Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945)

Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique

Jean-Hervé Jézéquel

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/5458>

DOI : 10.4000/etudesafriaines.5458

ISSN : 1777-5353

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 25 juin 2005

Pagination : 519-543

ISBN : 978-2-7132-2048-7

ISSN : 0008-0055

Référence électronique

Jean-Hervé Jézéquel, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », *Cahiers d'études africaines* [En ligne], 178 | 2005, mis en ligne le 30 juin 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/etudesafriaines/5458> ; DOI : 10.4000/etudesafriaines.5458

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Cahiers d'Études africaines

Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945)

Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique

Jean-Hervé Jézéquel

- 1 L'historiographie des décolonisations en Afrique francophone attribue un rôle central aux élites lettrées dans l'animation et l'encadrement des luttes politiques ayant mené aux décolonisations. Les enseignants en particulier sont présentés comme un groupe-clé dans l'animation de partis politiques comme le Rassemblement démocratique africain (RDA) en Afrique de l'Ouest. Formés dans les mêmes écoles, porteurs d'une identité supposée commune, ces groupes apparaissent comme les leaders presque « naturels » des partis politiques de l'après-guerre. Les « employés du tertiaire et plus particulièrement des services administratifs » ne forment-ils pas la seule minorité qui « [possède] la cohésion et l'ambition nécessaires pour devenir la force sociale dominante » ? (Bernault 1996 : 88). Ne sont-ils pas unis par « une formation commune » qui « [suscite] chez beaucoup d'entre eux une attitude ambivalente à l'égard de la politique d'assimilation » ? (Schachter-Morgenthau 1998 : 15).
- 2 Cette perception du rôle joué par les élites lettrées, et par les instituteurs en particulier, repose sur l'idée qu'ils forment un groupe cohérent aux intérêts solidaires et conscients du rôle qu'ils sont amenés à jouer dans un système colonial français en fin de course ¹. Tendant volontiers vers une conception substantialiste des identités collectives, l'histoire politique de l'Afrique contemporaine a cependant beaucoup plus postulé que réellement démontré l'existence d'un tel groupe ². L'arène politique est en effet souvent appréhendée comme une scène sur laquelle se déplacent et s'affrontent des acteurs collectifs préconstitués dont l'existence est rarement remise en question ³.
- 3 Ayant conduit une thèse d'histoire sociale sur les diplômés de l'École normale William Ponty — dont plus de la moitié devinrent enseignants —, nous avons pu constater combien cette élite lettrée était au contraire extrêmement hétérogène et perpétuellement soumise à un ensemble de forces centrifuges. Ces dernières rendaient l'existence d'une identité de groupe et d'un réseau de solidarités assez problématique. Comment dès lors concilier ces constats issus de nos enquêtes avec l'idée que ces mêmes

élites ont, semble-t-il, fait front commun au moment des luttes pour l'indépendance ? Comment expliquer la tendance de l'historiographie à attribuer un rôle politique central et relativement univoque à un groupe d'individus que nous percevions plutôt comme un ensemble déchiré ? Cet article se propose de retracer le cheminement fait de l'histoire sociale vers l'histoire politique d'une catégorie lettrée, à savoir les instituteurs diplômés de l'École normale William Ponty, cette élite des indépendances que la parole populaire de l'Entre-deux-guerres décrivait encore comme les « mangeurs de craies » ou les « meneurs de galopins » (Jézéquel 2002).

4 Inspirée de la sociologie constructiviste et de la sociohistoire ⁴, notre démarche dénature les catégories collectives, interroge les processus de formation des entités collectives et souligne les tensions qui marquent la genèse et l'existence des groupes sociaux. En interrogeant la formation d'un groupe professionnel constitué autour de la profession enseignante, cet article cherche à comprendre les interactions complexes entre configuration de l'espace public, stratégies d'énonciation et formation effective des entités collectives. En ce sens, cet article se situe explicitement à la croisée de l'histoire sociale et de l'histoire politique de l'Afrique de l'Ouest.

5 Nous verrons d'abord comment les enseignants issus de l'École normale William Ponty constituent un groupe professionnel aux origines hétérogènes dont l'unité est provisoirement assurée par une adhésion commune à un ethos professionnel imposé par la direction de l'École normale. Nous verrons ensuite comment ce groupe se trouve soumis à un ensemble de logiques centrifuges qui encouragent une dispersion des itinéraires professionnels, une dilution de l'ethos collectif, et rendent finalement problématique l'idée d'une expression politique commune. Seule l'étude de l'espace public qui émerge lentement en Afrique de l'Ouest à partir des années 1930 et l'analyse du rôle tenu par certains instituteurs au sein de cet espace permettent de rendre compte du travail de mobilisation qui anime la catégorie enseignante et, plus largement, les catégories lettrées. À la veille de la libéralisation de l'espace politique en 1945, ce travail reste cependant encore largement inachevé et butte sur les logiques de dilution qui affectent le groupe enseignant.

Les « enfants du hasard »,

aux origines de la profession enseignante en Afrique de l'Ouest

6 La tendance à « naturaliser » les catégories du politique, en particulier, les « élites nouvelles », est étroitement associée à l'idée qu'elles se recrutent dans des milieux socioprofessionnels homogènes. Ainsi, les « hommes nouveaux » sont globalement associés aux groupes précocement scolarisés en Afrique de l'Ouest. Ils seraient issus de milieux sociaux présentant des caractéristiques communes (urbains plutôt que ruraux, statut modeste dans la société d'origine, souvent liée à une proto-élite rassemblant les groupes entrés précocement en contact avec les Européens) ⁵. Une étude précise des logiques de la scolarisation à l'époque coloniale montre qu'il n'en est rien (Jézéquel 2003a). L'élite scolaire passée par les bancs de l'École William Ponty est issue de milieux très diversifiés ⁶.

7

ORIGINE DES PONTINS PAR GRAND SECTEUR D'ACTIVITÉS ET SELON LA COLONIE D'ORIGINE (EN POURCENTAGE)

	Côte-d'Ivoire	Sénégal	Guinée	Dahomey	Soudan	Haute-Volta	Niger	Ensemble
Agriculteurs et artisans	42,9	23,3	39,4	23,1	34,7	46,3	27,8	31,9
Chefferies et notabilités	9,5	8,9	21,3	10,6	16,3	29,3	16,7	14,4
Auxiliaires ou fonctionnaires coloniaux	19,0	29,4	14,9	18,3	28,7	9,8	5,6	22,9
Commerçants, boutiquiers et traitants	19,0	36,1	8,5	42,3	10,9	4,9	0,0	21,8
Pères européens ou levantins	9,5	2,2	16,0	5,8	9,4	9,8	50,0	9,0
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

Sources : Fichier prosopographique (JEZEQUEL 2002).

8

9 Le tableau (p. 522) présente par exemple l'origine sociale des Pontins selon la profession du père par colonie d'origine et toute période confondue.

10 Les Pontins originaires du Sénégal et du Dahomey présentent un profil socioprofessionnel très proche l'un de l'autre : le secteur des activités liées à l'agriculture ou à l'artisanat y est relativement faible ; à l'inverse, une part importante de Pontins est originaire de familles commerçantes. Ce profil de recrutement est assez spécifique et différent des autres colonies de la fédération. Cette particularité est d'autant plus importante que le Sénégal et le Dahomey sont souvent utilisés dans les études sur l'élite lettrée ⁷. À l'inverse, les quatre autres grandes colonies ⁸ de la fédération se caractérisent plutôt par une part importante de Pontins originaires du secteur de la production agricole et artisanale. Cependant, d'une colonie à l'autre, on note là encore des spécificités assez nettes comme la forte proportion de fils de chefs au Burkina Faso ou la faible part du service colonial et assimilé en Côte-d'Ivoire. Il n'entre pas dans le cadre de cet article d'expliquer ces différences ou d'en approfondir l'analyse. On notera simplement ici la diversité d'origine des Pontins.

11 Nous avons montré ailleurs (Jézéquel 2002) que, dans une période marquée par l'incertitude et la fragilité des nouvelles pratiques de reproduction sociale, l'analyse du fait scolaire nécessite le recours à plusieurs registres explicatifs. En particulier les spécificités de la situation coloniale, marquée par la coexistence de rapports sociaux hétérogènes (Balandier 1955) et par l'incertitude des nouvelles « logiques métisses » (Amselle 1990), expliquent que l'intégration du capital scolaire se fait de façon discontinue et inégale le long du spectre social. La complexité, la discontinuité et la fragilité des processus de scolarisation à l'époque coloniale permettent de comprendre pourquoi l'élite scolaire recrutée à Ponty forme un groupe aussi hétérogène tant par ses origines que par les logiques qui président à sa sélection.

