

Céline Labrune-Badiane  
et Étienne Smith

# Les Hussards noirs de la colonie

Instituteurs africains  
et « petites patries » en AOF  
(1913-1960)



Recherches internationales

**KARTHALA**

**E**n Afrique Occidentale Française (AOF), l'école coloniale a tenté de justifier sa mission par l'adaptation de son enseignement aux nouvelles « petites patries » de l'empire, selon la terminologie de la III<sup>e</sup> République. La création de savoirs « adaptés » ne s'est pas faite en un jour. La tâche en incombait aux instituteurs, en majorité africains, et devenus les principaux ethnographes des terroirs arpentés dans le cadre de la « mise en valeur scientifique » des colonies. Ceux-ci ne furent pas de simples informateurs ou auxiliaires des sciences coloniales. Ils ont mené leurs propres recherches et fait œuvre d'auteurs à part entière. Ils ont ainsi jeté les bases d'une affirmation culturelle, concomitante de la négritude parisienne, mais ancrée dans une « négritude de terrain », profondément ambivalente. Leur prise de parole était en effet soumise à la censure tatillonne de la hiérarchie administrative, dont le livre retrouve la trace dans les archives. Il démontre ainsi comment se négocie, au fil des pages, une transaction hégémonique impériale.

Première exploration systématique du corpus des publications des instituteurs ouest-africains, ce livre pionnier offre un aperçu inédit de la « bibliothèque coloniale ». Il bouleverse notre compréhension du fait impérial, et met au centre de l'analyse une catégorie d'acteurs intermédiaires en les reconnaissant pour ce qu'ils ont été : de vrais intellectuels, au cœur des contradictions de leur époque.

*Céline Labrune-Badiane est historienne, associée au laboratoire AIHP-GEODE de l'Université des Antilles.*

*Étienne Smith est politiste, chercheur associé à SciencesPo-CERI. Il est l'auteur de Afrique : histoire et défis (Ellipses, 2009).*

Recherches internationales

Une collection



SciencesPo.

CERI  
CNRS

dirigée par Jean-François Bayart

**CNL**  
CENTRE  
NATIONAL  
DU LIVRE

## **LES HUSSARDS NOIRS DE LA COLONIE**

Cet ouvrage a été préparé éditorialement par Hélène Arnaud.

KARTHALA sur Internet :  
[www.karthala.com](http://www.karthala.com)

---

Le CERI sur Internet :  
[www.ceri-sciences-po.org](http://www.ceri-sciences-po.org)

© Éditions KARTHALA, 2018  
ISBN : 978-2-8111-1918-8

**Céline Labrune-Badiane et Étienne Smith**

# **Les Hussards noirs de la colonie**

**Instituteurs africains et « petites patries »  
en AOF (1913-1960)**

**Éditions KARTHALA  
22-24, boulevard Arago  
75013 PARIS**

« Recherches internationales » est une collection du CERI, dirigée par Jean-François Bayart.

Elle accueille des essais traitant des mutations du système international et des sociétés politiques, à l'heure de la globalisation. Elle met l'accent sur la donnée fondamentale de notre temps : l'interface entre les relations internationales ou transnationales et les processus internes des sociétés politiques, que peut symboliser le fameux ruban de Möbius. Elle propose des analyses inédites et rigoureuses, intellectuellement exigeantes, écrites dans une langue claire, indépendantes des modes et des pouvoirs.

Le CERI (Centre d'études et de recherches internationales) est une unité mixte de la Fondation nationale des sciences politiques et du CNRS.

