Peut-on parler d'un « désir d'école » en Casamance ? (1860-1930)

Can we talk of a "desire for school" in Casamance? (1860-1930)

Kann man in der Casamance von einer "Lust auf Schule" sprechen (1860-1930)?

¿Se puede hablar de un "deseo de escuela" en Casamanza? (1860-1930)

Céline Labrune-Badiane

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/2258>

DOI : 10.4000/histoire-education.2258

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2010

Pagination : 29-52

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Céline Labrune-Badiane, « Peut-on parler d'un « désir d'école » en Casamance ? (1860-1930) », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 128 | 2010, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2258> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2258>

Peut-on parler d'un « désir d'école » en Casamance ? (1860-1930)

Céline LABRUNE-BADIANE

Située au sud du Sénégal, la Casamance occupe une place à part au sein de l'espace sénégalais : géographiquement séparée du nord du pays par la Gambie anciennement britannique, la région est peuplée majoritairement – d'ouest en est – de Diolas, de Mandingues et de Peuls ; elle est économiquement considérée comme le grenier du pays ; l'Église catholique y compte une communauté solide alors que l'islam confrérique domine au nord ; politiquement, elle est en proie à un conflit indépendantiste depuis 1982. Aujourd'hui, la région de Ziguinchor¹ est aussi la plus scolarisée du pays, avec un taux brut de scolarisation de 99 %, supérieur à celui de la capitale, Dakar, qui ne dépasse pas 86 %². Vincent Foucher a souligné la corrélation entre l'émergence du séparatisme casamançais et les forts taux de scolarisation dans la partie la plus méridionale de la région, une spécificité inattendue et longtemps ignorée³. Or, l'analyse du passé scolaire casamançais montre que certaines catégories de la population souhaitent envoyer leurs enfants

1 Depuis 1984, pour couper court aux velléités indépendantistes du Mouvement démocratique des forces de Casamance, l'État sénégalais a divisé la région en deux : Ziguinchor et Kolda.

2 Ministère de l'Éducation nationale du Sénégal - direction de la planification et de la réforme de l'éducation, année scolaire 1999-2000.

3 Vincent Foucher, « Les "évolués", la migration, l'école : pour une nouvelle interprétation de la naissance de l'identité politique casamançaise », in Momar-Counba Diop, *Le Sénégal contemporain*, Paris, Karthala, 2002, p. 375-424. Cependant, si l'on y regarde de près, la carte du conflit ne recouvre pas uniformément celle de la carte scolaire.

dans les écoles françaises, alors même que la région n'est pas encore totalement maîtrisée par l'administration coloniale⁴.

Cette dernière s'impose progressivement au détriment des Portugais, présents dans quelques villages et comptoirs de commerce depuis la fondation de Ziguinchor en 1645. La France a lancé des expéditions depuis 1828, mais son autorité se limite aux postes de Sédhiou et de Carabane, chef-lieu de cercle situé sur l'île du même nom à l'embouchure du fleuve Casamance. Le partage des territoires entre Français, Anglais et Portugais aboutit en 1890 à la création de la Casamance en tant qu'entité administrative, située entre la Gambie anglaise et la Guinée portugaise⁵. Cependant, la « pacification » du territoire n'est véritablement assurée qu'au lendemain de la Première Guerre mondiale et, dans ce processus, le rôle de l'école a été significatif.

Dans un premier temps, la Casamance est perçue comme un champ d'expansion pour les missionnaires protestants et catholiques dont les espoirs dans le nord sont compromis par la forte influence de l'islam. Par ailleurs, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, la colonisation effective entraîne d'importantes mutations économiques et sociales, liées à l'introduction de l'économie de marché et à l'émergence de nouvelles catégories de populations : les Afro-Portugais⁶ et les Wolofs au premier chef. Des centres de traite sont créés le long du fleuve Casamance et de ses affluents. Une intense activité se développe, liée au commerce du caoutchouc puis de l'arachide. Des commerçants wolofs musulmans, venus du nord, et des employés, pour lesquels la maîtrise

4 Les chiffres de scolarisation sont infimes – quelques centaines d'élèves tout au plus – et diffèrent souvent selon les sources. Ils sont donc à manipuler avec précaution. On estime que les effectifs scolaires doublèrent des lendemains de la laïcisation jusqu'à la Première Guerre mondiale, malgré une légère inflexion pour les filles. La Grande Guerre marqua un net ralentissement puis la progression reprit timidement au cours des années 1920 pour devenir significative à partir des années 1930.

5 La convention franco-portugaise de 1886 attribue Ziguinchor à la France tandis que l'accord franco-anglais de 1889 délimite les frontières gambiennes.

6 Les Afro-Portugais sont issus de la rencontre entre administrateurs, commerçants portugais et Africains depuis le XVII^e siècle. La communauté afro-portugaise en Casamance, comme en Sénégal, partage des caractéristiques communes : la religion catholique, la langue créole, des fonctions économiques et administratives, un style architectural, un certain mode de vie et la revendication d'une ascendance européenne. Elle constitue une élite politique et économique dans la région. Sur les Afro-Portugais en Casamance, cf. Jean Boulègue, *Les Luso-Africains de Sénégal et du XVI^e au XIX^e*, *Travaux et documents*, vol. 1, Dakar, 1972, 114 p. ; Peter Mark, *"Portuguese" Style and Luso-African Identity : Precolonial senegambia, Sixteenth-Nineteenth Centuries*, Bloomington and Indianapolis, Indiana University Press, 2002 ; George E. Brooks, *Eurafricans in Western Africa : commerce, social status, gender and religious observance from the sixteenth to the eighteenth century*, Athens : Ohio University Press, 2003, 355 p. ; Céline Labrune-Badiane, « Éducation et identité des "Portugais" en Casamance, XIX^e- déb. XX^e. Histoire d'une assimilation manquée ? », *Afrika Zamani*, à paraître, 2010.

de la langue française et la connaissance d'éléments sommaires de la comptabilité sont devenues indispensables pour négocier avec les Européens, s'installent à Ziguinchor, future capitale de la Casamance, alors habitée par une centaine d'habitants, majoritairement Afro-Portugais et catholiques. Les Wolof ont notamment été instruits dans les écoles françaises, dont les premières furent implantées dans les Quatre Communes au Nord du Sénégal⁷. En Casamance, la première école, publique et laïque, est ouverte, à l'initiative du gouverneur général Faidherbe, à Sédhiou en 1860⁸.

Le cas de la Casamance permet d'analyser des logiques de scolarisation à l'œuvre en situation coloniale. En effet, certaines populations casamançaises montrent un rapport particulier à l'école française, missionnaire puis publique : on observe des demandes de création d'école qui émanent le plus souvent de fonctionnaires, commerçants ou notables wolofs et afro-portugais, puis de communautés villageoises plus larges⁹. De leur côté, les missionnaires spiritains cherchent à convertir des âmes dans la région la moins islamisée du Sénégal. D'abord présent chez une minorité, le « désir d'école » gagne progressivement une population plus vaste à partir des années 1930, dans le contexte d'une politique coloniale visant à faire taire les résistances

7 Les « Quatre communes », créées par décrets (Saint-Louis et Gorée en 1872, Rufisque en 1880, Dakar en 1887) sont dotées d'un statut juridique particulier. Disposant d'outils institutionnels calqués sur la métropole, les municipalités sont gérées par un maire, un conseil municipal et des « citoyens » français. Voir Johnson Wesley, *Naissance du Sénégal contemporain. Aux origines de la vie politique moderne*, Paris, Karthala, 1991.

8 L'instituteur Jean Dard ouvrit une école mutuelle en 1817 à Saint-Louis et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny introduisirent l'enseignement féminin à partir de 1819 sur les côtes sénégalaises. Voir Joseph Gaucher, *Les débuts de l'enseignement en Afrique francophone : Jean Dard et l'école Mutuelle de Saint-Louis du Sénégal*, Paris, Le Livre Africain, 1968 et Geneviève Lecuir-Nemo, Anne-Marie Javouhey : *fondatrice de la congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny, 1779-1851*, Paris, Karthala, 2001. Pour la période postérieure voir Boubakar Ly, *Les instituteurs sénégalais de la période coloniale (1903-1945). Sociologie historique de l'une des composantes de la catégorie sociale des « évolués »*, thèse de doctorat d'État, université de Dakar, 2001 ; Alassane Wele, *L'enseignement public au Sénégal entre les deux guerres*, thèse de doctorat, université de Dakar, 1981.