12 Cependant, le passage par les mêmes institutions scolaires et, en particulier, la vie commune et semi monacale passée dans l'établissement scolaire le plus prestigieux d'Afrique de l'Ouest, contribue indéniablement à donner un sentiment d'appartenance commune à un groupe aux origines hétérogènes. Élément-clé du dispositif d'ingénierie sociale, l'École normale William Ponty fonctionne en effet comme une instance d'imposition de nouvelles normes et d'intériorisation d'un rapport autorisé à la culture dominante (Muel-Dreyfus 1977) ⁹. Le contenu de l'enseignement, les codes vestimentaires, les manières de table, les règles d'hygiène comme les activités périscolaires (du théâtre au

scoutisme) concourent à ce que les normaliens s'identifient à un même ethos lettré ¹⁰. Ce dernier se caractérise par un ensemble de pratiques et de valeurs collectives auxquelles les Pontins vont adhérer avec sincérité (Jézéquel 2002 : chap. 4). En effet, loin de résister au processus d'acculturation, la majorité des Pontins vont le devancer. C'est à travers cette adhésion que l'ensemble des normes transmises à Ponty prend les dimensions d'un ethos reconnu et revendiqué beaucoup plus qu'un simple modèle imposé par le haut et accepté de façon passive.

- 13 Cette adhésion repose pourtant sur un malentendu qui, comme l'a fait remarquer Fanny Colonna, découle du caractère équivoque de la juste distance ¹¹. Aux yeux de l'administration coloniale, les Pontins forment bien une élite africaine mais demeurent une « élite indigène » qui ne se situe pas au même niveau que les Européens. Estimant que leur formation les distingue de la masse, les Pontins se considèrent, quant à eux, comme une élite africaine et coloniale appelée à participer aux côtés des Européens à la « mission civilisatrice ». Ce « malentendu opératoire » ¹² éclate au grand jour dès que les Pontins quittent l'École normale et entament leur carrière professionnelle. S'il y a bien eu adhésion quasi unanime des Pontins à l'ethos lettré proposé par l'autorité scolaire, cette adhésion s'avère temporaire et débouche sur une dispersion des trajectoires et une dilution du sentiment d'appartenance.

Les « mangeurs de craies », un groupe dispersé et marginalisé

- 14 Une fois sortis de l'École normale, les instituteurs diplômés sont envoyés aux quatre coins de l'AOF. Dispersés et isolés, les jeunes instituteurs souffrent du décalage grandissant entre identité imaginée et identité vécue. Il y a en effet une forte inadéquation entre les aspirations de l'élite enseignante et la réalité de leur condition professionnelle.
- 15 En début de carrière, les jeunes enseignants se retrouvent en effet majoritairement affectés dans ce qu'il est convenu d'appeler les « postes de brousse » ¹³. Ils quittent alors des milieux urbains dans lesquels les « évolués » représentent un groupe à la fois visible et prestigieux pour (ré)intégrer des sociétés rurales où ils ne jouissent ni du même prestige ni de la même visibilité. Sur ce dernier point, les écrits des instituteurs africains reflètent leur désillusion en début de carrière.
- 16 L'instituteur dahoméen A. d'Oliveira n'a ainsi que vingt-huit ans en 1916 lorsqu'il est affecté à l'école rurale de Kouandé, dans l'Attacora alors en pleine insurrection. Dans le rapport annuel qu'il remet à ses supérieurs, il décrit ses difficultés à s'adapter à ce poste éloigné des centres urbains comme Porto-Novo dont il est originaire :
- « Le poste de Kouandé en raison de son éloignement et surtout de sa monotonie ne saurait, sans doute, pas offrir des délices ou agréments au fonctionnaire habitué aux fièvres de la ville de Porto Novo. Je m'empresse de dire que ce cas se pose pour moi. Mon départ de Porto Novo a été, je l'avoue franchement, un coup bien dur et les débuts de mon séjour dans l'Attacora ont failli me faire perdre courage. Mais, comme dit le proverbe tout vient à point à qui sait attendre » ¹⁴.
- 17 Il lui est d'autant plus difficile de s'adapter à un poste rural isolé qu'il est lui-même originaire de la ville et se retrouve dans une région qui lui est étrangère. Les témoignages de Pontins issus des zones rurales traduisent une même insatisfaction. Ainsi, Djimé Diallo (Ponty 1934), né dans un petit village du cercle de Kita (Soudan), enseigne dans une petite école du Soudan ¹⁵. Il se plaint amèrement de l'isolement qui attend les jeunes enseignants affectés en brousse :

« L'instituteur est le fonctionnaire le plus appelé à servir dans les centres les moins fréquentés. Ce genre de vie sied bien mieux à un vieux, à un adulte en famille qu'à un jeune homme. Et l'on voit souvent des jeunes parfois encore célibataires, appelés

à diriger des écoles de brousse ! J'en ai vu qui ont enduré des souffrances inimaginables et qui n'encourageront jamais leurs camarades ou jeunes frères à se faire instituteurs »¹⁶.

- 18 Pour Diallo, qui a déjà dix ans de métier, l'isolement affecte plus particulièrement les jeunes instituteurs que leurs aînés. Ces derniers profitent de l'ancienneté acquise dans le service pour se faire affecter dans les postes moins isolés¹⁷. Or, les jeunes maîtres sont les moins préparés à l'isolement de la brousse. Cette situation contraste brutalement avec les habitudes prises dans les grandes villes et dans les dortoirs de l'École normale. Certains Pontins comme le Sénégalais Ousseynou Diagne (Ponty 1938) regrettent la vie menée à l'intérieur de l'École normale :

« Revenu dans son milieu, [l'instituteur] est complètement dépaysé : c'est un déclassé. Les rêves qu'il avait caressés durant son internat se dissipent, ses illusions s'anéantissent, et en face de la réalité cruelle, il est atterré... »¹⁸.

- 19 Ce témoignage reflète la déception qui guette les jeunes normaliens à la sortie du monde clos et favorisé dans lequel ils ont évolué pendant trois ans. Ils sont d'autant plus enclins à se plaindre qu'ils ont le sentiment d'appartenir à une élite issue de l'institution scolaire la plus prestigieuse de l'Afrique occidentale.

- 20 Les instituteurs souffrent non seulement de la dispersion et de l'isolement mais ils ne rencontrent pas dans les postes de l'intérieur la considération qu'ils estiment mériter. Ainsi, Paul Leroux, instituteur en poste à Bamako, rappelle que :

« L'instituteur au Soudan est appelé par la majorité des habitants "Bilacoro Kountigi" (chef des Bilacoros). Or ce dernier mot signifie un enfant non circoncis, donc une personne qui a peu d'importance de par son âge. Ce terme péjoratif appliqué à l'instituteur porte tous ses fruits d'autant plus qu'il est répété, amplifié et appuyé de preuves d'infériorité de l'instituteur, aux yeux de l'autorité, par la plupart des autres fonctionnaires »¹⁹.

- 21 Pour H. Mahamane, qui travaille alors dans la même école que Leroux, cette stigmatisation est propre aux instituteurs qui souffrent d'une image négative que ne connaissent pas les autres catégories d'auxiliaires africains :

« L'instituteur n'a pas, dans certains milieux indigènes, la considération dont on traite les commis et les médecins. Son nom est entouré de sobriquets : on l'appelle tantôt le "chef des non-circoncis", tantôt "le grand enfant" »²⁰.

- 22 Le sport que l'instituteur pratique en short est également considéré comme une pratique étrange et indécente :

« J'ai entendu un tailleur reprocher à un instituteur de danser le "corodiouga" chaque matin devant le fils de ses semblables [en fait il s'agit du cours d'éducation physique]. Dites-vous bien que le "corodiouga" est une danse d'une obscénité impayable »²¹.

- 23 L'instituteur reste non seulement entouré de « bambins » mais il est également tenu à l'écart de la résidence, centre du pouvoir colonial où se croisent gardes, interprètes, boys et cuisiniers. Les imaginaires locaux procèdent alors à un surprenant renversement des hiérarchies coloniales :

« N'étant pas très respecté par ses supérieurs ou par les Blancs comme un commis ou un médecin, l'instituteur n'est pas non plus considéré dans le milieu indigène ; comme le disent d'ailleurs certains commerçants hautains ce n'est qu'un chef de bambins, un meneur de galopins. Cela provient de ce qu'ils voient, à chaque réception des grands chefs, l'instituteur courir de droite à gauche, mettre les enfants en rang, héler sans cesse d'un ton de "supériorité marquée", gronder et même parfois publiquement »²².

- 24 En dépit de son appartenance à l'élite scolaire, l'instituteur n'occupe pas forcément le haut de la hiérarchie administrative²³. Son rôle est parfois mal perçu comme cet enseignant qui se plaignait d'être considéré comme un « mangeur de craies » parce que sa seule activité visible à la résidence était de commander des craies pour l'école²⁴. Dans les postes de brousse, les populations locales le perçoivent souvent comme un auxiliaire de second rang :

« Malgré sa longue scolarité, malgré sa culture souvent supérieure à celle de la plupart de ses compatriotes, il [l'instituteur] est relégué à un niveau social inférieur. Aussi ne jouit-il d'aucune considération auprès de la population indigène qui, malheureusement, ne voit que le côté matériel des choses »²⁵.