# Remerciements

Ce travail a été initié à l'occasion du colloque international « La fabrique des savoirs » organisé par Séverine Awenengo, Pascale Barthélémy, Daouda Gary-Toukara et Didier Nativel en 2009 à l'Université Paris VII. Jusqu'à sa publication, que nous devons à la confiance, au dynamisme et à l'enthousiasme de Jean-François Bayart, notre route a croisé celle de nombreux collègues et amis qui ont enrichi notre réflexion au cours de discussions informelles, de colloques et journées d'études où nous l'avons présenté : Gregory Mann, Souleymane Bachir Diagne, Wendell Marsh, Brandon County, Noureddine Amara, Alice Goheneix à New York, Marie-Albane de Suremain, Odile Goerg, Sophie Dulucq, Olivier Jouanneau, Pascale Barthélémy, Didier Nativel, Adrien Delmas, Benoît Beucher, Richard Banégas, Alexis Roy, Françoise Blum à Paris, Ciraj Rassool, Andrew Bank à Cape Town, Ismaël Moya, Gregory Delaplace, Olivier Kyburz à Nanterre, Jean-François Chanet à Nairobi, Mamadou Diallo à Abidjan, Maëline Le Lay, Ophélie Rillon, Daouda Gary-Toukara à Bordeaux, Jean-Luc Martineau, Hélène Charton à Bâle, Boris Samuel, Nadia Hachimi Alaoui, Thomas Fouquet, Anna Dessertine à Rabat, ainsi que l'ensemble des participants de l'université d'hiver de Marrakech « Historicité et temporalités du politique en Afrique ». Par leurs conseils, leurs encouragements et leur amitié, Ibrahima Thioub et Mamadou Diouf ont suivi le projet avec bienveillance et élargi nos questionnements.

A travers les années, l'Institute of African Studies de Columbia, la Chaire d'Etudes Africaines Comparées de Rabat, l'Institut d'Etudes Avancées de Nantes, ont été des institutions

d'accueil chaleureuses et stimulantes, qui nous ont permis de travailler dans de bonnes conditions. Marcia Tiede, Mamadou Diallo et Maëline Le Lay ont relu attentivement tout ou partie du manuscrit et amélioré le texte par leurs précieuses remarques.

Ce projet n'aurait pu aboutir sans le professionnalisme et l'efficacité des archivistes et bibliothécaires des archives nationales du Sénégal et de l'IFAN ainsi que de leurs directrice Fatoumata Cissé Diarra et directeur d'alors Hamady Bocoum. Djiguatte Amédée Bassène a joué un rôle considérable dans la numérisation des archives manquantes à la Direction des Archives du Sénégal et nous le remercions donc vivement pour son efficacité et la qualité du travail réalisé. Carine Eizlini, auteure d'une thèse sur le BEAOF, a généreusement partagé avec nous les numéros du Bulletin qu'elle avait numérisé ainsi que les dossiers personnels des enseignants métropolitains qu'elle avait consulté au CAOM.

Nous remercions également Hélène Arnaud pour la préparation du manuscrit ainsi que toute l'équipe de Karthala pour avoir accepté la publication d'un ouvrage d'un tel volume...

Enfin nos familles et proches qui ont entendu parler du projet des années et des étés durant, ont supporté et soutenu ce travail au long cours avec patience et largement contribué à l'indispensable logistique.



# Abréviations

AOF	Afrique Occidentale Française
ANS	Archives nationales du Sénégal
BEAOF	Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française
BCEHSAOF	Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique Occidentale Française
BIFAN	Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire
BIR	Bulletin d'information et de renseignements
BS	Brevet supérieur
CAOM	Centre des archives d'Outre-mer
CEFA	Comité d'études franco-africaines
CEPE	Certificat d'études primaires élémentaires
DAP	Diplôme d'aptitude professionnelle
DSAP	Diplôme supérieur d'aptitude professionnelle
EA	L'Education africaine
ENFA	Ecole normale Frédéric Assomption de Katibougou
ENFOM	Ecole nationale de la France d'Outre-mer
ENI	Ecole normale d'instituteurs
ENWP	Ecole normale William Ponty
EPS	Ecole primaire supérieure

FEANF	Fédération des étudiants d'Afrique noire en France
IFAN	Institut français d'Afrique noire
JDIAOF	Journal des instituteurs d'AOF
JOAOF	Journal officiel de l'Afrique Occidentale Française
RDA	Rassemblement démocratique africain
SFIO	Section française de l'Internationale ouvrière

# Introduction

## La part africaine de la « bibliothèque coloniale »

« Notre littérature nouvelle est une littérature d'instituteurs et elle est plus scientifique en un sens que littéraire. A y réfléchir, elle suit la bonne voie, car les études philosophiques et ethnographiques sont à l'origine de toute renaissance. Depuis 1916 donc, les meilleurs de nos instituteurs ont, à côté de l'élite sortie des écoles des fils de chefs, écrit modestement des travaux remarqués, des monographies que les africanistes se plaisent à citer pour leur probité intellectuelle et la solidité de leur documentation ».