9 Voir Hélène Charton, *La genèse ambiguë de l'élite kenyane. Origines, formations et intégration de 1945 à l'indépendance*, thèse de doctorat, université Paris 7, 2002 ; Philippe Foster, *Education and social change in Ghana*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1965 ; Jean-Hervé Jézéquel, « Les Mangeurs de craies », *Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'Ecole Normale William Ponty*, thèse de l'EHESS, 2002. Sur la période récente Marie-France Lange et Jean-Yves Martin (dir.), « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des Sciences humaines*, vol. 31, n° 3, Paris, ORSTOM, 1995, p. 577-594 ; Etienne Gérard, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-ORSTOM, 1997, p. 283.

encore vives à l'Ouest de la région¹⁰. Ainsi, et malgré de fortes disparités locales et sexuées, des Casamançais font le choix de l'école coloniale pour consolider, voire améliorer leur statut social.

Cette analyse s'inscrit dans la continuité des études locales¹¹, qui ont notamment montré l'antériorité du développement de la scolarisation dans les zones où dominent l'activité missionnaire et l'économie marchande. Il faut cependant souligner les disparités entre les villages, les cantons et les subdivisions. L'acceptation de l'école par les populations s'opère aussi selon des rythmes et des logiques qui diffèrent en fonction des sexes et des groupes socio-économiques. Par ailleurs, même si l'appropriation de l'école ainsi que la place de celle-ci dans la modernisation des sociétés rurales obéissent à des logiques que l'on peut aussi bien observer en France¹², une des spécificités de l'enseignement colonial est que la scolarisation ne fut pas obligatoire avant 1946, quoique la contrainte ait pu être utilisée pour recruter des élèves dans les villages où des écoles fonctionnaient. La scolarisation de l'ensemble de la population, couramment considérée comme trop coûteuse et potentiellement dangereuse pour l'ordre colonial, n'apparaît pas, avant cette date, comme un objectif des autorités. Dans ce contexte, la présence de l'école impose aux populations de repenser leur statut au sein d'une société dont ils ne maîtrisent plus tous les codes. Le rapport à l'école révèle ainsi la complexité des interactions entre les populations, les missions et les autorités coloniales.

10 La thèse de Coffi Bellarmin Codo, *La Presse dahoméenne face aux aspirations des "évolués" : La voix du Dahomey, 1927-1957*, thèse de doctorat, université Paris 7, 1978, confirme les demandes d'écoles très présentes dans la presse publiée par les élites dahoméennes dans les années 1920 ainsi que l'attitude très répressive de l'administration coloniale à leur égard.

11 Voir Issa Hassan Khayar, *Le refus de l'école : contribution à l'étude des problèmes de l'éducation chez les Musulmans du Ouaddai (Tchad)*, Paris, Librairie d'Amérique et d'Orient, 1976 ; Philippe Hugon sur Madagascar et Jean-Yves Martin sur le Cameroun in Gabriel Carron et Ta Ngoc Châu, *Réduction des disparités régionales et planification de l'éducation*, Paris, Institut international de planification de l'éducation (IIPE), Les presses de L'Unesco, 1981 ; Stéphanie Baux, *Les familles lobi et l'école, entre rejets mutuels et lentes acceptations. Socio-anthropologie du système scolaire et des pratiques familiales de scolarisation au Burkina-Faso*, thèse de l'EHESS, 2007 ; Karinkan Doumbouya, *Regards croisés sur l'enseignement public en Haute-Guinée, 1903-1946*, thèse de doctorat, université Cheikh Anta Diop, Dakar, 2005 ; Céline Labrune-Badiane, *Processus de scolarisation en Casamance...*, op. cit. ; Marie-Christine Deleigne, « Filles et garçons face à l'école dans l'Androy », in Didier Nativel et Faranirina Rajaonah (dir.), *Madagascar revisitée, en voyage avec Françoise Raison-Jourde*, Paris, Karthala, 2009, p. 569-594. À l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, de nombreux mémoires de maîtrise sur l'école ont été menés à différentes échelles : le canton ou la région par exemple. Pour une liste exhaustive de ces travaux, voir <http://www.histoire-ucad.org/archives/index.php?option=com_remository&Itemid=60&func=fileinfo&id=312>.

12 Louis-Henri Parias (dir.), *Histoire générale de l'éducation en France*, t. 3, Françoise Mayeur, « De la Révolution à l'école républicaine », Paris, Labat, 1981 ; Pierre Giolitto, *Histoire de l'école, Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*, Paris, Imago, 2003.

Le présent article met l'accent sur le rôle des groupes sociaux et des communautés villageoises dans le processus de scolarisation. Les archives de la Société des Missions évangéliques de Paris et de la congrégation des Pères du Saint-Esprit (lettres de missionnaires et journaux des communautés), les archives des écoles (registres matricules), les rapports politiques et scolaires des administrateurs coloniaux conservés aux Archives nationales du Sénégal ainsi que des entretiens, accordés par d'anciens élèves des écoles étudiées, constituent l'essentiel des sources disponibles sur le sujet. Cette documentation abondante comporte deux biais : produite par les Européens, elle exige de s'interroger sur les demandes effectives des populations africaines ; elle dit aussi peu de chose du public des écoles et des familles, et rend difficile l'appréhension de ce que nous appelons néanmoins un « désir d'école ». En effet, dans un contexte d'offre scolaire particulièrement faible, alors que l'école n'est pas encore instituée, ces demandes attestent d'une volonté de scolarisation¹³. Cependant, celle-ci ne s'inscrit pas nécessairement dans le très long terme et peut se révéler fragile. Ainsi, nous interrogeons les stratégies que les populations mettent en place pour obtenir la création d'une école dans leur village, ou y envoyer leurs enfants, la façon dont elles expriment leurs demandes, le rôle des missions et des autorités coloniales dans ce processus.

I – Le poids de la présence missionnaire (milieu du XIX^e-début du XX^e siècle)

Au fil de la conquête et de l'expansion territoriale européennes, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, des missionnaires, soldats, administrateurs coloniaux s'établissent en Casamance. Ils y sont parfois tolérés, acceptés ou ignorés, et le plus souvent catégoriquement rejetés¹⁴. Jusqu'au début du XX^e siècle, leur autorité effective se cantonne aux principaux centres administratifs, politiques et économiques de la région situés le long du fleuve – Sédhiou, Carabane et Ziguinchor – où vit une population wolof et afro-portugaise de commerçants ou d'auxiliaires de l'administration. Sans surprise, ces catégories sociales relativement aisées participent au développement de la scolarisation dans la région.

13 Ce qui nous place dans une perspective différente de celle de la recherche en sociologie de l'éducation et plus précisément sur les stratégies scolaires mises en place par les populations dans un cadre où l'école est ancrée dans les structures sociétales.

14 Christian Roche, *Conquêtes et résistances des peuples de Casamance*, Paris, Karthala, 1985.

Plus inattendue est la demande d'école formulée à la même époque par des familles issues d'autres milieux.

1 – Les premières demandes d'écoles : Sédhiou, Carabane et Ziguinchor

Dans la seconde moitié du XIX^e siècle, des écoles sont ouvertes dans les localités de Casamance au fur et à mesure de l'implantation de l'autorité coloniale. L'administration vise dans un premier temps la diffusion de la langue française, nécessaire à son fonctionnement, et, plus largement, à l'établissement de sa domination. À l'initiative du gouverneur du Sénégal Louis Faidherbe, la première école publique ouvre ses portes en 1860 à Sédhiou, qui est alors avec Carabane le principal point d'appui de la présence française¹⁵. Elle ferme cependant dix ans plus tard, par manque de moyens financiers et humains, mais aussi du fait de l'instabilité politique dans la région. Faute d'instituteur, l'école est successivement dirigée par un artilleur, par un caporal puis par un greffier. Le recrutement des élèves se fait sous la férule du commandant de police : l'école compte, selon les moments de l'année, de cinq à vingt-cinq élèves – pour l'essentiel fils de cultivateurs. Cette école est en outre intégrée dans un dispositif plus large de contrôle des populations : elle accueille quatre fils de chefs locaux qualifiés d'« otages », destinés à poursuivre leur formation à Saint-Louis où ils sont préparés, comme le souhaitait Faidherbe, « à admettre et à faire admettre l'autorité coloniale »¹⁶. Fermée en 1870, l'école de Sédhiou sera rouverte en 1892. Une autre école publique est créée en 1893 à Carabane mais, en définitive, les premières tentatives de mise en place d'un enseignement public dans la région sont un échec : en 1895, 25 élèves sont officiellement inscrits à Sédhiou et 53 à Carabane, mais ils se rendent irrégulièrement en classe¹⁷.