- 25 Affectés le plus souvent dans un « coin de brousse », les jeunes instituteurs sont ainsi brutalement mis au contact d'un monde qui ne leur renvoie plus, avec la même évidence, un sentiment de réussite et d'appartenance à l'élite. Aux yeux des Européens, ils font figure de « détribalisés » et de « semi-intellectuels » suspectés d'être des contestataires potentiels de l'ordre colonial. Les sociétés africaines, pour leur part, associent la figure de l'instituteur à un ensemble de représentations ambiguës. S'il peut être admiré pour son paraître et son savoir, il est aussi considéré comme un agent de l'oppression coloniale (« un ravisseur d'enfants ») et un personnage finalement assez secondaire de la hiérarchie administrative (« un mangeur de craies »).
- 26 Confrontés à des logiques de stigmatisation, les instituteurs développent dès lors un ensemble de stratégies de repositionnement. Celles-ci varient considérablement en fonction des ressources dont dispose chaque individu, des choix qu'il fait et des situations particulières auxquelles il est confronté²⁶. Dans leur vie quotidienne, les instituteurs sont ainsi amenés à reconsidérer leur adhésion à l'ethos lettré tel qu'il avait été défini à Ponty. On assiste alors à une série de réappropriations individuelles de cet ethos qui passent par l'abandon de certaines pratiques ou l'invention de nouvelles manières de faire. À défaut de pouvoir décrire le large éventail des pratiques qui subissent ces réappropriations (pratiques matrimoniales, sociabilités, manières de table, habitat, sphère de l'intime, pratiques de la lecture et de l'écriture, choix des itinéraires professionnels, etc. [Jézéquel 2002]), cet article se concentre sur l'étude des modes et codes vestimentaires. Ces codes constituent une bonne manière d'aborder et de comprendre l'éclatement des pratiques en milieu enseignant. À l'École normale, des codes vestimentaires explicites régulent les pratiques des élèves. L'uniforme et le casque blanc sont obligatoires dans l'enceinte de l'école et lors des sorties officielles. Les Pontins disposent, lors de leur admission, d'un trousseau composé exclusivement de ces vêtements de facture européenne. L'attention portée au vêtement participe d'une volonté de façonner le « corps indigène » : l'École normale n'est pas seulement un lieu de transmission des savoirs, elle s'affirme surtout comme une instance d'acculturation chargée d'inculquer aux élèves-maîtres l'ethos lettré. Cet encadrement se relâche dès lors que les élèves quittent l'école pour exercer leur activité.
- 27 Certains instituteurs s'évertuent à conserver les acquis de Ponty. Amadou Hampaté Bâ a donné une savoureuse description de son ancien maître, Baba Keïta. Ce dernier est directeur de l'école régionale de Mopti quand Amadou Hampaté Bâ y arrive en provenance de Bandiagara aux alentours de 1914. Il le décrit ainsi :
- « Quant à notre directeur, M. Baba Keïta, c'était le modèle même du grand "Blanc-Noir". Constamment habillé à l'européenne, il avait épousé une métisse "père blanc-mère noire" à la peau claire et aux longs cheveux lisses. Ils sortaient très peu, vivaient enfermés chez eux à la manière des toubabs [Européens] et se

nourrissaient de mets européens qu'ils dégustaient assis devant une table, à l'aide de couverts de métal. M. Baba Keïta poussait le raffinement — pour nous du plus haut comique ! — jusqu'à se moucher dans un morceau de toile dans lequel il enfermait soigneusement ses excréments avant de les enfouir, sans doute pour ne pas les perdre, au plus profond de sa poche » (Bâ 1992 : 304).

- 28 À l'inverse, d'autres subissent la pression familiale et adoptent d'autres codes vestimentaires :

« Au début de sa carrière, Youssouf ²⁷ s'habillait avec cravate et costume, tout le temps. Quand il est venu à Bobo-Dioulasso, sa femme dioula lui a reproché de s'habiller en Blanc, contrairement à ses frères et son père. Il a commencé dès lors à reporter des boubous. La seconde année, il a distribué ses vêtements européens. Même en classe, il était en Boubou et pantalon bouffant, chaussures traditionnelles... Cela faisait petit de s'habiller européen dans la famille » ²⁸.

- 29 La figure de l'instituteur ne se réduit donc pas à la seule image du lettré en costume européen. La dispersion des pratiques vestimentaires n'est d'ailleurs ici que l'indicateur d'un phénomène plus large, la progressive dilution de l'ethos lettré auquel les Pontins adhèrent pourtant tous en début de carrière. De la même manière, les instituteurs déploient des stratégies de reconversion professionnelle pour compenser leur sentiment d'insatisfaction relative. Ainsi, dans les années 1920, un nombre important d'enseignants profitent de l'expansion économique pour quitter l'enseignement et se lancer dans le monde des affaires. Ainsi, en Côte-d'Ivoire, plusieurs instituteurs ²⁹ dont Joseph Anoma, le premier Pontin ivoirien, choisissent de devenir planteurs. Au Sénégal, le service de l'enseignement déplore la fuite des instituteurs vers le secteur de la traite de l'arachide ³⁰. À l'intérieur de la fonction coloniale, d'autres se lancent dans la course aux diplômes pour accéder à des professions plus prestigieuses à l'instar de Lamine Guèye, l'instituteur devenu avocat puis député du Sénégal. D'autres enfin misent sur leur appartenance à des familles de notables pour accéder à la chefferie de canton. Dans le cercle de Kita (Soudan français), deux instituteurs, Simbo Keita et Djigui Diallo, sont ainsi nommés chefs de canton à quelques années d'intervalle (1942 et 1944). Après la guerre, ils s'engagent en politique. Ils ne rejoignent cependant pas le RDA, pourtant qualifié de « parti des instituteurs » mais le Parti populaire soudanais (PSP) de Fily Dabo Sissoko, lui-même ancien instituteur devenu chef de canton. Ces différentes stratégies rencontrent des succès inégaux, mais elles reflètent une tendance assez large parmi les Pontins à prendre des distances ou à jouer avec l'ethos lettré inculqué sur les bancs de l'École William Ponty.
- 30 Toutes ces stratégies provoquent la dispersion d'un groupe qui ne partage plus le même ethos, qui ne se reconnaît plus dans un ensemble unifié de pratiques professionnelles et extraprofessionnelles. Ces stratégies suggèrent comment des acteurs dominés se réapproprient un ethos lettré jusque-là défini par le colonisateur. Le « lettré » comme figure de l'espace social ouest-africain est ainsi le produit d'une « conversation des formes » (Mary 2000), au sens donné à cette expression par André Mary, une création à la fois endogène et exogène. Mais que reste-t-il du groupe face à de telles logiques de recomposition et de dilution du sentiment d'appartenance collective ? Si ces logiques sont aussi fortes qu'on le suggère ici, pourquoi perçoit-on les instituteurs comme un groupe central de la scène politique ouest-africaine après 1945 ? Pour résoudre cette contradiction apparente, il faut prêter attention au travail de (re)mobilisation sociale qui anime, à partir des années 1930, un espace public ouest-africain alors en pleine émergence.