(Senghor 1947b : 233)

« Les premiers intellectuels négro-africains d'expression française furent d'abord ceux nourris dans le séraïl de l'Ecole normale des instituteurs William Ponty. Et les premiers qui s'essayèrent à cette littérature furent issus pour la plupart de ce milieu : leurs œuvres, tout en attestant certaines qualités littéraires, présentent surtout un intérêt ethnographique suggéré habilement par des *mâîtres* plus soucieux de connaître certains traits culturels africains qui servissent à leur assurer une meilleure prise sur la psychologie du Noir que de curiosité scientifique. Ainsi naquit une première génération d'écrivains, honnêtes au demeurant, mais se prêtant à leur insu à une expérience de création littéraire dirigée (...). Ils inaugurèrent depuis 1916 la tradition qui fonda le négriisme intellectuel, point de départ d'une valorisation naïve et assez idyllique d'une *Africa portentosa*, aux couleurs non pas fausses mais altérées et faussées, privée de tout dynamisme évolutif. A leur suite, l'Europe et l'Occident chanteront le bon nègre, malheureux objet d'une curiosité malsaine ».

(Camara 1961 : 5)

Ouagadougou, 1924. L'élève Boubou Hama entre à l'école primaire supérieure. Bien plus tard, dans ses mémoires, il se souvient des professeurs qui l'ont profondément marqué :

« Dominique Traoré était notre professeur de français. A Ouagadougou, il passait presque tout son temps libre au Zongo, le quartier des étrangers. Il questionnait les gens de toutes les ethnies. Cette rage de questions nous étonnait. Toute sa vie, il a continué à questionner. Et puis, il a écrit un très gros livre, la somme de ce qu'il avait appris : *Médecine et magie africaines*<sup>1</sup>.

Mamb[y] Sidibé, à la mémoire extraordinaire, s'était passionné pour les sciences naturelles, qu'il avait apprises seul et qu'il nous enseignait. A l'examen d'entrée à l'Ecole normale William Ponty, un docteur français fut étonné de l'étendue et de la précision de nos connaissances en sciences naturelles. Il demanda que notre professeur lui fût présenté. Nous en fûmes très fiers.

Mais, en plus, Mamb[y] Sidibé connaissait l'Afrique, ses contes, ses légendes, son histoire. Souvent, nous lui demandions de nous en parler. Le premier événement dont il nous parla fut le pèlerinage du grand empereur du Mali, Kankou Moussa, à la Mecque, en 1325 »<sup>2</sup>.

Admis à l'Ecole normale William Ponty en 1926, Boubou Hama deviendra le premier instituteur nigérien et se passionnera pour les traditions orales de l'Afrique de l'Ouest, dont il retranscrira un certain nombre dans une œuvre prolifique. La même année, Léopold Kaziendé entre à son tour à l'école primaire supérieure de Ouagadougou. Lui aussi deviendra instituteur au Niger, puis ministre, et rendra un hommage appuyé à ses professeurs :

« En juin 1926, je suis admis à l'école primaire supérieure de Ouagadougou (...). Nos maîtres africains s'appellent Mamby Sidibé, sorti de Ponty en 1913, Mansilla Léopold et Dominique Traoré de la promotion 1918 de l'Ecole normale de Saint-Louis du Sénégal, Hama Yobi de l'Ecole normale d'instituteurs d'Aix-en-Provence.

---

1. Traoré 1965.

2. Hama 1972 : 222.

M. Mamby Sidibé est un parfait autodidacte. Sa mémoire prodigieuse a enregistré tous les mots du petit Larousse et leur signification. Il connaît les noms scientifiques de toutes les plantes de la savane. Il est l'auteur de beaucoup d'articles sur les us et coutumes des régions qu'il a servies. Nous l'appelions "le savant", toujours en tenue négligée, propre, jamais repassée. Avec sa figure sèche et anguleuse, il est le prototype de l'érudit.

M. Mansilla aime l'histoire, la géographie et la calligraphie. Il enseigne très bien ces trois matières dans les cinq classes.

