre des réformes promises.
- 71 En décembre 1946, le haut-commissaire de la République en A.O.F. – titre nouveau remplaçant celui de gouverneur général – Barthes définissait ainsi, pour ses

subordonnés, la façon dont il entendait organiser l'enseignement de la fédération : « J'ai l'intention de faire appliquer en A.O.F., par toute une série de décisions, les textes qui régissent en France l'organisation de l'enseignement public » et de nous conformer désormais, « en les adoptant intégralement ou avec quelques modifications, s'il y a lieu, aux textes émanant du ministère de l'Éducation nationale ».

- 72 Avant même l'arrivée du haut-commissaire, dès que les gaullistes eurent succédé aux vichystes à la tête de l'A.O.F., quelques-uns des aspects les plus détestés de l'enseignement « adapté » avaient disparu, en particulier, jardins scolaires et mutuelles avaient été abandonnés au premier signe de relâchement.
- 73 En vertu des nouveaux principes, les écoles régionales et même des écoles de village furent transformées en écoles primaires sur le modèle français, avec mêmes programmes, mêmes horaires et la mission de donner à tous les élèves la possibilité d'accéder au cours moyen et d'obtenir le certificat d'études, appelé à faire office d'examen d'entrée en 6^e. De nombreux collèges sont ouverts et au moins un lycée par territoire. Les écoles normales, alignées, elles aussi, sur leurs homologues métropolitaines préparent leurs élèves au baccalauréat et les titulaires de ce diplôme obtiennent des bourses pour aller continuer leurs études en métropole, en attendant la création d'universités outre-mer.
- 74 Le remplacement de l'enseignement « adapté » par la généralisation du modèle métropolitain se fit de manière brouillonne, dans la précipitation. Aucune objection n'était acceptée. Ainsi, ordre fut donné, en 1945, d'accueillir immédiatement à l'École de médecine de Dakar les candidats envoyés par l'A.E.F. et le Cameroun. Aux autorités locales de prendre des dispositions spéciales pour « remédier à leurs principales lacunes » et leur permettre de suivre les cours de l'École de médecine. Le gouverneur du Dahomey ayant tardé dans la transformation de ses écoles, il lui fut rappelé que « motivées par des raisons majeures de convenances politiques, les instructions qu'il avait reçues étaient absolument impératives ».
- 75 Pour réaliser le programme de réforme, il apparaissait nécessaire d'implanter les institutions scolaires françaises en Afrique. Envoyé à Dakar, en 1947, comme directeur de l'enseignement en A.O.F., Jean Capelle mit beaucoup d'énergie à transformer sa fonction en celle de recteur. Un décret de novembre 1950 créa enfin l'académie d'A.O.F. divisée en sept inspections académiques (une par territoire), elles-mêmes divisées en 21 circonscriptions d'inspection primaire. C'était un point acquis, dans un long combat mené pour placer l'ensemble de l'enseignement de l'A.O.F. sous le contrôle de l'Éducation nationale et jeter les bases d'une université à Dakar.
- 76 Le combat du haut commissaire Barthes et du recteur Capelle eut pour soutien les parlementaires africains et pour adversaires les fonctionnaires de l'inspection générale chargée du service de l'enseignement au ministère de la France d'outre-mer à Paris.
- 77 Ces hauts fonctionnaires qui avaient une longue expérience acquise au temps du ministère des « Colonies » ne manquaient pas d'arguments en faveur du maintien de leur tutelle exclusive sur l'enseignement. À leur avis, l'assimilation complète heurtait le bon sens, car elle supposait une identité préalable. Or les territoires étaient fort divers, et avant de définir une politique sur un sujet quelconque, il fallait avoir une vue d'ensemble de la situation politique, économique et sociale des territoires considérés, synthèse qui était de la seule compétence du ministère de la France d'outre-mer. D'ailleurs, le rattachement direct au ministère de l'Éducation nationale des services locaux de l'enseignement des îles des Antilles depuis qu'elles étaient devenues «

départements d'outre-mer » avait, selon eux, produit, en trois ans, des résultats catastrophiques. Toutefois, les fonctionnaires du ministère de la France d'outre-mer ne voulaient pas apparaître comme des nostalgiques du passé. A la politique centralisatrice du ministère de l'Éducation nationale, ils opposaient une politique de l'Union française, définie par la constitution et visant à donner à chaque territoire une certaine autonomie et une certaine liberté dans le développement de son évolution et dans la gestion de ses propres intérêts et de ses ressources. Il convenait donc, avant toute décision, de consulter le chef du territoire et de prendre l'avis de l'assemblée territoriale. Dernier argument : le problème du financement était insoluble et il était bien imprudent de s'engager dans une politique dont on serait manifestement incapable d'assumer les frais.