À l'inverse, les missionnaires protestants de la Société des missions évangéliques de Paris¹⁸ et les catholiques de la congrégation des Pères du Saint-Esprit suscitent l'intérêt ou la curiosité. N'usant pas de la force pour s'imposer,

15 Dans les années 1860, seize écoles publiques fonctionnent au Sénégal : sept à Saint-Louis, deux à Gorée, deux à Dakar et cinq dans les postes de l'intérieur dont celle de Sédhiou.

16 Papa Ibrahima Seck, *La stratégie culturelle de la France en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 153.

17 ANS [Archives nationales du Sénégal] J 5, École des pays de protectorat, juin 1895.

18 La SMEP fut fondée à Paris en 1822 avec l'aide des missions protestantes de Londres afin d'impulser un mouvement missionnaire français. Pour plus de détail sur cette expérience, voir Céline Labrune-Badiane, « La société des Missions Évangéliques au Sénégal (1863-1868) : la Casamance, un laboratoire expérimental ? », *Histoire et Missions chrétiennes*, n° 5, mai 2008, p. 125-152.

ils parviennent à gagner la confiance des populations. Dès 1863, Louis Jaques, missionnaire à Sédhiou, se fait prudemment l'écho d'une demande de scolarisation exprimée par certaines familles¹⁹ :

Plusieurs noirs me demandent si je veux ouvrir une école, d'autres (des noirs protestants de Gambie, parlant anglais) si je ne veux pas faire une église. Je ne me dissimule pas que ce ne sont que des apparences, qu'il ne faut rien fonder sur ces déclarations, mais cela me donne beaucoup à réfléchir²⁰.

L. Jaques engage la construction des bâtiments et s'installe dans le quartier cosmopolite de Dagorne. Il « [compte] sur [ce] village pour former les éléments d'une école. Plusieurs noirs m'ont demandé d'y ouvrir une école et d'instruire leurs enfants »²¹. Cette école, qui ouvre en 1865, entre en concurrence avec l'école publique. Les missionnaires veulent faire la preuve que leur intention est tout autre que celle des « Blancs » venus conquérir et exploiter le pays. Ils consacrent une grande partie de leurs ressources à la fondation et au fonctionnement de leurs établissements scolaires, qui sont le principal moyen de leur apostolat. L'enseignement dispensé est essentiellement religieux, complété par des éléments d'instruction sommaire ; il est surtout suffisamment diversifié pour convenir à un public catholique, musulman ou encore animiste. À Sédhiou, les Pères accueillent des enfants issus de milieux sociaux plutôt aisés, déjà familiarisés avec l'école ainsi que quelques fils de cultivateurs venus spontanément ou à leur demande. Bien que nous ne disposions que d'informations sommaires sur l'origine des enfants de cette école protestante, il apparaît que la grande majorité d'entre eux sont étrangers à la Casamance – généralement originaires du nord du Sénégal – et/ou appartiennent à des milieux de fonctionnaires et de commerçants. Dans une lettre, Jaques parle de ses élèves « Iolofs »²² (Wolofs). De leur tenue vestimentaire, en classe comme le dimanche, on peut déduire le niveau social d'une partie des parents : certains sont vêtus « [de] pantalons et [de] gilets blancs d'une étoffe qui n'est pas à mépriser ».

19 Catherine Coquery-Vidrovitch note qu'à partir des années 1860 en Afrique, de manière très générale, la demande en écoles commence à croître. Cf. C. Coquery-Vidrovitch, *L'Afrique et les Africains au XIX^e siècle*, Paris, A. Colin, 1999, p. 228.

20 Département évangélique français d'action apostolique (DEFAP), Lettre de L. Jaques au directeur de la mission, 18 décembre 1863.

21 DEFAP, microfiche 852, Lettre de Jaques au comité de la SMEP, le 11 mai 1864.

22 DEFAP, Lettre du 20 février 1865.

Quelques mois plus tard, P. Andrault – qui succède à L. Jaques – précise que l'école est aussi fréquentée par des enfants de cultivateurs, dont il regrette toutefois qu'ils partent travailler dans les champs au cours de l'hivernage. Mais, trois mois plus tard, à la fin de la saison des cultures, il se réjouit d'une augmentation notable des demandes d'inscription à l'école du jour comme du soir²³. En 1866, l'enthousiasme – qu'il réserve peut-être aux lecteurs du *Journal de la Mission évangélique* également bienfaiteurs de la mission – est plus modéré : « les enfants que nous avons eus jusqu'à présent sont presque tous Iolofs » (wolofs)²⁴. Les Mandingues, généralement cultivateurs et majoritaires dans cette partie de la Casamance, ne fréquentent pas l'école. Lorsque le Père Andrault repart en France en 1867, il emmène avec lui trois de ses meilleurs élèves, une fille et deux garçons, âgés d'environ 12 ou 13 ans²⁵. Les patronymes de deux d'entre eux (Raïmbo Faye et Salimata N'Diaye) prouvent qu'ils sont originaires du nord du Sénégal²⁶, la consonance anglophone du nom du troisième (Emmanuel Stephan) laisse à penser qu'il vient probablement de Gambie. Les parents « loin de s'opposer à leur départ », s'en réjouissent et, selon Andrault, « [paraissent] apprécier les avantages d'une bonne éducation pour leurs enfants »²⁷. Malheureusement, les deux jeunes hommes meurent précocement²⁸. Seule Salimata, qui a obtenu son brevet en 1876 en France, revient comme monitrice à Saint-Louis où elle dirige une école de filles.

Lorsqu'en 1868 la SMEP quitte définitivement la Casamance pour fonder une mission à Saint-Louis, le champ est libre pour les Spiritains qui ont mul-

23 DEFAP, *Journal de la Mission évangélique* (JME), 1865, p. 214

24 DEFAP, Lettre du 20 avril 1866.

25 Les missionnaires protestants avaient aussi pour ambition de former des agents locaux qui pourraient les seconder, voire les remplacer. Cette initiative n'est pas originale et plusieurs expériences de formation de pasteurs ou de prêtres indigènes ont eu lieu au Sénégal et dans les colonies voisines. L'une des plus célèbres fut la création du collège de Fourah Bay à Freetown (Sierra Leone) en 1827 par la *Church Missionary Society*. Du côté catholique, après l'expérience jugée décevante des abbés Boilat, Moussa et Fridoil au Sénégal, la nécessité de la formation du clergé indigène est remise en question. Voir André Picciola, *Missionnaires en Afrique*, Paris, Denoël, 1987. Enfin, les frères de Ploërmel ont envoyé, entre 1850 et 1860, des jeunes Sénégalais au noviciat de Ploërmel. Mais cette expérience fut un échec : trois d'entre eux moururent assez rapidement et trois autres quittèrent la congrégation. Denise Bouche, « L'école des frères de Ploërmel à Saint-Louis du Sénégal », *Actes du 93^e congrès national des sociétés savantes*, Paris, 1971, p. 227-240.

26 Salimata N'Diaye est originaire de Saint-Louis.

27 DEFAP, JME, 1867, p. 260. Au mois de mai 1870, lorsque P. Andrault se rend à nouveau à Sédhiou, il rencontre ces parents qui sont particulièrement émus de ces retrouvailles : « ils [l']ont serré dans leurs bras si longtemps que j'en étais touché, et même confus ». JME, 1870, p. 251.

28 Raïmbo Faye est mort en France en 1873. Le second garçon est décédé peu de temps après son retour au Sénégal en 1875.

tiplié les expéditions dans la région au cours des années précédentes. Leur installation effective avait cependant été retardée par le manque de moyens et parce que le gouverneur du Sénégal, Pinet-Laprade, souhaitait accorder la priorité aux Évangéliques :

« La France ne peut propager deux religions à la fois dans des colonies, c'est contraire à la politique, vous êtes venu le premier, vous avez le premier exprimé l'intention de vous occuper de la Casamance, à vous donc de propager parmi les populations de cette contrée le christianisme et la civilisation »²⁹.