M. Dominique Traoré est un Bagobiri de Tessaoua (Niger) ; mais il est rentré à l'école de Sikasso (Mali) et porte le nom de Traoré. Ce maître est un parfait chercheur. Il a écrit un livre sur la pharmacopée africaine de grande valeur.

M. Hama Yobi est un Peul de Dori en Haute-Volta (Burkina). Admis à Ponty en 1918, il en sort parmi les trois premiers en 1921. Le Gouvernement général l'envoie avec les deux autres à l'Ecole normale d'instituteurs à Aix-en-Provence. (...) Très distingué, Hama Yobi est de nature douce, d'une éducation raffinée. En 1929, je me présente au concours d'entrée à Ponty à la fin de ma troisième année. Admis, je vais à Gorée en octobre 1929 »<sup>3</sup>.

Ces témoignages dessinent le portrait convergent de deux instituteurs de l'entre-deux-guerres, Mamby Sidibé et Dominique Traoré, qui ont marqué leurs élèves par leur passion pour la recherche et son application à l'enseignement. Mais cette passion, cette « rage de questions », d'où vient-elle ? Qui sont ces instituteurs érudits, ces savants autodidactes, qui font l'admiration de leurs élèves ? Où publient-ils, sur quoi, pour qui, pourquoi et pour quoi écrivent-ils ? Comment écrivent-ils ? Quelles ont été leurs relations avec leurs collègues européens et avec l'institution scolaire qui les emploie ? Avec les maîtres et la direction de l'Ecole normale qui les a formés ? Avec les savants européens qui les ont souvent employés comme « auxiliaires » pour des recherches de terrain ?

Né de ces interrogations, cet ouvrage étudie le rôle déterminant des instituteurs africains d'Afrique Occidentale Française dans la production des savoirs, en langue française, sur l'Afrique de

---

3. Kaziendé 1989 : 137-138.

l'Ouest, de la Première guerre mondiale aux indépendances. Du fait de leur parcours scolaire, de leur position intermédiaire dans la société coloniale, de leurs compétences spécifiques et de leur répartition sur l'ensemble du territoire, les instituteurs sont sollicités par les administrateurs coloniaux et le service de l'Enseignement pour mener des enquêtes, collecter des données, rédiger des monographies, recueillir le folklore et les traditions orales pour l'enseignement et la recherche. En effet, que ce fût au nom de la « conquête morale » (Hardy), de la « colonisation indigène » (Brévié) ou de la « mise en valeur scientifique de l'AOF » (Charton), les instituteurs africains furent « invités » à prendre part à la constitution de la « bibliothèque coloniale ». Cependant, l'étude des savoirs ethnographiques et historiques (Mudimbe 1988) produits par les instituteurs africains d'AOF ne saurait se limiter à l'analyse de la « demande » ou de la « commande ». Dans cet ouvrage, il s'agit d'étudier dans toutes ses facettes le processus de production, d'écriture, de publication et de réception des savoirs, de l'amont à l'aval. Autrement dit, l'objectif est de comprendre comment se sont négociés les paramètres, méthodes et contenus des rayonnages improprement qualifiés de secondaires de la bibliothèque coloniale, encore trop peu explorés de manière systématique. Au-delà de face à face fortuits ou isolés avec des fragments de cette archive, comme cela s'est fait jusqu'à présent, le pari est de restituer la dimension collective et quantitative de cette participation africaine à la production des savoirs en contexte colonial. Analysant les productions scolaires, scientifiques et intellectuelles des instituteurs africains durant la première moitié du  $xx^e$  siècle, notre étude se situe à la croisée des historiographies existantes sur l'histoire de l'institution scolaire en AOF, sur le rôle des intermédiaires culturels dans la production des savoirs en contexte colonial, et enfin sur l'histoire intellectuelle de l'Afrique de l'Ouest.