- 78 L'inspecteur général chargé du service de l'enseignement à la France d'outremer, dans une note de synthèse pour son ministre, en juin 1950, constatait que l'argumentation de ses services n'avait que peu de poids en face d'une « profonde tendance à l'assimilation qui semblait répondre à la volonté consciente des territoires d'outre-mer » et qui se manifestait par leurs parlementaires et par l'avis technique de leur service d'enseignement ».
- 79 La politique assimilationniste dans l'enseignement comblait les vœux des représentants des territoires d'outre-mer, sourdement animés, pour beaucoup d'entre eux, par le souvenir humiliant de l'enseignement « adapté », même s'ils avaient fait eux-mêmes leurs études dans des classes suivant les programmes français. Or, à l'Assemblée nationale, aux majorités incertaines, les voix des députés d'outre-mer étaient souvent en mesure d'apporter un appoint utile à des gouvernements instables. Leur influence était d'autant plus inattaquable qu'ils s'appuyaient sur les principes mêmes de la constitution et les idéaux de l'Union française. Ainsi, le Dr Aujoulat, député du Cameroun, affirma, le 6 décembre 1950, devant la commission de la France d'outre-mer de l'Assemblée nationale, la nécessité d'utiliser le français comme langue véhiculaire, si on voulait que « les Africains, les Malgaches, tous les enfants des territoires d'outre-mer se trouvent à *égalité, du point de vue des diplômes et des débouchés.* » Dans cette optique, il était logique que l'enseignement d'outre-mer soit placé sous l'autorité directe du ministère de l'Éducation nationale, comme le proposait le texte déposé en 1947 par le député du Sénégal, L.S. Senghor.
- 80 Pendant les premières années d'après-guerre, les autorités parisiennes portèrent un réel intérêt à l'éducation outre-mer, mais cet intérêt concerna en priorité, sinon exclusivement, les enseignements secondaire et supérieur. Collèges et lycées, par leurs bâtiments et leurs équipements pouvaient rivaliser avec leurs homologues métropolitains. Ils furent dotés d'un personnel de certifiés et d'agrégés, détachés des cadres métropolitains, ce qui mettait fin à ce que les Africains considéraient comme une des humiliations infligées par l'enseignement technique supérieur local : il était professé par « de simples instituteurs ».
- 81 En attendant que l'enseignement supérieur se mette en place, des bourses furent libéralement distribuées pour des établissements métropolitains : 400 boursiers d'outre-mer, en France, en 1945, 1230 en 1950 et 2450 en 1955. Un institut des Hautes études fut créé à Dakar par un décret de 1950. Il était bien spécifié qu'il était appelé à être la *reproduction* d'un institut universitaire de type métropolitain, sous le contrôle direct de l'université de France et du ministère de l'Éducation nationale, avec la collaboration du ministère de la France d'outre-mer pour l'administration. En 1957,

l'institut des Hautes études fut transformé en université de plein droit. Selon l'exposé des motifs, l'université de Dakar devait être « la première université constituée dans un pays d'outre-mer et symboliser la volonté de la France de porter au niveau le plus élevé l'éducation culturelle et le perfectionnement professionnel des populations d'outre-mer ». Le statut du personnel, le régime des inscriptions et des examens devaient être *identiques* à ceux d'une université française. Et dans le discours d'inauguration qu'il prononça en tant que ministre conseiller de la Communauté pour les affaires culturelles, L.S. Senghor affirma : « Avec ses quatre facultés, elle est bâtie sur l'exemple de l'université française : *Elle est la dix-huitième université française* ». Avec ses bâtiments neufs, sa riche bibliothèque, son campus fleuri et arboré et son personnel recruté en France, pourvu de tous les titres requis, elle l'était réellement. Elle délivrait des diplômes français (et non pas des diplômes dormant droit à une équivalence). Ces diplômes habilitaient leurs possesseurs à accéder de plein droit aux universités métropolitaines ou à exercer leur profession dans n'importe quelle partie de l'Union française.