Les missionnaires catholiques pallient l'inexistence de l'offre publique entre 1870 et 1892. Ils ouvrent des écoles à Sédhiou en 1876, à Carabane en 1880 et à Ziguinchor en 1888. Ils suivent en fait l'avancée territoriale des autorités françaises et concentrent leur action dans la partie méridionale de la région.

Malgré les réserves de l'administration coloniale, l'école des Spiritains de Sédhiou est, dès son ouverture en 1876, fréquentée par une trentaine d'élèves, ce dont le missionnaire se félicite :

« Le chef d'un village voisin, qui autrefois avait servi dans la colonie comme soldat nous a confié son fils pour l'élever. Parmi nos élèves, nous avons aussi un marabout d'une trentaine d'années, qui après avoir terminé l'étude du coran, nous a demandé à être admis en classe. On a volontiers accédé à sa demande. Il est très assidu, il s'est fait au petit train de l'école, il récite les prières, fait dévotement le signe de croix [...] »³⁰.

Les missionnaires consentent en outre à enseigner l'arithmétique « à plusieurs musulmans qui en ont besoin pour leur commerce » afin de « pouvoir gagner à la longue, leurs pauvres âmes à la vérité »³¹. En 1879, trente-cinq élèves fréquentent l'école, puis une vingtaine l'année suivante. En 1888, l'école fusionne avec celle de l'Alliance française et le succès est immédiat³² :

« Depuis lors, l'école a pris un essor vraiment surprenant. Il a suffi d'un mois pour réunir 80 enfants en moyenne et le progrès s'est soutenu jusqu'à ce jour. La plupart de ces enfants sont de familles mahométanes, il n'y en a qu'une dizaine de parents chrétiens »³³.

29 DEFAP, microfilm 852, lettre de Jaques au comité de la mission, le 11 mai 1864.

30 Archives générales spiritaines (CPSE), *Bulletin de la congrégation des Pères du Saint-Esprit*, 1877-1881.

31 CPSE, 3I111B1, *Bulletin de la communauté de Sédhiou*, sept. 1879 à sept. 1880.

32 Fondée en 1885, l'association vise à la diffusion du français dans le monde par le biais de subventions aux écoles. Dans les archives de l'administration coloniale, nous n'avons cependant pas trouvé de trace de l'existence de cette école.

33 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1887-1889, p. 470.

Dans les mois qui suivent, le transfert de Ziguinchor des autorités portugaises aux autorités françaises provoque un déplacement du centre politique de la Casamance ainsi que d'une partie des activités économiques. Les prêtres décident alors de quitter Sédhiou pour Ziguinchor, dont la population en partie catholique leur paraît potentiellement plus réceptive. Ils ferment l'école au mois d'avril 1890, malgré les protestations des notables de la ville qui implorent vainement l'administration de la maintenir et proposent de rémunérer l'instituteur « en pagnes, mil, bœufs... »³⁴.

À Ziguinchor, la population afro-portugaise catholique, soucieuse de maintenir son hégémonie politique et sociale en se distinguant du reste de la population, a déjà partiellement intégré les réseaux éducatifs européens. Elle emploie des précepteurs, envoie ses enfants à Cacheu (Guinée portugaise) « considéré comme un centre culturel, [où] nombre de Ziguinchorois du XIX^e siècle [...] font une partie de leur scolarité »³⁵, ou au Portugal. En effet, lorsque les Spiritains s'étaient installés à Sédhiou en 1876, quelques familles afro-portugaises avaient exprimé leur désir de leur envoyer leurs enfants mais essuyèrent un refus des missionnaires : « On veut nous confier des internes mais nous ne sommes pas installés pour cela. Quand nous serons bien connus nous aurons tous les enfants de famille de Ziguinchor »³⁶. À Carabane en revanche, les prêtres entretenaient deux enfants originaires de Ziguinchor. Les Spiritains sont donc connus à Ziguinchor, alors même qu'ils n'y ont pas encore ouvert d'école. Dès lors, on comprend que leur arrivée dans la ville en 1888 suscite l'intérêt. D'emblée, l'école catholique est fréquentée par une trentaine d'élèves « avides d'apprendre le français »³⁷. Les Spiritains mettent cependant l'accent sur l'instruction religieuse, selon eux négligée par les Portugais :

« À Ziguinchor, dit-on, tout le monde est chrétien. Oui, chrétiens de nom, mais païens de mœurs. Cela provient de la trop grande facilité avec laquelle les prêtres portugais, il y a dix ans, baptisaient enfants et adultes sans ins-

34 ANS, J 5, lettre du commandant de cercle de la Haute-Casamance au gouverneur, 18 décembre 1888.

35 Marie-Louise Moreau, *Destinée d'une société, destinée d'une langue. Jalons pour l'histoire du créole portugais de Ziguinchor*, document non publié, 1992, 11 p.

36 CPSE, 3I111b1, *Bulletin de la communauté de Sédhiou*, 17 février au 1^{er} juin 1876.

37 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1887-1889. Cette école est soutenue par les autorités coloniales de Ziguinchor qui font de la question de la langue un enjeu politique : alors que la communauté afro-portugaise refuse de reconnaître l'autorité de la France, le remplacement du créole par le français est un moyen d'action majeur. Parallèlement, les missionnaires ont besoin du soutien de l'administration pour développer leur œuvre et souhaitent ainsi convaincre de la réussite de l'entreprise.

truction aucune. Aujourd'hui, connaissant le mal, nous tâchons d'y porter remède par l'école et par l'instruction religieuse »³⁸.

F. Galibert, l'administrateur provisoire de Ziguinchor, désireux de supplanter rapidement l'influence « portugaise », oblige les familles à envoyer leurs enfants à l'école missionnaire. En 1901, des Frères de Ploërmel³⁹ viennent prêter main-forte aux Spiritains. Selon les intéressés, « les enfants accourent de toute part, même de villages environnants »⁴⁰. À la veille de la laïcisation, 80 % des élèves (110 filles et 153 garçons) fréquentent les écoles missionnaires de Casamance et 20 % (78 garçons), les écoles publiques. La totalité des filles est ainsi éduquée dans les écoles tenues par les Sœurs.

2 – Le succès missionnaire en matière d'enseignement féminin

En Casamance, comme depuis le début du XIX^e siècle sur les côtes du nord du Sénégal, alors que l'école publique donne la priorité aux garçons, les filles sont exclusivement instruites dans les écoles missionnaires⁴¹. Ainsi, à l'école publique de Sédhieu déjà évoquée, il n'était pas encore question d'éduquer les filles. En revanche, les missionnaires de la SMEP implantés dans cette localité ont tenté de convaincre les parents de scolariser leurs filles.

Dans une lettre adressée au comité de la société des Missions évangéliques, Jules Lauga, qui a rejoint la Casamance en 1866, rend compte de l'échec initial de P. Andrault puis de leur succès commun. Dans un premier temps, « les noirs avaient repoussé une pareille demande tant par crainte pour les enfants qu'à cause des préjugés de leur race qui tiennent les femmes dans une condition sociale tout à fait inférieure ». Une action auprès des familles est alors engagée. Les Pères s'adressent à la blanchisseuse afin de la convaincre d'envoyer l'une de ses filles à l'école : « Un matin nous nous sommes mis en route pour la nouvelle conquête que nous projetions depuis quelque temps : la première attaque fut dirigée contre notre blanchisseuse ». Cette dernière est inflexible, jugeant l'instruction de peu d'utilité et rappelant que sa fille l'aide à assumer les tâches domestiques. Son mari, en revanche – par ailleurs interprète d'Andrault –

38 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1899-1900, Communauté de Ziguinchor, p. 259.

39 Fondé en 1817 par l'abbé Jean-Marie de La Mennais, l'institut des frères de l'instruction chrétienne, les Frères de Ploërmel, a d'abord développé ses activités à Saint-Louis et à Gorée. L'envoi de frères à Ziguinchor à la rentrée 1901 correspond à la volonté de l'administration de diffuser l'enseignement dans l'ensemble de l'AOF.