## **L'école coloniale et ses instituteurs en AOF**

A l'image de l'école des débuts de la Troisième République en France, l'école d'AOF fut elle aussi confrontée à l'immense

défi de sa légitimation et son acceptation par les populations rurales et les élites traditionnelles, avec, toutefois la différence majeure que constitue le décalage chronologique et la spécificité du contexte colonial. L'historiographie sur l'enseignement en AOF est particulièrement fournie<sup>4</sup>. Les premiers travaux se sont intéressés à son organisation institutionnelle<sup>5</sup> et ont mis au jour le caractère élitiste de l'école coloniale<sup>6</sup>. Les travaux plus récents, conduits sous les auspices de l'histoire sociale, ont permis de mieux en connaître les acteurs et actrices (instituteurs et institutrices, élèves, inspecteurs de l'enseignement, missionnaires, chefs de cantons...)<sup>7</sup>. Les travaux à l'échelle d'un territoire ou d'une région ont dressé un tableau plus équilibré de l'évolution du rapport des populations locales à l'école, de l'impact de l'institution scolaire sur les sociétés, des séquences et des enjeux différenciés selon les régions, des différentes stratégies des catégories lettrées, de la mise en œuvre concrète des politiques scolaires à l'échelle locale<sup>8</sup>. Les études qui ont approfondi une période en particulier montrent la fluctuation des orientations de l'enseignement en AOF, les controverses récurrentes auxquelles elles ont donné lieu et la participation déterminante des protagonistes africains dans ces débats, tant au plan de la haute politique parlementaire que de la « micropolitique » de la salle de classe ou de la cour d'école<sup>9</sup>. Les attitudes diverses adoptées par les acteurs africains ne furent pas sans impact sur l'évolution de la politique scolaire, l'offre scolaire, les programmes d'enseignement et les pratiques de classe. Il ressort de ces nombreux travaux que l'école coloniale, dont les principaux

---

4. Pour un bilan historiographique, cf. Lange 2003 ; Barthélémy 2010a.

5. Moumouni 1964 ; Agboby-Atayi 1973 ; Bouche 1975 ; Desalmand 1983 ; Capelle 1990 ; Wele 1981.

6. Bergo 1960 ; Barthel 1975 ; Sabatier 1976 ; Sabatier 1977, 1978 ; Niane 1987 ; Marguerat 2003.

7. Voir la thèse d'Etat de Boubakar Ly sur les instituteurs sénégalais, véritable mine d'informations (Ly 2001), publiée en 6 volumes (Ly 2009) ; sur les diplômés de l'Ecole normale William Ponty, cf. Jézéquel 2002 ; sur les diplômées de l'école normale pour filles de Rufisque, cf. Barthélémy 2004 et 2010b.

8. Compaoré 1995 ; Lange 1999 ; Fall 2002 ; Doumbouya 2005 ; Lanoue 2006 ; Labrune-Badiane 2008 ; Ouédraogo 2010 ; Labrune-Badiane 2010.

9. Duke-Bryant 2015 ; Segalla 2012 ; Gamble 2009 ; Ginio 2002 ; Gamble 2010a ; Gamble 2010b.

paramètres institutionnels furent naturellement fixées d'en haut, fut aussi le produit de négociations complexes et réitérées entre les acteurs à tous les échelons.

Hormis quelques exceptions<sup>10</sup>, cette historiographie abondante a néanmoins peu abordé la question de la production des savoirs par les instituteurs. Celle-ci est pourtant intimement liée à l'enseignement du milieu local à l'école, thème bien plus étudié, quoique sous l'angle exclusif de l'adaptation coloniale<sup>11</sup>. Or, l'adaptation fut le versant scolaire d'un projet politique et idéologique conservateur plus large d'ancrage des populations dans leur terroir, justifié par les autorités coloniales au nom de la nécessité de faire accepter la « greffe » de l'école française, d'éviter la désaffection scolaire et de disposer d'une petite élite de collaborateurs limitée dans ses ambitions scolaires. L'adaptation est aussi inspirée de l'idéologie des « petites patries » qui a fait florès en métropole. Comme en France métropolitaine, la peur du « déracinement » des populations rurales africaines constitue un moteur pour le développement des études du milieu local et de son enseignement du fait de l'effet supposé de cette pédagogie pour contrer l'exode rural. S'inspirant des *Bulletins départementaux de l'enseignement* nés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France, le *Bulletin de l'enseignement en AOF*, créé en 1913, ouvrit un espace de publication aux instituteurs appelés à participer à cette œuvre. En métropole comme en AOF, les instituteurs adoptèrent des attitudes diverses face à l'injonction du local et ne furent pas tous prompts à faire des recherches ou à l'enseigner. Pour autant, après la Première guerre mondiale, « [s'est levée] toute une cohorte d'instituteurs, ethnologues folkloristes, collaborateurs de Van Gennep, correspondants des sociétés érudites, rédacteurs de ces monographies régionales si prisées dans les années 1930 : productions mi-savantes mi-affectives qui triompheront lors du Front populaire et n'auront aucune peine à voyager