Le « réseau des instruits » : un travail de mobilisation inachevé

- 31 Dès l'Entre-deux-guerres, un nouvel espace public, aux dimensions inédites, émerge en Afrique de l'Ouest ³¹. Dans la presse territoriale ³² ou fédérale ³³, au cours des conférences publiques tenues dans les chefs-lieux de colonies ³⁴, à travers la circulation des idées et des écrits ³⁵ par des réseaux d'associations plus ou moins formelles ³⁶, un nouvel espace public ³⁷ se façonne progressivement, investi par des acteurs locaux qui s'initient aux discours et prises de positions politiques ³⁸. À l'instar de la communauté humaniste décrite par Robert Mandrou (1973) ou des communautés de lecteurs analysés par Roger Chartier (1987), il se crée en Afrique de l'Ouest un « réseau des instruits » reliés entre eux par un espace de circulation des informations et des opinions. Ce nouvel espace public réunit des individus géographiquement dispersés dans une communauté de « lectures partagées » ³⁹.
- 32 Au sein de cet espace d'échanges, les instituteurs vont d'emblée assumer un rôle important. Ils sont parmi les premiers à s'initier à la parole publique en développant d'ailleurs des discours pluriels : certains tentent de contourner la censure coloniale pour diffuser des discours de contestation ou de remise en cause de la présence coloniale ; d'autres au contraire reproduisent les discours dominants. Cette diversité des discours tenus par les instituteurs reflète encore une fois la diversité de leurs itinéraires individuels.
- 33 L'histoire politique s'est déjà intéressée à ces lieux d'expression et à ces discours en cherchant à déterminer dans quelle mesure ils avaient constitué des lieux de contestation de l'ordre colonial ⁴⁰. Cependant, on aurait tort de réduire cet espace public à un lieu où s'exprime seulement l'adhésion ou le rejet du projet colonial. Il est aussi et peut-être surtout un lieu où s'élaborent des discours de mobilisation autour de débats, de projets collectifs ou simplement d'une communauté d'opinions. Espace d'expression par définition, l'espace public est aussi un terrain de mobilisation sociale ⁴¹. La sociohistoire française nous incite d'ailleurs à explorer cette nouvelle manière d'aborder l'expression publique. S'intéressant au rôle des intellectuels dans l'affaire Dreyfus, Christophe Charle (1990 : 10) souligne ainsi comment cette crise politique ne se résume pas à un affrontement entre deux idéologies, celle d'une France républicaine et celle d'une France contre-révolutionnaire (Winock 1990). Refusant de s'en tenir à une histoire strictement politique de l'affaire, il restitue « les "intellectuels" à l'intérieur de l'espace global du champ du pouvoir » au XIX^e siècle et relie l'affaire Dreyfus « aux transformations du recrutement social des fractions de la classe dominante ». Charle démontre alors que les prises de parole des « intellectuels » lors de l'affaire Dreyfus catalysent une série de mobilisations au sein des professions intellectuelles et déterminent leur repositionnement au sein des élites dirigeantes.
- 34 De manière analogue, les prises de position des instituteurs sur l'espace public ouest-africain reflètent un processus de mobilisation et de repositionnement des élites lettrées. L'entrée en scène des instituteurs ne se réduit pas seulement à la production de discours de résistance ou de collaboration. Elle passe aussi, et peut-être surtout, par la production d'un discours sur soi.
- 35 Ce type de discours apparaît de manière relativement tardive en Afrique occidentale française ⁴². L'espace public est en effet restreint et reste longtemps fermé aux prises de parole africaines. À l'origine, ce sont les autorités coloniales qui sollicitent et autorisent ces prises de parole à des fins de propagande. Par exemple, le débat sur la place et le rôle des élites africaines est longtemps resté l'apanage des autorités coloniales et des milieux indigénophiles ⁴³. Les voix africaines, celles d'instituteurs en grande majorité, ne sont

autorisées — et donc rendues publiques — que lorsqu'elles appuient, confirment ou illustrent le discours colonial. Cependant, ces voix africaines acquièrent progressivement leur autonomie (Piriou 1997) en se réappropriant et en détournant les termes et les thèmes autorisés : elles évoluent d'un discours sur l'autre ou pour l'autre à un discours sur soi et pour soi.

- 36 À partir des années 1930, les instituteurs se font en effet les porte-parole de l'élite lettrée et investissent l'espace public en leur nom propre. Plusieurs indices montrent ainsi l'émergence d'un « nous » sur l'espace public. Les débuts sont parfois timides. En 1934, *l'Éducation africaine* (ancien *Bulletin de l'enseignement de l'AOF*) publie une série d'articles sur l'éducation des filles en AOF. Quelques instituteurs prennent la parole à ce moment dont le Sénégalais Papa Guèye Fall (1934 : 191-193) (Ponty 1910), le voltaïque Ouezzin Coulibaly (1938 : 33-36) (Ponty 1928) et le Dahoméen Cyrille Aguessy (1938 : 65-68)⁴⁴. Pour Ouezzin Coulibaly, les lettrés éprouvent beaucoup de mal à trouver des épouses conformes à leurs aspirations : « Nous souffrons peut-être plus du manque de femmes éduquées que du manque de femmes évoluées, et c'est ce qui fait que, de plus en plus, la jeunesse intellectuelle ajourne le mariage. » Dans sa réponse à Ouezzin Coulibaly, Cyrille Aguessy estime au contraire que ce sont les « élites évoluées » qui n'assument pas leur position : « [...] pour que notre vie intime dans la famille soit conforme à notre aspect extérieur, il y a également autant à faire pour le jeune homme indigène que pour la jeune fille indigène. » Par-delà leurs divergences, les deux Pontins font évoluer le débat sur l'éducation des filles vers un débat sur la formation des épouses (Jézéquel 2002 ; Barthélémy 2004). Les prises de position varient d'un discours sur l'autre (« l'éducation des filles ») à un discours sur soi (« la formation de nos épouses »). Ces interventions témoignent également d'une prise de parole sur le groupe, sur ce qu'il doit être (Ouezzin Coulibaly) ou sur ses responsabilités (Cyrille Aguessy). Cette initiative reste cependant contrôlée par la direction du bulletin qui choisit ou non de publier les articles. Les débats restent circonscrits à la famille, un sujet important mais moins sensible que des questions plus politiques sur le rôle des lettrés dans la société coloniale : le « nous » des instituteurs est encore sous contrôle.
- 37 Cette affaire marque pourtant le début d'une série de prises de parole et de mobilisation du milieu enseignant. Dans ses mémoires, Mamadou Dia (1985) a décrit l'effervescence qui gagne les milieux intellectuels sénégalais au cours des années 1930. Il évoque la conférence de Léopold Senghor à la Chambre de commerce de Dakar en 1937, le bulletin d'opinion brièvement édité par le groupe d'instituteurs saint-louisiens auquel il appartient, les discussions autour des premières œuvres littéraires d'Ousmane Socé Diop (Ponty 1928) et d'Abdoulaye Sadjji (Ponty 1929) et surtout les articles publiés par des instituteurs africains dans la presse locale (principalement *Paris-Dakar* et *Dakar-Jeunes*). Cette scène publique est centrée sur le Sénégal, mais elle fait aussi une place aux Pontins originaires d'autres territoires : dans les colonnes de *Paris-Dakar*, on trouve les articles d'anciens Pontins sénégalais (Joseph Mbaye, Mamadou Dia, Ousmane Socé Diop) mais également ceux de Voltaïques (Ouezzin Coulibaly), de Dahoméens (Émile Zinsou) ou de Soudanais (Fily Dabo Sissoko).
- 38 Cette effervescence trouve son expression dans les débats publiés par la revue *Dakar-Jeunes*, un supplément hebdomadaire vendu avec le journal *Paris-Dakar*. Créée en 1942, en pleine période vichyste, la revue lance, dans ses premiers numéros, une enquête sur l'évolution culturelle de l'AOF. L'administration espère se servir du journal pour sa propagande : elle veut faire de l'enquête sur la culture une tribune d'expression pour les

jeunes lettrés acquis à sa cause (Ginio 2000). Les articles, publiés principalement par de jeunes instituteurs comme Mamadou Dia ou d'anciens enseignants comme Ousmane Socé Diop et Fily Dabo Sissoko, débordent rapidement les thèmes autorisés. Si les premiers articles entreprennent une description de type ethnographique des cultures africaines, d'autres interventions posent plus directement la question du rôle et de la place des lettrés dans l'évolution culturelle en Afrique de l'Ouest. Une fois de plus, ce glissement d'un discours sur l'autre à un discours sur soi témoigne de la prise d'initiatives de Pontins engagés dans les débats intellectuels de leur époque.

- 39 Plusieurs anciens Pontins, notamment l'instituteur sénégalais Mamadou Dia (Ponty 1930) et le médecin dahoméen Émile Zinsou (Ponty 1936 ⁴⁵), ouvrent un débat sur le rôle des intellectuels africains dans le développement d'une littérature africaine. Les opinions divergentes d'un Mamadou Dia, d'un Émile Zinsou ou d'un Fily Dabo Sissoko reflètent les différences internes qui caractérisent le groupe des Pontins. Selon Mamadou Dia (1942), il incombe aux élites lettrées de développer la littérature africaine :

« La littérature d'un pays doit être le reflet de la conscience nationale, mélange de vertus et de laideurs morales. C'est commettre une faute contre la psychologie de cette âme collective que de défigurer la physionomie de la société indigène. Nous ⁴⁶ n'avons pas à maquiller l'Afrique même si la rudesse de ses traits doit étonner l'Européen, même s'il est prêt à en rire. »

- 40 Au-delà de cet article, un groupe de jeunes instituteurs sénégalais, parmi lesquels Mamadou Dia, Fara Sow ⁴⁷ et Abdoulaye Sadji, s'attache à mobiliser les jeunes lettrés. Fara Sow (Ponty 1930), déjà vice-président de la Saint-Louisienne ⁴⁸, souhaite créer un groupe plus structuré capable de faire entendre sa voix sur la scène ouest-africaine. Dans une lettre adressée à Mamadou Dia, il l'exhorte à prendre l'initiative :

« Nous devons avoir notre académie : un cénacle et sa revue. Ainsi nous pourrions rédiger des articles de fond, dans lesquels nous donnerons toute notre mesure, publier des romances, des pièces de théâtre conformes à notre idéal national » ⁴⁹.