40 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1901-1902.

41 Voir les travaux de Geneviève Lecuir-Nemo sur l'action éducative des Sœurs de Saint-Joseph de Cluny et notamment : *Anne-Marie Javouhey..., op. cit.*

acquiesce à la demande des missionnaires et scolarise sa fille. Cette anecdote montre les réticences des populations, les filles ayant un rôle essentiel à jouer au sein de la famille, mais aussi comment le changement peut être introduit par un père africain lui-même alphabétisé.

Les deux missionnaires sont convaincus des conséquences positives que ne peut manquer d'avoir ce premier succès : « Notre blanchisseuse gagnée, c'est un argument de plus pour nous, et un exemple à proposer aux autres ». Les résultats ne se font d'ailleurs pas attendre : « Cette matinée-là nous fîmes une vraie moisson d'écolières et nous revînmes à la maison heureux et triomphants⁴² ! » Pour Jules Lauga, ce sont la « bonté » et « l'obligeance » des missionnaires qui expliquent la disparition des préjugés. Sans accorder un crédit exagéré à ces propos triomphants, il est probable que le prosélytisme a eu un effet à court terme.

Comme l'a montré D. Bouche, les garçons et les filles scolarisés au Sénégal vers 1880 sont en nombre à peu près équivalents, ce qui contredit les explications culturalistes avancées pour expliquer le retard scolaire des filles. Cette situation s'explique notamment par le fait que les missionnaires ont simultanément développé l'enseignement à destination des deux sexes. En Casamance, les effectifs féminins dans l'enseignement congréganiste dépassent même parfois ceux des garçons⁴³. Les Spiritains font systématiquement appel aux Sœurs pour assurer l'éducation des filles – et accessoirement pour les soulager des tâches domestiques. À Sédhiou, en 1877, soit un an après l'ouverture de la mission, le père Lacombe fait venir quatre Sœurs afin qu'elles se chargent « de la classe des filles et du soin des malades »⁴⁴. Ces dernières gagnent rapidement la confiance de la population en proposant un enseignement « féminin » :

« Les filles sont élevées et instruites, à l'instar des garçons. On les applique aussi aux travaux propres à leur sexe. Ce dernier moyen semble assez efficace, puisqu'il détermine les parents infidèles à envoyer leurs filles à l'école des sœurs, pour y passer la journée. Bien plus, ils ont confié aux sœurs, jusqu'à leur majorité, quelques-unes de leurs filles, et ne montrent pas de répugnance à les voir se faire chrétiennes »⁴⁵.

42 DEFAP, microfilm 853, Lettre du 4 juin 1866 de Jules Lauga au comité de la Mission.

43 À Ziguinchor, en 1902, on compte 80 garçons pour 130 filles scolarisées à l'école missionnaire.

44 *Ibid.*, p. 18.

45 CPSE, 3I1 11B1, *Bulletin de la Communauté de Sédhiou*, sept. 1879 à sept. 1880.

La nièce du chef de la localité leur est ainsi confiée pour « être élevée chrétiennement »⁴⁶. Dès son ouverture, une vingtaine d'élèves fréquentent l'école. Trois ans plus tard, elles sont trente-cinq pour une vingtaine de garçons⁴⁷. Mais, en 1885, les missionnaires décident de transférer le centre de la mission à Carabane et de ne pas reconstruire les bâtiments utilisés par les Sœurs, qui ont été détruits par un incendie. C'est donc à Carabane que se développe l'enseignement des filles dans les années 1890.

Les Spiritains sont convaincus de la plus grande réceptivité des populations diola : « À Sédhiou, en effet, la population paraît donner peu d'espoir pour l'avenir, dans la Basse-Casamance au contraire habitent de nombreuses tribus de diolas, qui semblent beaucoup plus accessibles à l'évangile »⁴⁸. Ils se félicitent de ce que l'ouverture d'une école de filles est très attendue. Lors d'une séance de catéchisme, une jeune fille se serait exclamée : « Oh ! Quand il y aura des Sœurs, on ne me verra pas souvent à la maison, je serai toujours chez les Sœurs »⁴⁹. Le missionnaire ajoute que si « l'idée d'école n'est pas neuve à Carabane, c'est qu'il s'y trouve plusieurs enfants qui ont été élevés par les Sœurs à Sédhiou ». C'est dans ce contexte que trois Sœurs arrivent à Carabane le 20 mai 1896. L'une d'entre elles ouvre une école où elle enseigne essentiellement « le catéchisme, la couture, la lessive et les soins ordinaires du ménage afin de préparer les jeunes filles à devenir plus tard de bonnes mères de famille »⁵⁰. En 1899, une soixantaine de filles, chrétiennes pour la plupart, fréquentent l'école. L'année suivante, lors de leur passage à Ziguinchor, les Sœurs affirment qu'elles reçoivent un accueil très enthousiaste de la population : « Blancs et noirs les implorèrent de rester : à leur départ, ce n'était qu'un cri : Oh ! Restez donc avec nous ! Comment vous allez laisser des centaines d'enfants sans instruction ! »⁵¹. Quelques mois plus tard, l'école de filles de Ziguinchor confiée à des religieuses indigènes de la congrégation des sœurs de Saint-Joseph de Cluny réunit 130 élèves. À par-

46 CPSE, *Bulletin de la Communauté de Sédhiou*, lettre du père Lacombe à Mgr Duboin, Sédhiou, 13 septembre 1880.

47 Cf. *supra*.

48 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1883-1885.

49 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, Tome XII, 1881-1883, p. 482. Ces déclarations doivent être considérées avec prudence, dans la mesure où elles émanent des autorités religieuses elles-mêmes. Les chiffres de fréquentation montrent néanmoins une adhésion des familles à l'école des Sœurs pour leurs filles.

50 ANS, 2Z1, *Annales religieuses de la Casamance*, p. 66.

51 CPSE, *Bulletin de la CPSE*, 1899-1900, p. 259.

tir de 1904, les Sœurs parviennent à attirer de nouvelles élèves en leur proposant des activités « féminines » qui leur permettront d'être de « bonnes ménagères ». À la veille de la laïcisation de l'enseignement, les filles scolarisées en Casamance – en fait à Carabane et Ziguinchor –, sont plus d'une centaine, soit environ 20 % de l'ensemble des filles scolarisées au Sénégal.

3 – Un « désir d'école » malgré tout balbutiant

En relayant les demandes d'écoles, les missionnaires légitiment leur action auprès de leur société ou de leur congrégation – et de leurs donateurs – comme vis-à-vis des autorités coloniales qui leur octroient le droit ou non de s'établir en Casamance. Les sources permettent tout de même de montrer la multiplicité des causes qui poussent les familles à envoyer leurs enfants à l'école : la curiosité, la sympathie pour les missionnaires ou tout simplement le pragmatisme, afin d'obtenir des cadeaux offerts lors des distributions de prix. Les demandes de scolarisation relèvent aussi de données conjoncturelles liées à un contexte politique et économique instable. En somme, les parents « essaient » l'école sans en percevoir toujours l'utilité.

Pour certaines familles cependant, l'instruction française est considérée comme un moyen d'acquérir des savoirs utiles, comme le montre l'exemple des musulmans qui demandent aux Spiritains de leur enseigner l'arithmétique. Les manifestations du désir d'école proviennent majoritairement d'une minorité de chefs, de notables et de commerçants qui envoient leurs enfants à l'école pour qu'ils y reçoivent une instruction qui permette aux garçons de s'insérer socialement et plus largement une éducation – pour les filles et pour les garçons – qui les intègre dans un système de valeurs chrétien et européen, perçu comme un signe de distinction sociale. Ces demandes révèlent plus largement le désir des Wolofs et des Afro-Portugais de maintenir leur place au sommet de la hiérarchie sociale. L'école représente donc une opportunité pour une infime partie de la population. Et ce processus se retrouve dans les colonies voisines.

Dans le cercle de Forécariah en Guinée, l'école publique de Benty est ouverte en 1882 à l'initiative des « fonctionnaires indigènes et de quelques commerçants d'accord avec le commandant ». Elle fut d'abord fréquentée par « des enfants de fonctionnaires sénégalais ou autres, qui avaient vu cet enseignement dans leur pays »⁵². Ce cas montre que la circulation des Sénégalais participe

52 Ibrahim Traoré, « Les Soussou de Moria (cercle de Forécariah) », *L'éducation africaine*, octobre-décembre 1935, n° 92.