---

10. Manchuelle 1995 ; Lüsebrik 2003 ; Ly 2009 ; Jézéquel 2007b ; Barthélémy 2009. Un type de textes en particulier a suscité la curiosité des chercheurs, les fameux « Cahiers Ponty », ces devoirs de vacances rédigés par les élèves de l'École normale, cf. *infra*.

11. Bouche 1975 ; Gamble 2009 ; Fall 2002.



jusqu'à Vichy »<sup>12</sup>. Ce constat, fait pour la France métropolitaine, s'appliquerait tout aussi bien à l'AOF à la même période, comme cet ouvrage se propose de le montrer.

L'étude de l'émergence de la production africaine de savoirs scolaires, puis scientifiques, ne peut donc pas faire l'impasse sur l'expérience de l'école métropolitaine avec les provinces en France, qui sert aussi de matrice conceptuelle et d'expériences à l'école en AOF. Les travaux de Jean-François Chanet, Anne-Marie Thiesse, François Ploux et d'autres, ont montré la prégnance du local dans l'enseignement sous la Troisième République. Pour l'empire colonial, les travaux ont généralement privilégié l'étude de la politique de « l'adaptation », disjoignant les continuités à l'œuvre entre « adaptation » aux « petites patries » de métropole et aux « petites patries » de l'Empire, hormis l'étude pionnière d'Herman Lebovics sur l'exportation de l'idéologie des « petites patries » dans le Vietnam colonial<sup>13</sup>. Notre ouvrage propose donc de reconnecter ces deux historiographies et d'étudier la manière dont s'articulent l'idéologie des « petites patries » reformulée en politique d'« adaptation » en contexte colonial et la production des savoirs en AOF, tout en restant attentif aux contextes différen-

---

12. Mona Ozouf, préface à Chanet 1996 : 13.

13. Dans le chapitre « De Français en paysans : le réenracinement des Vietnamiens dans leurs villages », Herman Lebovics réintègre l'analyse de la politique scolaire dans le Vietnam colonial, à partir notamment des travaux de Gail Kelly, comme « projet colonial de réenracinement » et exportation de l'idéologie des petites patries, dans les controverses sur l'identité culturelle et nationale autour de la « vraie France » en métropole (Lebovics 1995 : 103-131). Anne Piriou (2003a), Véronique Dimier (2004a : 92-93), Pascale Barthélémy (2009), Jean-Hervé Jézéquel (2002) se sont également montrés attentifs aux résonances de l'idéologie des « petite patries » en AOF. Dans un travail récent sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire en métropole, Benoît Falaize fait un détour par l'espace colonial et suggère que l'expérience de l'adaptation scolaire en AOF après 1945, inscrite dans l'héritage d'Hardy, et en Afrique du Nord (Maroc, Tunisie et Algérie) constitue un « préalable » à l'adaptation de l'enseignement en métropole à partir des années 1960. L'ouvrage esquisse quelques pistes sur la valorisation des « petites patries » en contexte colonial sans cependant apporter d'éléments réellement nouveaux pour l'AOF. Nous rejoignons cependant l'auteur quand il souligne l'importance du laboratoire de l'adaptation scolaire que fut l'AOF (Falaize 2016 : 138).

ciés, en particulier l'accentuation hiérarchique et racialisée de l'articulation « petite patrie » / nation en situation coloniale.