- 41 L'ambition de Fara Sow ne s'arrête pas aux seuls intellectuels sénégalais. Par son exemple, il espère mobiliser dans tous les territoires :

« Nous serons imités des quatre coins de l'AOF, entendus de nos compatriotes qui sont en Europe et ailleurs qui nous feront connaître du reste du monde. C'est une croisade que nous devons mener et nous en accepterons la lourde et noble tâche. Nous serons les vrais chevaliers de l'Unité de la Civilisation africaine » (*ibid.*).

- 42 Les autorités s'inquiètent rapidement de l'agitation suscitée par l'enquête de *Dakar-Jeunes*. Après les articles de Mamadou Dia et d'Ousmane Socé Diop, plusieurs rapports d'enquête soulignent que des lettrés de « la jeunesse évoluée » préparent leur réponse ⁵⁰. Parmi ces derniers, on cite les noms du médecin soudanais Daouda Diawara (Ponty 1926-1928), du médecin béninois Émile Zinsou (Ponty 1934-1936), de l'instituteur voltaïque Ouezzin Coulibaly (Ponty 1928), et du journaliste sénégalais Sar Papa Guèye (non Pontin). En Guinée, un groupe d'instituteurs profite de l'enquête de *Dakar-Jeunes* pour se lancer dans une diatribe contre l'administration et émettre une série de revendications corporatistes. La reprise en main de *Dakar-Jeunes* par le service de la censure interrompt rapidement la publication des articles et met un terme au débat.

- 43 Les prises de parole et les appels à la mobilisation illustrés par l'affaire *Dakar-Jeunes* sont encore fragiles. Une étude plus approfondie de l'espace public ouest-africain permettrait sans doute de repérer d'autres initiatives. Clément Lokossou a montré comment, dans les années 1930, le journal *La Voix du Dahomey* permet la mobilisation des élites lettrées autour de questions comme l'éducation, la chefferie ou les malversations de

l'administration locale (Lokossou 1975). La scène publique ouest-africaine mériterait sans doute des travaux plus approfondis pour pouvoir mesurer la part exacte des différents acteurs qui interviennent et mieux identifier les débats autour desquels les milieux lettrés se mobilisent. Nous avons simplement esquissé ici une première lecture de ces mécanismes de mobilisation qui parcourent, dès les années 1930, le milieu enseignant et plus largement les milieux lettrés. Dans le cas particulier des enseignants, ces discours illustrent le mécanisme par lequel un groupe soumis à des pressions centrifuges se trouve lentement et partiellement (re)mobilisé par une série de discours et d'initiatives certes encore limités. Ils permettent de comprendre pourquoi, en dépit de la dilution progressive du sentiment d'appartenance et de l'éclatement des trajectoires professionnelles, les instituteurs sont capables de se mobiliser rapidement lorsque l'espace politique se libéralise après 1945.

44

45 Où en sont les instituteurs lorsque commence, en 1945, la libéralisation progressive de l'espace politique en Afrique de l'ouest ? Ils constituent, à bien des égards, un groupe travaillé par des logiques de dispersion et de dilution, un groupe dont les membres sont tentés de privilégier d'autres formes d'identification collective que celle héritée de leur formation scolaire et professionnelle. Mais les instituteurs sont également animés par un travail de mobilisation ou plutôt de remobilisation qui s'appuie sur l'émergence d'un espace public et contribue à redonner corps au groupe, à créer ou recréer un « réseau des instruits ». Ce travail est cependant toujours en cours, encore timidement esquissé et sans nul doute inachevé en 1945. Ce n'est donc pas un groupe en « bonne et due forme » qui se présente sur la scène politique au moment où s'ouvre la lutte pour les indépendances. Les instituteurs comptent parmi les acteurs les plus actifs de l'espace public, mais ils se présentent en ordre dispersé, reflet des tensions internes qui travaillent la cohésion de ce groupe.

46 Que nous apprend dès lors ce détour par l'histoire sociale de la catégorie enseignante ? Il nous permet d'abord de dénaturaliser la catégorie enseignante comme élite politique. En 1945, les instituteurs ne constituent pas un groupe unifié prêt à mener la lutte pour les indépendances. Certes, à partir des années 1930, l'investissement de l'espace public a commencé à redonner forme au groupe. Toutefois ce travail de remobilisation est lui-même pluriel et reflète la diversité interne du groupe. Cette pluralité permet d'ailleurs de comprendre pourquoi l'engagement partisan des instituteurs est initialement éclaté entre plusieurs formations politiques : il est encore illusoire de décréter l'existence d'un « parti des instituteurs » en 1945.

47 Le détour par l'histoire sociale nous permet ensuite de poser autrement la question des enjeux des luttes politiques de l'après-guerre. Plutôt que d'analyser les dynamiques politiques des années 1950 comme la victoire des « élites évoluées » sur d'autres groupes rivaux, il faut plutôt se demander si l'un des enjeux principaux de cette période ne réside pas précisément dans l'achèvement d'un travail de définition et de mobilisation d'une nouvelle élite dirigeante, un processus à peine entamé au cours des deux décennies précédentes. À l'opposé des scénarios téléologiques, l'émergence des « mangeurs de craies » comme élite politique doit être perçue comme un processus plein d'incertitudes, fait de multiples réappropriations et soumis à de nombreuses tensions auxquelles les indépendances ne mettent certainement pas un terme.

48 Enfin, au-delà de la catégorie enseignante analysée ici, la démarche adoptée dans cette recherche pourrait utilement s'étendre à d'autres objets et à d'autres acteurs de l'histoire

politique de la colonisation et de la décolonisation. Le détour par l'histoire sociale inspirée des manières de faire des sociohistoriens et, plus largement, de la sociologie constructiviste pourrait nourrir un renouvellement fécond des analyses historiques de l'Afrique au xx^e siècle. En recommandant de développer une histoire sociale inspirée des manières de faire forgées en dehors du « champ africaniste », il ne s'agit pas pour autant de céder à un effet de mode, mais au contraire de comprendre combien nos collègues se posent des questions similaires aux nôtres. L'histoire sociale actuelle se démarque par une volonté de dépasser les analyses en termes de classes afin de mieux restituer la pluralité et la fluidité des appartenances collectives. Ce souci de restituer la complexité des dynamiques sociales ne rejoint-il pas les préoccupations de ceux qui, parmi les historiens de l'Afrique, veulent dépasser les oppositions et réductions binaires si présentes dans l'historiographie africaine ? La critique de « l'inertie classificatoire » (Revel 1996) développée par les sociohistoriens commande également une prise de distance vis-à-vis des catégories officielles. Cet impératif n'entretient-il pas bien des similitudes avec nos propres tentatives de nous débarrasser des catégories héritées de la bibliothèque coloniale ? L'histoire sociale a été profondément renouvelée dans les deux dernières décennies et elle propose des manières originales de répondre à des questions que les historiens du politique en Afrique se posent également.

49

University of Michigan, États-Unis.

BIBLIOGRAPHIE

AGUESSY, C.

1938 « Sur l'éducation des femmes africaines », *L'Éducation africaine*, 101 : 65-68.

AMSELLE, J.-L.

1990 *Logiques métisses*, Paris, Payot.

ANDERSON, B.

1991 *Imagined Communities : Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, New York, Verso.

BÂ, A. H.

1992 *Amkoullel, l'enfant peul : mémoires*, Arles, Actes Sud.

BALANDIER, G.

1955 *Sociologie actuelle de l'Afrique noire ; dynamique des changements sociaux en Afrique centrale*, Paris, PUF.

BARTHÉLÉMY, P.

2004 *Femmes africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale. Sages-femmes et institutrices en AOF (1918-1957)*, Doctorat, Paris, Université Paris 7.

BERNARD-DUQUENET, N.

- 1985 *Le Sénégal et le Front populaire*, Paris, L'Harmattan.
- BERNAULT, F.
- 1996 *Démocraties ambiguës. Congo-Brazzaville, Gabon : 1940-1965*, Paris, Karthala.
- BOUDON, R. *et al.*
- 1989 *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, Quadrige/PUF.
- CHAFER, T.
- 2002 *The End of Empire in French West Africa*, Oxford-New York, Berg.
- CHARLE, C.
- 1990 *Naissance des « intellectuels » : 1880-1900*, Paris, Éditions de Minuit.
- CHARTIER, R.
- 1987 *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien régime*, Paris, Éditions du Seuil.
- CODO, C. B.
- 1978 *La presse dahoméenne face aux aspirations des « évolués » : La Voix du Dahomey, 1927-1957*, Doctorat, Paris, Université Paris 7.
- COLONNA, F.
- 1975 *Instituteurs algériens, 1883-1939*, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- CONKLIN, A.
- 1997 *A Mission to Civilize : The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford, Stanford University Press.
- COOPER, F.
- 1996 *Decolonization and African Society : The Labor Question in French and British Africa*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COOPER, F. & STOLER, A. L.
- 1997 *Tensions of Empire : Colonial Cultures in a Bourgeois World*, Berkeley, University of California Press.
- COULIBALY, O.
- 1938 « Sur l'éducation des femmes africaines », *L'Éducation africaine*, 99-100 : 33-36.
- CURTIN, P. D.
- 1972 *Africa & the West : Intellectual Responses to European Culture*, Madison, University of Wisconsin Press.
- DEWITTE, P.
- 1985 *Les mouvements nègres en France, 1919-1939*, Paris, L'Harmattan.
- DIA, M.
- 1942 « Littérature et préjugés », *Dakar-Jeunes*, 19 : 14 mai 1942.
- 1985 *Mémoires d'un militant du Tiers-Monde*, Paris, Publisud.