- 82 La grande victime de la nouvelle politique scolaire fut l'enseignement primaire. Certes, le nombre des élèves continuait de croître, mais pour eux, pas de crédits. Les nouvelles écoles étaient ouvertes dans des locaux de hasard ou même sous un abri de paille. Pas de fournitures. Les meilleurs instituteurs ayant été aspirés par le haut vers des emplois plus gratifiants dans l'administration ou la politique, leurs successeurs furent souvent des moniteurs peu instruits, mal formés et, sans doute, peu motivés. L'ambition se limitait alors à assurer une rentrée à peu près normale dans les villes, où les écoles primaires pouvaient jouer le rôle qui leur avait été assigné de préparer les élèves à entrer en 6^e. Les campagnes avaient été abandonnées. C'était d'autant plus dramatique que le refus de l'école s'était mué, brusquement, en demande d'écoles. On vit des villages construire des bâtiments d'école avec leurs seuls moyens traditionnels, sans réussir à obtenir de l'administration l'envoi d'un instituteur.
- 83 Un peu plus d'attention fut accordée aux zones rurales et à l'enseignement primaire au début des années 50, après l'installation des inspections académiques.
- 84 Au bout de quelques années d'expérience sur le terrain, les fonctionnaires de l'Éducation nationale envoyés de France en revenaient, semble-t-il, à des vues plus proches de celles de leurs collègues du temps de l'école d'un meilleur genre de vie. Il n'était certes pas possible de revenir sur le droit, pour toute école, d'avoir un cours moyen, mais revenait au premier plan le souci qui avait constamment accompagné le développement de l'enseignement élémentaire : la crainte de voir un enseignement abstrait fabriquer en série des ratés sans emploi. Ressurgit ainsi le souhait d'offrir aux masses rurales un enseignement adapté à leurs besoins. Un enseignement agricole fut prudemment réintroduit dans les écoles primaires, les cours normaux et les écoles normales, sous forme de conférences, de stages, mais aussi sous forme de travaux pratiques dans les jardins scolaires ressuscités. Cet enseignement donné avec la collaboration du service de l'agriculture, lui-même considérablement développé, était sans doute de meilleure qualité et moins contraignant pour les élèves que les improvisations d'avant-guerre. On en revenait, selon une formule employée par le recteur Camerlynck, en 1953, à mieux préparer l'enfant africain « à la carrière paysanne qui, en définitive, devait presque toujours devenir la sienne ».
- 85 Ce renouveau d'intérêt pour l'éducation populaire faisait ressortir la faiblesse du taux de scolarisation des enfants (de l'ordre de 10 % en A.O.F., en 1953) et la lenteur de sa

progression, surtout en face d'un taux de natalité devenue galopante. Dans ces conditions, les délais de résorption de l'analphabétisme devenaient improbables. L'alphabétisation des adultes revint alors à l'ordre du jour et, avec la bénédiction de l'UNESCO, une nouvelle fois, on crut avoir trouvé le moyen d'atteindre des centaines de milliers d'individus, tout en abaissant à mille francs le prix de l'alphabétisation d'un adulte : c'était *l'éducation de base*.

- 86 La reprise en main de l'école rurale, l'expérience de l'éducation de base n'eurent pas le temps de faire leurs preuves. Il est douteux, d'ailleurs, qu'elles l'auraient pu, car elles correspondaient à ce que les autorités académiques – françaises et relevant du gouvernement siégeant à Paris – jugeaient bon pour les Africains. Il n'est pas sûr que cela correspondait à leurs aspirations propres et il aurait certainement fallu beaucoup de temps et d'obstination – condition nécessaire au succès de toute politique éducative – pour les persuader.
- 87 Or, après le désastre de l'Indochine et devant les événements d'Afrique du Nord, le gouvernement français décida de ne pas se laisser prendre de court en Afrique noire. La loi cadre du 23 juin 1956, dite loi Defferre, précisée par plusieurs trains de décrets, d'août 1956 à avril 1957, accordait aux territoires d'outre mer une large autonomie. Chaque territoire était doté d'une assemblée territoriale élue au suffrage universel et pourvue de pouvoirs délibérants étendus. Cette assemblée élisait les membres du conseil de gouvernement que présidait le chef du territoire (le gouverneur) aux pouvoirs très diminués face aux autorités élues.
- 88 Les enseignements primaire et secondaire étaient parmi les services confiés aux gouvernements territoriaux. Comme dans les principes de la loi cadre, il était promis « la généralisation et la *normalisation* de l'enseignement », il était clair que, de longtemps, il ne serait plus question d'école rurale ni d'enseignement adapté. Parmi les services demeurés de la compétence du gouvernement français, figurait l'enseignement supérieur, pour peu de temps : dès 1960, les territoires autonomes étaient devenus des États indépendants et souverains.
- 89 Certes, par la coopération, la France continua de fournir une aide scolaire et universitaire, sollicitée, d'ailleurs, par les nouvelles républiques, mais elle n'avait plus la responsabilité des choix. Le maintien du français, jusqu'à ce jour, comme langue officielle et langue d'enseignement dans une Afrique francophone pourrait ainsi apparaître comme le dernier avatar d'une grande idée.

INDEX

Mots-clés : Afrique occidentale, Sénégal, Madagascar, Indochine, colonialisme, missions catholiques, Faïdherbe, AOF

Keywords : West Africa, Senegal, Madagascar, Indochina, colonialism, Catholic missions, Faïdherbe, AOF

AUTEUR

DENISE BOUCHE

Université de Nancy II