L'étude de cette production de savoirs scolaires et à vocation scientifique mène inévitablement aux débats historiographiques sur l'État colonial. S'il est un domaine en AOF à propos duquel on peut évoquer une « *thin white line* »<sup>14</sup> de l'État colonial, c'est bien celui de l'enseignement : les instituteurs africains – moins coûteux car moins payés – sont indispensables au fonctionnement du système éducatif et de l'administration coloniale en général. Dès les années 1910, les instituteurs et moniteurs africains constituent déjà la majorité des effectifs de l'enseignement public d'AOF<sup>15</sup>. De fait, le contraste est grand entre la mission stratégique de l'école pour la reproduction du système colonial et la construction d'une hégémonie culturelle, et l'improvisation et le manque de moyens qui caractérisent son fonctionnement au quotidien. Les discours des responsables de l'enseignement tel Georges Hardy (1913-1920) ou Albert Charton (1929-1937) frappent par leur rhétorique bien huilée, mais jettent en réalité un voile de cohérence et d'idéologie structurée sur des réalités bien plus contingentes. Il est acquis que les projets coloniaux en AOF depuis la « mission civilisatrice » jusqu'à la politique d'« adaptation » ont été l'objet de luttes d'influence bureaucratiques et de concurrences idéologiques au sein de l'administration coloniale et à Paris, dont on peut repérer les évolutions et les conséquences dans les politiques menées<sup>16</sup>. Les évolutions dans le domaine de l'enseignement doivent être replacées dans ces contextes plus larges car l'école est bien souvent au cœur des débats de politique coloniale. Comme nous le verrons, l'impulsion pour la production des savoirs par les instituteurs africains suit de près celle de

---

14. Kirk-Greene 1980.

15. En 1907, au Sénégal, on comptait 55 Européens pour 41 Africains dans l'enseignement public. En 1912, plus que 37 Européens pour 68 Africains (Duke Bryant 2015 : 55). En 1917, pour l'ensemble de l'AOF, on comptait 180 instituteurs et environ 200 moniteurs africains contre 81 instituteurs européens (Segalla 2012 : 5). Dans l'entre-deux-guerres, la proportion des maîtres africains dans le corps enseignant public d'AOF évolue entre 62% et 75% (Sabatier 1977 : 262).

16. Bouche 1975 ; Conklin 1997 ; Dimier 2004a ; Wilder 2005 ; Gamble 2009.

l'idéologie de l'association et de l'adaptation de l'enseignement, à mesure que les autorités tâtonnent pour définir une forme de gouvernement indirect à la française et revendiquent expressément la pratique de l'expérimentation, transformant l'AOF en laboratoire d'expériences pédagogiques et scientifiques. L'émergence et la légitimation de cette bibliothèque scolaire africaine ne se comprend qu'à l'aune des objectifs intrinsèquement contradictoires du projet colonial et impérial français de l'entre-deux-guerres visant, comme l'a bien montré Gary Wilder, à transformer et « préserver » à la fois les sociétés conquises, à célébrer, tout en l'encadrant strictement, la différence culturelle<sup>17</sup>. Parmi les initiatives de la République impériale, les projets de « colonisation culturelle »<sup>18</sup> visant à patrimonialiser les sociétés colonisées enrôlent la participation des lettrés africains, et en particulier des instituteurs, qui ont d'emblée une place importante dans ce dispositif.

A cet égard, il convient de réinsérer cette production d'instituteurs dans une histoire sociale des catégories intermédiaires en contexte colonial qui furent les « piliers » ou « chevilles ouvrières » du pouvoir colonial. L'ouvrage collectif dirigé par Benjamin Lawrance, Emily Osborn et Richard Roberts, à qui nous reprenons ces formules, a bien montré la nécessité d'étudier les conflits, les négociations, opportunités et contraintes nées des positions d'intermédiaires occupées par les employés de l'administration coloniale<sup>19</sup>. Si l'ouvrage traite peu des instituteurs<sup>20</sup>, ils constituèrent bien le gros des troupes de ces intermédiaires, ce « personnel de l'Empire » qui fit fonctionner l'État colonial et sur lesquels s'exerçaient des pressions contradictoires. Il convient en particulier d'analyser avec le plus de nuances possibles les « *bargains of collaboration* », pour prendre la formule de Ronald Robinson que les

---

17. Wilder 2005.

18. Dulucq, Zytnicki 2007.

19. « Hidden linchpins of colonial rule » (Lawrance, Osborn, Robert 2006: 4). Sur le rôle clé des employés de l'administration coloniale cf. aussi Osborn. Pour des approches à partir de leurs écrits et la perception de leurs rôles, cf. Austen 2006, Sharkey 2003.