FALL GUÈYE, P.

1934 « L'enseignement des filles au Sénégal et dans la circonscription de Dakar », *L'Éducation africaine*, 87 : 191-193.

GINIO, R.

2000 « Marshal Pétain Spoke to School Children : Vichy Propaganda in French West Africa, 1940-1943 », *The International Journal of African Historical Studies*, 33 (2) : 291-312.

GRIBAUDI, M.

1987 *Itinéraires ouvriers : espaces et groupes sociaux à Turin au début du 20^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS.

HABERMAS, J.

1993 *L'Espace public : archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Paris, Payot.

JÉZÉQUEL, J.-H.

2002 « Les mangeurs de craies ». *Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William Ponty*, Doctorat, Paris, EHESS.

2003a « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture "configurationnelle" de la scolarisation à l'époque à l'époque coloniale », *Cahiers d'Études africaines*, XLIII (1-2), 169-170 : 409-433.

2003b « "Les enfants du hasard" ? Les voies d'accès à l'école à l'époque coloniale. Le cas des diplômés de l'École normale William Ponty », *Cahiers de la Recherche sur l'éducation des savoirs*, 2 : 173-200.

2004 « Écrire l'histoire comme les autres. L'historiographie africaniste de langue française et la question de l'histoire sociale », in S. AWENENGO, P. BARTHELEMY & C. TSHIMANGA (dir.), *Écrire l'histoire de l'Afrique autrement ?* Paris, L'Harmattan : 233-260.

KESTELOOT, L.

1971 *Les écrivains noirs de langue française : naissance d'une littérature*, Bruxelles, Université libre de Bruxelles.

LANGLEY, J. A.

1973 *Pan-Africanism and Nationalism in West Africa, 1900-1945 : A Study in Ideology and Social Classes*, Oxford, Clarendon Press.

LOKOSSOU, C. K.

1975 *La presse au Dahomey, 1894-1960 : évolution et réaction face à l'administration coloniale*, Thèse, Paris, EHESS.

MANCHUELLE, F.

1995 « Assimilés ou patriotes africains ? Naissance du nationalisme culturel en Afrique française (1853-1931) », *Cahiers d'Études africaines*, XXXV (2-3), 138-139 : 333-368.

MANDROU, R.

1973 *Des humanistes aux hommes de science (XVI^e et XVII^e siècles)*, Paris, Éditions du Seuil.

MARY, A.

2000 « Conversion et conversation : les paradoxes de l'entreprise missionnaire », *Cahiers d'Études africaines*, XL (4), 160 : 779-799.

MUEL-DREYFUS, F.

1977 « Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain », *Actes de la Recherche en sciences sociales*, III (17) : 37-61.

NIANE, B.

1987 *Des instituteurs aux énarques : L'École normale William Ponty, l'École normale supérieure et l'École normale d'administration dans le processus de formation de la classe dirigeante au Sénégal*, Paris, diplôme de l'EHESS.

PASQUIER, R.

1969 « Les débuts de la presse au Sénégal », *Cahiers d'Études africaines*, IX (1), 33 : 124-145.

PIRIOU, A. & SIBEUD, E. (dir.)

1997 *L'Africanisme en questions*, Paris, Éditions de l'EHESS.

REVEL, J.

1996 « Micro-analyse et construction du social », in J. REVEL (dir.), *Jeux d'échelles*, Paris, Gallimard/Éditions du Seuil : 15-36.

ROSENTAL, P. A.

1999 *Les sentiers invisibles : espaces, familles et migrations dans la France du 19^e siècle*, Paris, Éditions de l'EHESS.

SABATIER, P.

1976 *Educating a Colonial Elite. The William Ponty School and Its Graduates*, Chicago, unpublished Ph. D.

1977 « "Elite Education" in French West Africa. The Eras of Limits, 1903-1945 », *International Journal of African Historical Studies*, XI (2) : 247-266.

SCHACHTER-MORGENTHAU, R.

1998 [1964] *Le multipartisme en Afrique de l'Ouest francophone jusqu'aux indépendances. La période nationaliste*, Paris, L'Harmattan.

TARDITS, C.

1966 « Parenté et classe sociale à Porto Novo », in P. C. LLOYD, *The New Elites of Tropical Africa*, London, Oxford University Press : 184-198.

WALLERSTEIN, I.

1965 « Elites in French-speaking West Africa : The Social Bases of Ideas », *Journal of Modern African Studies*, III (1) : 1-33.

WINOCK, M.

1990 *Nationalisme, antisémitisme et fascisme en France*, Paris, Éditions du Seuil.

NOTES

1. La représentation des élites lettrées comme groupe homogène se situant à part sur l'échiquier social est ancienne. Dès 1965, Immanuel WALLERSTEIN (1965) définit les élites lettrées comme un « groupe statutaire » c'est-à-dire un ensemble qui tend à se fermer et à se séparer du reste de la société en développant des pratiques spécifiques et en contrôlant progressivement leur propre reproduction. Le débat se focalise rapidement sur la nature du groupe formé par ces groupes lettrés (« bourgeoisie africaine » ou « élite moderne »). Par là-même on oublie de s'interroger sur la réalité même de ce groupe et sur la diversité des individus censés y appartenir. Pour plus de détails sur l'historiographie de la catégorie lettrée, voir JÉZÉQUEL (2002).

2. L'ouvrage de Tony CHAFER (2002 : 48) constitue néanmoins une exception à cette tendance. L'auteur note en effet les difficultés de l'élite lettrée à se définir collectivement et à trouver une place dans la société coloniale. Il tente de montrer comment la guerre constitue un catalyseur qui permet à l'élite lettrée (*educated elite*) de se définir une identité et un rôle politique (« to define for themselves an identity and a political role within African society »). Il nous semble cependant que, d'une part, cette analyse sous-estime la diversité interne de cette élite et la possibilité pour les individus de choisir entre plusieurs modes d'identification et que, d'autre part, elle anticipe l'émergence d'une identité collective en situant ce processus fluide et incertain dès la fin de la Seconde Guerre mondiale.

3. Pourtant, certains chercheurs ont très tôt lancé des hypothèses sur l'indétermination qui caractérise la situation coloniale. Georges Balandier insiste sur cette idée dès 1955 quand il étudie la notion de « situation coloniale » (BALANDIER 1955). Quand il évoque le processus de formation d'une nouvelle élite, Claude TARDITS (1966) se demande également dans quelle mesure celle-ci inaugure une société organisée en classes sociales ou bien un tout autre mode d'organisation sociale.

4. Pour ne donner que deux exemples parmi les plus connus et sensibles à des méthodologies différentes : C. CHARLE (1990) et M. GRIBAUDI (1987).

5. Ainsi, pour Peggy SABATIER (1976 : 416-417), les Pontins sont issus ou forment eux-mêmes une proto-élite qui doit son existence au contact avec l'Occident. Selon elle, « une part très importante de diplômés de l'École normale Ponty viennent de milieux familiaux déjà en partie occidentalisés ». Boubacar NIANE (1987 : 9), beaucoup plus attentif aux dynamiques de la société sénégalaise, a noté les tentatives de jeunes aristocrates sénégalais pour se reconvertir en utilisant le diplôme de Ponty. Toutefois, il n'en considère pas moins que dans leur grande majorité, les instituteurs sénégalais sortis de Ponty n'entretiennent guère de liens avec les anciennes élites dominantes. Ils appartiennent plutôt à des couches sans grand prestige social : « Ils sont issus des couches non aristocratiques, c'est-à-dire de familles de commerçants, des populations christianisées, des ouvriers, matelots, petits fonctionnaires. » Il est vrai que le contexte spécifique du Sénégal se prête plus facilement à ce type d'appréciation sur les caractéristiques des nouvelles élites lettrées (JÉZÉQUEL 2002 : chap. 3).

6. Étant donnée la structure pyramidale de l'enseignement colonial en AOF, la diversité au sommet reflète forcément une diversité à la base. Cela n'empêche cependant pas que, dans certaines circonscriptions scolaires, certains groupes bénéficient d'un accès privilégié à l'école. Ainsi, les fils de chef sont certainement favorisés par la politique

coloniale visant à les scolariser en priorité. Cependant cette politique n'a pas été appliquée partout avec la même fermeté. Par ailleurs, elle a souvent été détournée par les intéressés eux-mêmes qui substituaient fréquemment de jeunes serviteurs à leur propre progéniture. De manière générale, l'étude prosopographique des promotions de Ponty suggère qu'aucun groupe social ne parvient à s'assurer une situation de monopole sur les positions disponibles à Ponty à l'exception des élites urbaines sénégalaises dans les toutes premières années de fonctionnement de l'École normale à Saint-Louis.