à la diffusion de la scolarisation. Quant aux Afro-Portugais de Ziguinchor, l'école leur permet de maintenir leur hégémonie. Jusqu'à l'arrivée des Français en 1886, cette élite domine la vie politique et économique de la ville. Comme nous l'avons vu, la scolarisation est alors déjà considérée comme le moyen de consolider un statut social. Pourtant, les Portugais n'ont pas organisé de système d'enseignement sur place, malgré quelques tentatives, sans doute parce que Ziguinchor était un comptoir secondaire pour Lisbonne. Quoiqu'il en soit, lorsqu'une école missionnaire ouvre à Ziguinchor, les Afro-Portugais sont parmi les premiers à y envoyer leurs enfants, affirmant ainsi leur différence. Pour l'administration française comme pour les Spiritains, la scolarisation de cette population est une priorité : il s'agit de capter cette élite pour asseoir leur autorité et, pour les premiers en particulier, pour substituer l'influence française à l'influence portugaise.

Les cas des écoles des Sœurs de Sédhiou, Ziguinchor et Carabane fournissent des exemples intéressants de coïncidence entre l'offre et la demande d'école. Les parents souhaitent en effet pour leurs filles moins une instruction qu'une éducation féminine et religieuse, fût-elle catholique pour les musulmanes. Pascale Barthélémy confirme que, dans l'ensemble de l'AOF, « la pédagogie missionnaire fondée sur l'éducation de bonnes mères de famille et sur une morale rigoureuse séduit davantage les populations »⁵³. Et, lorsque des écoles publiques sont créées, c'est l'enseignement ménager qui a la faveur des familles. Ainsi, à l'école publique de filles de Ziguinchor, ouverte en 1909 :

« L'enseignement ménager est dans la partie du programme qui [les] intéresse le plus. La directrice a remarqué que quelques élèves, qui manquent quelquefois la classe dans le courant de la semaine, étaient toujours présentes les jours de lessive ou de couture ; cela tient à ce que les parents ne voient dans l'école que le côté pratique et sont indifférents à l'instruction en ce qui concerne les filles. Aussi retiennent-ils plus souvent leurs enfants un jour de classe qu'un jour de couture »⁵⁴.

Ce succès relatif de l'école ne doit pas occulter les multiples résistances que ce type d'éducation ménagère a suscitées⁵⁵. Par ailleurs, l'indiffé-

53 Pascale Barthélémy, *Femmes, africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale, Sages-femmes et institutrices en AOF (1918-1958)*, thèse de doctorat, université Paris 7, 2004, p. 73.

54 ANS, J33, École de filles de Ziguinchor, 1912-1913.

55 Voir Rebecca Rogers, « Éducation, religion et colonisation en Afrique aux XIX^e et XX^e siècles », *CLIO*, n° 6, 1997, p. 189-194. Pour une étude localisée, Estelle Pagnon, « "Une œuvre inutile ?" La scolarisation des filles par les missionnaires catholiques dans le sud-est du Nigeria (1885-1930) », *Ibid.*, p. 35-56.

rence des parents à l'égard de l'instruction proprement dite peut s'expliquer par le fait que les perspectives professionnelles nécessitant un savoir scolaire étaient alors quasiment nulles en Casamance. L'investissement scolaire, pour les filles comme pour les garçons, doit être avant tout utile et c'est ce facteur essentiel qui explique que l'on envoie, ou non, son enfant à l'école. Nombreux sont ceux qui refusent pour cette raison de scolariser leurs enfants. Ainsi ce père, riziculteur à Carabane, qui rétorque aux Spiritains : « Quand mon garçon saura lire et écrire [...] il s'en ira avec les Européens, qui alors fera mes champs de riz ? »⁵⁶. L'adhésion à l'école est donc loin d'être massive et définitive.

Par ailleurs, le projet des protestants comme des Spiritains est avant tout d'évangéliser une population qu'ils connaissent finalement très peu. L'objectif est de former de bons et de bonnes chrétiennes : de ce fait, l'espoir d'une conversion conduit à accepter tous les enfants et le public scolaire des missionnaires est loin d'être homogène. La formation reçue reste très limitée. Cependant, cette scolarisation insère précocement l'école dans les pratiques sociales casamançaises, alors même que l'on se trouve dans une période de conquête militaire.

Enfin, l'initiative des missionnaires ou des autorités coloniales est un facteur primordial de développement de la scolarisation. L'intervention de l'élite africaine ne suffit pas à remplir les écoles et à justifier leur ouverture. À l'inverse, les missionnaires ferment l'école de Sédhiou parce qu'ils choisissent de concentrer leurs moyens à Ziguinchor, où réside déjà une importante communauté catholique, alors même qu'environ 80 élèves fréquentent l'établissement.

À partir de 1905, la laïcisation de l'enseignement fragilise le développement de l'école en Casamance, particulièrement en ce qui concerne les filles⁵⁷, alors même que la scolarisation touche de plus larges catégories sociales. L'intervention de l'État colonial est de plus en plus manifeste. L'accès à l'école devient un véritable enjeu au sein des sociétés coloniales.

56 CPSE, *Bulletin CPSE*, XXII, 1902-1904.

57 Cependant, le lien entre l'école et le christianisme perdure au-delà de la laïcisation de l'enseignement dans les colonies. L'application de la loi de 1905 a en effet été progressive. Parallèlement, les missionnaires ont continué, dans certaines zones, en Casamance particulièrement, à exercer leur influence. Pour plus de précisions, voir Francis Simonis, « Administrateurs et missionnaires à Ségou (Haut-Sénégal-Niger) à l'heure de la séparation des Églises et de l'État », *Revue française d'histoire d'Outre-mer*, 2005, vol. 93, n° 348-349, p. 39-53.

II – Le développement de l'enseignement public, une combinaison d'intérêts ?

En 1895, la création de la fédération d'Afrique occidentale française doit permettre d'organiser rationnellement l'administration des territoires⁵⁸. Cette nouvelle structure nécessite le recours à une main-d'œuvre locale formée dans les écoles pour assurer les fonctions d'auxiliaires dans l'administration et le commerce. L'enseignement public est alors essentiellement cantonné dans les Quatre Communes – Dakar, Gorée, Rufisque et Saint-Louis – et les quelques écoles qui existent à l'intérieur du Sénégal, dont celles de Casamance, végètent du fait de l'absence de moyens matériels et de maîtres correctement formés. Le service de l'enseignement public est organisé, pour la première fois, par l'arrêté du 24 novembre 1903, et ne subit pas de modification notable jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale⁵⁹. Sur la base d'un enseignement missionnaire déjà développé, l'installation d'écoles publiques en plus grand nombre conduit à une progression importante des effectifs scolarisés en Casamance durant l'entre-deux-guerres. L'école participe aussi pendant cette période à l'entreprise de « pacification » puis de mise en valeur des colonies, credo d'un pouvoir colonial qui envisage désormais son installation dans la durée.

1 – De la laïcisation à la Première Guerre mondiale

À partir de 1903, le système scolaire de l'AOF est structuré de manière pyramidale : la majorité des élèves effectue un premier cycle de deux à quatre ans à l'école préparatoire ou élémentaire située dans un village pour apprendre le français et connaître « les intentions » des colonisateurs, conformément aux principes énoncés par l'inspecteur général de l'Enseignement Georges Hardy en 1917 :

« Pour les intelligences d'élite, nous avons prévu le passage à l'école régionale ; pour l'ensemble, nous nous contentons de dégrossir, d'établir le contact entre eux et nous, de les familiariser avec nos principales intentions »⁶⁰.

58 La fédération d'AOF est composée de huit colonies : le Sénégal, le Dahomey (actuel Bénin), le Soudan français (actuel Mali), la Guinée, la Côte-d'Ivoire, le Niger, la Haute-Volta (devenu Burkina Faso) et la Mauritanie.

59 L'organisation fut modifiée par les arrêtés du 6 juillet 1911, 2 janvier 1912, 20 janvier 1913, 1^{er} novembre 1918 et enfin le 1^{er} mai 1924.