7. C'est notamment le cas de Peggy SABATIER (1977) dont la grande partie des conclusions sur l'origine des Pontins est tirée des exemples sénégalais et dahoméens.

8. On met ici à part le contingent nigérien, de faible taille (17 cas connus seulement) et au profil particulier dû à la proportion très importante de Métis. Il faut d'ailleurs noter que ce surnombre est en partie l'objet d'une déformation due à la construction du fichier prosopographique. Il est en effet assez facile de repérer des élèves métis, même en l'absence de données sur la profession du père : ils portent souvent un nom européen et leur dossier comporte généralement la mention « père inconnu ».

9. Cette question est des plus complexes. Comme le notent Fred COOPER & Ann Laura S TOLER (1997 : 9), la « politique raciale » menée dans les colonies et la « politique des classes » conduite en métropole entretiennent des liens complexes : « As we begin to look at the similarities and differences in social policy in Europe and the world it made colonial, it is clear that the resonance and reverberation between European class politics and colonial racial policies was far more complicated than we have imagined. »

10. Dans un sens weberien, l'ethos est un « ordre normatif intériorisé, un ensemble de principes plus ou moins systématisés qui règlent la conduite de la vie [...] un concept abstrait auquel correspondent des indicateurs empiriques dans les sphères économique, religieuse et morale, etc. » (BOUDON *et al.* 1989 : 85). Entendu ainsi, ce terme convient bien pour décrire l'intégration et la reconnaissance des normes associées à la « juste distance », le principe qui fonde l'enseignement dispensé à Ponty (JÉZÉQUEL 2002). Cet ethos est spécifique aux normaliens qui reçoivent une formation très particulière dans l'enceinte de William Ponty. Nous qualifions cet ethos de lettré dans la mesure où les Pontins constituent l'élite scolarisée en Afrique occidentale. Ils sont tenus *a priori* comme un modèle de référence pour l'ensemble des groupes lettrés qui émergent dans le sillage de la colonisation.

11. Un principe implicite et sous-jacent dans l'enseignement colonial (COLONNA 1975 ; JÉZÉQUEL 2002).

12. Il peut être caractérisé de malentendu opératoire (« *working misunderstanding* ») dans le sens où il permet l'adhésion des Pontins au modèle développé dans l'enceinte de l'École normale.

13. Au moment de leur première affectation, les jeunes instituteurs stagiaires sont d'abord affectés dans des postes urbains afin de servir sous la direction d'un directeur européen. Ainsi, sur les 45 instituteurs sénégalais dont nous avons reconstitué la trajectoire professionnelle, 26 (soit 58 %) débutent leur carrière dans des postes urbains de la côte, 17 (38 %) dans une école régionale de chef-lieu de cercle et seulement 2 (4 %) dans une simple école de village. À l'issue de leur année de stage ainsi validée par un directeur européen, les maîtres africains commencent à être affectés dans des postes de brousse. Après trois ans de carrière, ils ne sont plus que neuf instituteurs sur 45 à exercer en ville (soit 20 % de l'échantillon) alors que 22 (49 %) se trouvent dans l'école d'un chef-lieu de cercle, 11 (24 %) d'un chef-lieu de subdivision et 3 (7 %) dans un simple village. La

majorité des instituteurs africains est ainsi destinée à exercer dans des « postes de brousse » situés dans les centres administratifs secondaires ou de simples villages.

14. Rapport annuel de l'école de Kouandé, 1919-1920. ANF J45, Statistiques scolaires du Dahomey.

15. Entretien avec Djime Diallo, Bamako (Mali), mars 1997.

16. Réponse au questionnaire sur la condition enseignante de 1944, Réponse de Djimé Diallo, instituteur au Soudan, ANS 0-346 (31).

17. C'est d'ailleurs le cas de Diallo lui-même : sorti en 1934 de l'École normale, il est affecté successivement à Bougouni (1934), modeste chef-lieu de cercle, à Koulikoro (1934-1938), petite bourgade portuaire située à une quarantaine de kilomètres de Bamako, à Sofara, centre administratif isolé du Nord du pays (1938-1939), à Ouahigouya, en pays mossi (ancien territoire de Haute-Volta avant le démembrement de cette colonie en 1933), très loin de sa région d'origine (Toukoto, cercle de Kita). Avec l'ancienneté, il obtient cependant un poste à Bamako puis à Saint-Louis. Il a d'ailleurs pris sa retraite dans la capitale malienne où nous l'avons rencontré. Entretien avec Djimé Diallo, Bamako, mars 1997.

18. Réponse au questionnaire sur la culture des maîtres africains, réponse de Diagne Ousseynou, ANS 0-175 (31). Il est à noter que les instituteurs ont peut-être eu tendance à exagérer les aspects négatifs de leur situation en répondant à cette enquête officielle dans l'espoir d'obtenir une réévaluation de leur statut professionnel. Dans notre thèse, nous utilisons donc le terme d'insatisfaction relative pour qualifier le décalage entre les aspirations des instituteurs et leur statut professionnel réel (JÉZÉQUEL 2002).

19. Réponse de Leroux Paul au questionnaire de 1944 sur la condition de vie des enseignants, ANS, 0-346 (31).

20. Réponse de Hamane Mahamne au questionnaire de 1944 sur la condition de vie des enseignants, ANS, 0-346 (31).

21. Réponse de Djimé Diallo au questionnaire de 1944 sur la condition de vie des enseignants, ANS, 0-346 (31).

22. Réponse de Keïta Moussa, élève à l'École normale William Ponty au questionnaire de 1944 sur la condition de vie des enseignants, ANS, 0-583 (31).

23. Jusqu'au lendemain de la Première Guerre mondiale, les instituteurs constituent une élite parmi les auxiliaires africains. Ils perçoivent souvent les meilleurs salaires et bénéficient d'un statut leur garantissant une certaine protection professionnelle. Le déclin relatif de la profession enseignante commence cependant dans les années 1920 pour s'accélérer dans les décennies suivantes. À partir de l'après-guerre, l'administration coloniale s'étoffe en recrutant un personnel qualifié et mieux formé : médecins, vétérinaires, commis des services financiers, commis des services administratifs, greffiers, etc. Ces catégories de personnel intègrent les cadres communs secondaires créés en 1921. La multiplication de ces cadres de spécialistes provoque le déclin relatif des instituteurs qui ne constituent plus la seule élite lettrée au sein de l'administration coloniale de la « fonction indigène ». Pour plus de détails sur les salaires, le statut professionnel et les autres aspects de la hiérarchie administrative, voir JÉZÉQUEL (2002).

24. Entretien avec S. Konaté, décembre 1997, Bobo-Dioulasso. L'expression a également été utilisée lors de conversations avec d'autres témoins de l'époque et notamment S. Tall (entretien en janvier 1998 à Ouagadougou).

25. Réponse de Sow Fara, instituteur en poste à Bargny (Sénégal), au questionnaire de 1938 sur la condition de vie des enseignants, ANS, 0-175 (31).

26. Cette approche doit beaucoup aux travaux de Maurizio GRIBAUDI (1987) sur les ouvriers de Turin, et de Paul-André ROSENAL (1999) sur les migrations au XIX^e siècle en France. Chacun à leur manière, ces deux historiens ont développé une approche microhistorique qui a beaucoup renouvelé le champ de l'histoire sociale européenne. Notre contribution à ce numéro est aussi une manière de montrer que ce courant peut irriguer l'écriture de l'histoire africaine (JÉZÉQUEL 2004).
27. Né en 1920, l'instituteur Youssouf Sangaré est sorti de l'École normale peu avant la Seconde Guerre mondiale.
28. Entretien avec M. Sangaré, Bobo-Dioulasso, décembre 1997.
29. Entre 1919 et 1928, nous avons relevé 28 cas de démissions ou de licenciements dans le service de l'enseignement de la Côte-d'Ivoire (JÉZÉQUEL 2002 : 350).
30. Voir les rapports du service de l'enseignement du Sénégal dans les années 1920. Série 2G, rapports annuels des services, ANF, Paris.
31. L'espace public est une notion classique de la sociologie politique. En Occident, Jürgen Habermas lie son émergence à la bourgeoisie. Cette dernière en a fait une sphère où la critique s'exerce contre le pouvoir en place via la presse d'opinion. J. HABERMAS (1993) a ainsi montré comment l'on passait d'une critique littéraire et culturelle caractéristique des salons littéraires à une critique plus politique du pouvoir. Son étude présente des conclusions stimulantes qui peuvent être adaptées à la situation coloniale.
32. C. K. LOKOSSOU (1975) montre comment la presse dahoméenne se développe bien avant 1945 et élabore, malgré l'hostilité des autorités coloniales, des discours critiques à l'égard de l'administration ou des maisons de commerce européennes. Pour l'exemple de la presse au Sénégal, voir R. PASQUIER (1969).
33. Ainsi, le journal *Paris-Dakar*, créé dans les années 1930, diffuse des informations qui concernent toute la fédération. *Dakar-Jeunes*, son supplément créé en 1942, sert de tribunes à quelques intellectuels sénégalais (comme Abdoulaye Sadji, Mamadou Dia et Ousmane Socé Diop) ou soudanais (comme Fily Dabo Sissoko). Sans qu'il soit possible de connaître avec précision son tirage et son public (PASQUIER 1969), il semble que ce journal soit lu dans d'autres territoires que le Sénégal.
34. Comme celles organisées par les sections de la Ligue des Droits de l'Homme à Dakar.
35. On pourrait ajouter le rôle de la littérature ouest-africaine qui se développe dans les années 1930. Des ouvrages comme celui d'Ousmane Socé Diop (Ponty 1928), *Karim, roman sénégalais*, publié en 1935, ou celui de Paul Hazoumé (Ponty 1910), *Doguicimi*, publié en 1938 évoquent les questions du rapport à la tradition et au changement sur lesquelles les élites lettrées s'interrogent (KESTELOOT 1971). Il est cependant difficile de dire dans quelle mesure ces ouvrages, publiés en France, circulent effectivement dans les milieux lettrés des années 1930. Pour ce qui concerne la période de l'Entre-deux-guerres, les interviews que nous avons pu effectuer auprès d'instituteurs retraités mentionnent plus volontiers la lecture d'auteurs métropolitains que la circulation des premières œuvres africaines. Cela étant, nous n'avons pas mené d'enquête extensive sur la bibliothèque de ces premières générations d'instituteurs.
36. Par exemple, les Européens sympathisants du Front populaire propagent leurs idées auprès des lettrés ouest-africains (entretien avec S. Tall, ancien instituteur, janvier 1998, Ouagadougou, Burkina Faso). D'autre part, le réseau constitué par les employés du Dakar-Niger a permis la circulation des idées et parfois des écrits à l'intérieur du Sénégal et au Soudan (BERNARD-DUQUENET 1985). Les « pan-négristes », comme l'ancien instituteur soudanais Tiémoko Garan Kouyaté (Ponty 1921), envoient clandestinement leurs journaux

à des cheminots, à des instituteurs ou à des dockers en espérant qu'ils vont circuler à l'intérieur de la fédération (LANGLEY 1973 ; DEWITTE 1985).

37. On peut le qualifier de nouveau car il se développe dans le sillage de la colonisation. Il existait peut-être d'autres espaces publics dans l'Afrique précoloniale et coloniale, comme celui unissant les sociétés musulmanes.

38. L'intégration des différents territoires à cet espace reste certes imparfaite : les informations circulent plus difficilement en dehors des capitales et des grandes villes. De plus, seule une petite minorité de lettrés se révèle vraiment capable d'intégrer cet espace au sein duquel il est nécessaire de maîtriser la langue française. Enfin, l'administration coloniale contrôle encore les prises de parole sur cet espace public émergent. Ainsi, la presse existe et s'ouvre aux voix africaines mais elle demeure soumise à la censure ; les lettrés échangent des correspondances d'un territoire à l'autre mais celles-ci sont surveillées ; la radio commence à se développer mais reste aux mains de l'administration ; les conférences publiques préparées par les organisations lettrées se multiplient mais il y a toujours un agent politique de l'administration pour rapporter ce qui s'y dit.

39. Dans *Imagined communities*, Benedict ANDERSON (1991 : 114-115) souligne le rôle de l'imprimé-marchandise comme base des communautés imaginées que sont les nations. De la même manière, la circulation de l'imprimé-marchandise, circonscrite à un cercle étroit de lettrés, peut également susciter l'émergence d'une autre communauté imaginée, le groupe social. Développant d'ailleurs le cas de l'Afrique de l'Ouest francophone, Anderson souligne que la communauté imaginée par une élite ouest-africaine largement issue des rangs de Ponty a d'abord pris une dimension fédérale (l'AOF). Ce sont les transformations de l'après-guerre qui valorisent, d'après ANDERSON (*ibid.*), l'émergence des imaginaires nationaux.

40. Voir par exemple, F. MANCHUELLE (1995). L'analyse de Manchuelle est intéressante et attire l'attention des historiens sur des documents peu connus. Cependant, il nous semble que lui aussi sous-estime la diversité des discours tenus par les instituteurs en cherchant à montrer avant tout qu'ils constituent des figures du « *proto-nationalisme* ». Nous avons montré ailleurs que les positions tenues par ces lettrés étaient plus complexes et plus diverses (JÉZÉQUEL 2002).

41. Frederick COOPER (1996) le démontre de façon plus approfondie dans son étude sur les décolonisations africaines.

42. Notamment si l'on compare avec les élites anglophones du sud Nigeria ou de la Gold Coast qui investissent la presse dès la fin du XIX^e siècle (CURTIN 1972).

43. Pour les autorités coloniales, voir A. CONKLIN (1997) ; pour les milieux indigénophiles, voir A. PIRIOU (1997).

44. Cyrille Aguessy, ancien élève de l'École normale William Ponty, n'est pas instituteur mais médecin. *Source* : fichier prosopographique.

45. Il s'agit de la date à laquelle Zinsou quitte Ponty en fin de deuxième année pour l'école de Médecine de Dakar (*source* : fichier prosopographique).

46. Nos italiques. Il en est de même dans les deux citations qui suivent.

47. Fara Sow n'a pas publié d'articles dans *Dakar-Jeunes*, peut-être parce que cet instituteur, licencié après une bagarre avec des Européens, n'est pas autorisé à accéder à une telle tribune. Son influence sur Mamadou Dia n'en semble pas moins forte.

48. La Saint-Louisienne est une association de lettrés sénégalais qui se fixent pour objectif d'éduquer la jeunesse sénégalaise.

49. Lettre de Fara Sow, comptable à Air France (Dakar) à Mamadou Dia, instituteur à l'école des Enfants de Troupe de Saint-Louis, Dakar, 10 mars 1942, lettre interceptée le 12 mars 1942 par la commission de contrôle postal de Saint-Louis. ANS, Dakar, 0-31 (31) : « État d'esprit de l'élite et de la jeunesse autochtone de l'AOF », 1939-1944.

50. Plusieurs notes confidentielles remises par l'agent politique Mady Diallo en février et mars 1942. In ANS, 0-31 (31), « État d'esprit de l'élite et de la jeunesse autochtone de l'AOF, 1939-1944 ».

RÉSUMÉS

Cet article interroge la validité de la catégorie enseignante comme catégorie du politique en Afrique de l'Ouest pendant la période coloniale. Il cherche plus particulièrement à cerner dans quelle mesure les instituteurs issus de l'École normale William Ponty forment un groupe d'intérêt politique homogène à la veille des luttes pour les indépendances. Il montre comment les instituteurs, loin de former un groupe solidaire et homogène, constituent au contraire un agrégat travaillé par des logiques de dispersion et de dilution. Cependant, à partir des années 1930, le groupe est également revivifié par des logiques de (re)mobilisation qui s'appuient sur un espace public émergent. En 1945, alors que l'espace politique ouest-africain se libéralise, ce processus de (re)mobilisation est encore inachevé et les instituteurs forment un groupe encore désuni et dispersé. Le résultat de cette recherche pourrait servir à enrichir l'analyse des luttes pour l'indépendance. Il souligne, d'une part, l'intérêt qu'il y a à dénaturiser les catégories du politique dont nous interrogeons encore trop rarement l'historicité, et suggère, d'autre part, que les luttes politiques des années 1950 ne se résument pas forcément à une série d'oppositions entre des élites rivales dont on assume l'existence mais qui consistent peut-être surtout dans la définition et la mobilisation de ces groupes d'élite.

Teachers as a Political Elite in French West Africa (1930-1945). — Were teachers a valid political category in French West Africa during the colonial period? To what extent did primary school teachers from the William Ponty Teachers' Training College form a homogeneous political interest group on the eve of the struggle for independence? Far from forming a homogeneous, united group, they were divided by "logics of dispersal and dilution". As of the 1930s however, they (re)mobilized in an emerging public arena. In 1945, as doors were opening in western African politics, this (re)mobilization was still incomplete; and the teachers were a dispersed group lacking unity. The results of this study contribute to the analysis of independence movements. Political categories should be "denaturalized" by inquiring into their historicity (which is seldom done). Political campaigns during the 1950s cannot be reduced to a series of oppositions between rival elite groups whose existence is assumed. These oppositions took shape through the definition and mobilization of these groups.

INDEX

Mots-clés : histoire sociale, social history, histoire politique, political history, décolonisation, espace public, École normale William-Ponty, élite, instituteurs, William Ponty Teachers' Training College, elite, primary school teachers

Keywords : decolonization