60 G. Hardy, *op. cit.*, 1917, p. 50.

Une minorité d'élèves s'engage ensuite dans un cycle primaire moyen, ce qui n'est possible que dans les écoles régionales situées dans les chefs-lieux de cercle. Seuls les enfants qui habitent au chef-lieu, ainsi qu'une poignée de boursiers et d'élèves susceptibles d'avoir un tuteur en ville peuvent intégrer ces établissements, après avoir été reçus au concours d'entrée. Sanctionnées par le certificat d'études primaires, les études peuvent ensuite se poursuivre à l'école primaire supérieure et/ou dans les écoles fédérales qui forment des auxiliaires administratifs et commerciaux. La structure est théoriquement la même pour les filles. Ce système est maintenu, dans ses grandes lignes, jusqu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale. Il est ensuite aligné sur celui de la métropole⁶¹.

Dans ce cadre, l'ouverture des écoles relève de l'autorité du lieutenant-gouverneur des différentes colonies qui composent la fédération. La qualité de chef-lieu, de point de traite⁶², l'importance numérique de la population, la proportion d'Européens et d'assimilés, la place de carrefour géographique permettant de recruter les élèves des villages environnants sont autant d'éléments pris en considération. Des raisons politiques sont également avancées dans des zones où l'administration coloniale peine à établir son autorité, comme ce fut le cas en Casamance. Localement, les administrateurs des cercles prennent parfois des décisions de manière empirique : des écoles sont ainsi implantées dans les villages où l'autorité coloniale est jugée insuffisamment respectée. Enfin, pour les populations qui désirent l'ouverture d'une école, la médiation d'un chef de canton ou d'un responsable politique est fondamentale.

De 1903 jusqu'à la Première Guerre mondiale, les écoles gouvernementales sont créées par l'administration dans les principaux centres politiques et administratifs et dans quelques villages où la création d'une école a été demandée. Ces logiques ne diffèrent pas fondamentalement de celles qui entraînèrent la création des premières écoles missionnaires. Les demandes émanent d'une infime minorité, souvent commerçante. Comme le souligne Marie-France Lange, la création d'écoles dans les centres de commerce n'est pas spécifique à la Casamance : « Dans la plupart des pays africains, les premières écoles se sont globalement implantées sur la côte, là où les échanges commerciaux

61 Cf. l'article de Harry Gamble dans ce numéro.

62 Carrefours commerciaux importants, les points de traite sont des villages où se vendent et s'achètent les produits de la traite (arachide ou caoutchouc par exemple).

avec les Occidentaux avaient lieu »⁶³. Dans les principaux points de traite de Casamance – à Diouloulou, Baïla (subdivision de Bignona) et Marsassoum (subdivision de Sédhiou) – implantés le long du fleuve et de ses affluents, où vit une proportion importante de traitants européens et de wolofs familiarisés avec l'école française, où le commerce est florissant et nécessite une main-d'œuvre qualifiée, les habitants manifestent leur désir d'école. D'après les rapports de l'administration, « les gens de Diouloulou »⁶⁴ et « les indigènes de Marsassoum »⁶⁵, respectivement en 1911 et en 1912, demandent, pour les premiers, « avec insistance à avoir une école française » et pour les seconds, « la création d'une école de village ». Celle-ci ouvre à Diouloulou au mois de juin 1913, mais le faible nombre d'élèves (22) qui composent la première classe fait douter de l'intérêt de l'entreprise⁶⁶. L'école est fermée en 1914, lorsque la guerre débute en Europe et que les instituteurs sont mobilisés⁶⁷. Ailleurs, seules les écoles des chefs-lieux de cercles continuent à fonctionner.

Au lendemain de la Première Guerre mondiale, en partie sous l'influence des soldats africains qui, revenus de métropole, ont compris l'intérêt qu'ils peuvent retirer de l'institution scolaire, se produit un mouvement des populations vers l'école. Parallèlement, la guerre entraîne une refonte de la réflexion politique sur la place des colonisés dans le dispositif. Le gouvernement français affiche sa volonté de récompenser les tirailleurs pour leur participation au conflit par le développement des œuvres sociales. En Casamance plus particulièrement, les méthodes de pacification se sont révélées peu efficaces, comme le montrent « les rapports des administrateurs [qui] relevaient encore de trop nombreux cas d'insoumissions armées ou de résistances "passives" chez les Joola, à l'impôt, au recrutement militaire et à la campagne de désarmement fermement lancée au début de l'année 1917 »⁶⁸. Après l'attaque du poste frontière de Séléty, le gouverneur général de l'AOF décide de renforcer la présence militaire afin de contrôler les populations et d'assurer la « mise

63 Marie-France Lange, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1999, p. 39.

64 ANS, 2G11/47, Rapports politiques Casamance, 1911.

65 ANS, 2G12/63, Rapports politiques Casamance, 1912.

66 *Ibid.*

67 Cette école fut rouverte en 1929.

68 Séverine Awenengo d'Alberto, *Les Joola, la Casamance et l'État (1890-2004). L'identisation joola au Sénégal*, Thèse de doctorat, université Paris 7, 2005.

en valeur ». L'école, considérée comme un outil de « conquête morale »⁶⁹, est le pendant pacifiste de cette entreprise. Dans ce contexte, l'institution scolaire devient aussi un enjeu politique pour les populations :

« De tous côtés les groupements indigènes sollicitent la création d'écoles : à Carabane, celle qui avait été fermée depuis quelques années a été rouverte ; à Oussouye, à Adéane, à Soutou, à Baïla, des écoles entièrement construites et meublées aux frais de la population vont commencer à fonctionner dès que M. le gouverneur aura donné son approbation aux propositions qui lui ont été soumises par rapports spéciaux »⁷⁰.

Sans ignorer que cet administrateur enjolive la situation pour souligner sa capacité à gérer une population réputée difficile, force est de constater que des écoles fonctionnent dans l'ensemble des villages cités dans les années suivantes. Avec la construction d'infrastructures routières et l'insertion de la Casamance dans l'économie coloniale sénégalaise, l'école publique devient un moyen de promotion ou de reproduction sociale pour une partie de la population. L'État et ses représentants s'empressent donc de répondre aux demandes locales :

« La création de nouvelles écoles est à envisager pour cette période et particulièrement en Casamance où l'administrateur supérieur en propose la création de nouvelles et l'agrandissement de celles existantes. Il fait remarquer à ce sujet que cette mesure présente un grand intérêt pour notre administration et constitue un excellent moyen de nous rallier les populations dans un pays qui reste actuellement la seule région nécessitant encore le maintien de cercles militaires »⁷¹.

Les archives attestent de la diversité des configurations qui conduisent à l'ouverture d'écoles : ancienneté de la présence missionnaire à Carabane, prédominance de l'économie de traite à Adéane et à Baïla, insoumission d'Oussouye et forte influence catholique à Soutou. Autant de facteurs politiques, économiques, sociaux et religieux qui permettent d'expliquer que huit écoles aient été ouvertes dans ces localités entre 1921 et 1923.

69 G. Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, A. Colin, 1917, 356 p.

70 ANS, 2G20(37), Rapports politiques Casamance, 1920.

71 ANS, 2G21/8, Rapport sur la situation politique et administrative des pays de protectorat du Sénégal pendant le 2^e trimestre 1921.

2 – Logiques de l'après-guerre :

la diffusion de la scolarisation dans les villages

Situé dans le canton des Kadiamoutayes-Sud, à l'ouest de Bignona, Baïla est un gros village, chef-lieu de province, point de traite alimenté par les affluents du fleuve Casamance, où d'importantes maisons de commerce sont représentées⁷². Centre cosmopolite, Baïla rassemble des populations du nord, sérères et wolofs, et des autochtones diolas. Le chef du village, Lamine Sonko, est également chef de province. C'est un migrant « dioula », « sérère originaire de Kaolack établi depuis une vingtaine d'années en Casamance »⁷³, ouvert au monde moderne et conscient des enjeux socio-économiques liés à la colonisation. C'est pourquoi il demande l'ouverture d'une école à Baïla – arguant pour cela du statut administratif de chef-lieu de province du village –, école qui est construite par la population en 1921. L'action de Lamine Sonko en faveur de l'école ne se dément pas au fil des années. Peu aimé par les populations, il est relativement proche des autorités coloniales. Maintenu à son poste faute de candidat, il assure « la surveillance » et « le renseignement » et ressent sans doute la nécessité, dans cette position bancalée, de faire preuve de zèle. Il est soutenu par Arfang Sonko, le chef de canton des Djougouttes-Nord qui lui doit son patronyme et son poste.

D'abord peu enthousiastes, les populations perçoivent progressivement l'intérêt de l'école, comme le montre leur mobilisation pour réunir une somme de 4 000 francs CFA afin de couvrir le toit de tôle en 1937. Le succès de l'école rurale populaire et le développement de la culture de l'arachide dans les années 1930 ne sont sans doute pas étrangers à cet engouement. Pour Cheikh Coly, instituteur à la retraite et élève à l'école de Baïla à partir de 1939, c'est le caractère cosmopolite du village, la vitalité du commerce ainsi que le mode et le niveau de vie des habitants de l'escabeau, pour la plupart originaires du nord du Sénégal, qui expliquent l'intérêt progressif des populations pour l'école. Quant aux réticences, elles viennent de l'incompétence des maîtres successifs : le premier instituteur est « jeune et très inexpérimenté »⁷⁴ et obtient des résultats médiocres. Au début des années 1930, les absences répétées et la faiblesse pédagogique du maître d'école Sidy Khouya Wade contribuent

72 La diversité des sources utilisées (rapports politiques ou scolaires, entretiens) et parallèlement leur caractère sporadique, expliquent la complexité d'analyse du processus de scolarisation à Baïla.

73 S. Awenengo d'Alberto, *Les Joola, la Casamance et l'État (1890-2004)*..., op. cit., p. 79.

74 ANS, O474 (31), Tournée d'inspection en Casamance du 17 décembre au 6 janvier 1926.

à vider les salles de classe. Il faut l'intervention conjointe du chef de village et du commandant de cercle, le capitaine Valentin – dont l'importante action en faveur du développement de l'école dans le cercle de Bignona est soulignée à plusieurs reprises –, pour améliorer la fréquentation⁷⁵. Car le projet ne fait pas l'unanimité : Bourama Badji (né en 1942) est inscrit à l'école à l'âge de 12 ans, peu de temps avant l'indépendance du Sénégal. Avec son frère, ils sont les seuls des 17 ou 18 enfants de son père, un cultivateur originaire du village voisin de Kagnobon, à être scolarisés. Interrogé sur les raisons qui, selon lui, ont poussé ses parents à l'inscrire à l'école, il répond : « Pour avoir une situation future » ; puis se ravise : « On avait un chef de canton qui forçait les gens d'aller à l'école »⁷⁶. En somme, l'importance du commerce et l'autorité d'un chef, visionnaire ou zélé, impulsent le processus de scolarisation. Les populations sont ensuite progressivement convaincues par les premiers exemples de promotion sociale par l'école.

À Tanaff, dans le département de Sédhiou, la création de l'école en 1930 est également liée à la fonction de centre commercial du village. L'école est fondée par un commerçant originaire de Saint-Louis⁷⁷, arrivé en Casamance à la fin du XIX^e siècle, où il aurait fondé une famille⁷⁸. C'est son fils, Abdoulaye Diop, très riche commerçant⁷⁹, qui aurait écrit une lettre au commandant de cercle afin de lui demander de construire une école à Tanaff, estimant en effet qu'en tant que citoyen des « Quatre Communes », il avait droit à l'éducation française pour ses enfants. Il aurait également proposé de financer l'édification du bâtiment. L'inspecteur de l'enseignement précise que : « [L'école fut construite] aux frais des commerçants et notables avec la contribution manuelle des habitants de Tanaff »⁸⁰. Mais la scolarisation ne se diffuse que lentement. Le premier instituteur de Tanaff, Gueye Youssouph, jugé « mauvais [...], paresseux et incapable »⁸¹ est licencié en 1933, après trois années de service. L'engouement de la population mandingue, majoritaire à Tanaff, n'est pas immédiat. D'après

75 ANS, O440 (31), Rapport d'inspection, Baïla, le 13 décembre 1935.

76 Entretien avec Bourama Badji, Ziguinchor, le 16 août 2004.

77 Cette initiative n'est pas inédite en Afrique : au Togo, la première école « de conception européenne » fut créée par un commerçant « influent » de Petit-Popo (Aného) en 1842. M.-F. Lange, *Processus de scolarisation au Togo...*, op. cit., p. 43.

78 Entretien avec Idrissa Diop, Tanaff, le 30 mars 2006.

79 Les signes de sa très grande richesse nous ont été signalés à plusieurs reprises, par exemple, il aurait été le premier de Tanaff à avoir un transistor.

80 ANS, O484 (31), Rapport d'inspection, secteur de Sédhiou, 10 janvier 1936.

81 ANS, O440 (31), Visite de l'école de Tanaff, le 18 juillet 1933.

Idrissa Diop, son père aurait mené une active propagande en faveur de l'école mais, selon l'inspecteur de l'enseignement qui visite l'école une quinzaine d'années après son ouverture, la fréquentation est encore très faible.

Les initiatives des commerçants, la proximité avec les Européens mais surtout avec l'économie de marché, expliquent en partie la scolarisation précoce dans les points de traite. En outre, le groupe de marchands donne l'exemple d'une promotion sociale possible par l'école. Cependant, l'ensemble de ces facteurs ne garantit pas l'adhésion collective : la médiocrité des maîtres – manque d'instruction, de méthode, indifférence ou alcoolisme que soulignent les rapports scolaires – semble être un élément important du rejet de l'école par les populations. À Soutou, comme à Diouloulou, Baïla, Marsassoum et Tanaff, le désir d'école n'est exprimé que par une minorité dynamique et influente, soucieuse de consolider son statut social. Le développement de la scolarisation dans les villages répond aussi aux objectifs de l'administration coloniale. À partir des années 1930 et surtout après 1945, les demandes émanent davantage de villageois mandatés par leurs communautés, souvent convaincus de l'utilité de l'école, dont les succès sont dès lors beaucoup plus rapides.

En 1938-1939, les enfants de Casamance représentent 30 % des enfants scolarisés au Sénégal, alors que la population totale de la région constitue 16,5 % de l'ensemble de la colonie. Cette nette avance concerne alors essentiellement la subdivision de Bignona. Dans les années cinquante, le chef de la subdivision annonce un taux de scolarisation de 19 % pour la zone qu'il administre et précise que la moyenne pour l'AOF est de 11,5 %⁸².

Le processus de scolarisation en Casamance s'intègre dans un ensemble de transformations de la société sénégalaise à partir de la fin du XIX^e siècle. Certaines catégories de population démontrent très vite leur capacité à répondre aux transformations induites par la colonisation, même si leur marge de manœuvre est réduite. Elles réclament ainsi des écoles, sans pour autant adhérer collectivement au projet porté par les missionnaires ou les autorités publiques, mais parce qu'elles ont conscience que la scolarisation permet d'accéder à un emploi salarié et de négocier une place dans la société. Les logiques du processus de scolarisation sont cependant multiples, comme

82 Archives personnelles de Jaques Larrue (chef de la subdivision de Bignona), Rapport politique de 1953.

le montrent les différents cas étudiés. L'étude de la situation en Casamance illustre avant tout le succès des missionnaires qui, en usant de techniques de séduction plus que de contrainte, acceptant les élèves, filles et garçons, sans distinction religieuse ou sociale, ont permis d'installer dans la durée une relation entre l'école et les populations. Quant à l'enseignement public, Paul Désalmand observe que son approche diffère de celle qui prévaut en métropole : « L'école de Jules Ferry, c'était l'école obligatoire pour tous [...]. Cet objectif d'une scolarisation à 100 % [...] ne fut jamais celui de l'administration coloniale »⁸³. L'instauration de l'école fut par conséquent le fruit de négociations et de rapports de force constants entre les missionnaires, l'administration et les populations. Si la scolarisation a laissé de côté le plus grand nombre, elle fut aussi un vecteur puissant d'émancipation. L'analyse de la situation en Casamance montre le caractère précoce d'une prise de conscience, par une partie de la population, de l'intérêt immédiat de l'école, dans un contexte de conquête et de domination.

Céline LABRUNE-BADIANE

Université Antilles-Guyane

celine.labrunebadiane@gmail.com

83 Paul Désalmand, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Des origines à la conférence de Brazzaville*, CEDA, 1983, p. 346.