20. Hormis le chapitre de Jean Hervé Jézéquel (Jézéquel 2006).

auteurs adoptent, entre l'État colonial et ses intermédiaires<sup>21</sup>. Et de retenir que les termes de la « négociation » évoluent : d'une part une première période de la conquête à la fin de la Première guerre mondiale, au cours de laquelle les intermédiaires ont une relation souvent personnalisée à leurs supérieurs européens (comme les interprètes ou les toutes premières générations de commis et d'instituteurs) qui leur confère un rôle important ; d'autre part, l'entre-deux-guerres, caractérisé par la bureaucratisation croissante de l'administration coloniale, qui se traduit non pas par un accroissement des opportunités pour les élites scolaires africaines, mais au contraire par des restrictions accrues à l'avancement professionnel et une concurrence exacerbée avec le personnel européen<sup>22</sup>.

La production des savoirs coloniaux gagne aussi à s'analyser comme l'une des « transactions hégémoniques impériales »<sup>23</sup> faites d'hégémonie et de négociations, autrement dit comme l'un des dispositifs privilégiés de subjectivation politique d'élites colonisées dans le cadre impérial<sup>24</sup>. Les « styles de vie » ou « conduites de vie » des éducateurs africains furent l'objet de toutes les attentions des autorités et, comme nous le verrons, tout un domaine des savoirs à produire a précisément porté sur cette question, sous la forme d'écritures scolaires de soi ou de travaux portant sur les trajectoires biographiques d'« évolués ».

## **Les intermédiaires africains dans la production des savoirs en contexte colonial**

Par analogie avec les « compagnons obscurs » des « explorations » coloniales, ceux que l'on pourrait appeler les « compagnons obscurs » de la science coloniale, méritent incontestable-

---

21. Lawrance, Osborn, Roberts 2006 : 10.

22. *Ibid.* : 26.

23. Bayart, Bertrand 2006. Voir aussi Bayart 2007.

24. Bayart 2004 : chapitre 4.

ment, comme nous y invite Nathalie Carré, d'être mis en lumière<sup>25</sup>. Mais comment les définir ? Selon les acteurs retenus, ces intermédiaires culturels africains ont été qualifiés tour à tour d'« informateurs indigènes »<sup>26</sup>, d'« experts indigènes »<sup>27</sup>, de « courtiers culturels »<sup>28</sup>, d'« ethnographes indigènes »<sup>29</sup>, de collaborateurs, d'assistants ou d'auxiliaires de recherche, de « proto-producteurs de savoir »<sup>30</sup>, de « *proxy researchers* »<sup>21</sup>. Leur situation sociale et culturelle entre deux mondes en ont fait des « intermédiaires coloniaux »<sup>32</sup>, des « *middlemen* »<sup>33</sup>, des « *colonized collocutors* »<sup>34</sup>, des « intermédiaires culturels », des « médiateurs culturels », des « passeurs culturels »<sup>35</sup>, des « hommes frontières » ou « transfuges culturels »<sup>36</sup>, ou encore des « *cultural commuters* »<sup>37</sup>. Dans le cas de savants disposant d'un savoir écrit préexistant au système scolaire colonial, les notions de « lettrés autochtones », d'« érudits », d'« intellectuels locaux » ou de « *community historians* » sont mises en avant<sup>38</sup>. Enfin, dans le cas d'historiens « autodidactes » ou « amateurs », la notion de « *homespun historians* » a été proposée<sup>39</sup>.

Tous ces termes ont leurs avantages et leurs inconvénients, selon les traditions sociologiques et historiographiques auxquelles on se réfère. Les termes de lettrés, clercs ou tout simplement d'intellectuels nous semblent plus utiles, car plus neutres, selon l'usage qu'en font Anne Piriou ou Lyn Schumaker<sup>40</sup>. Schumaker

---

25. Carré 2014. L'auteur fait référence aux « compagnons obscurs » (« *dark companions* ») étudiés par Donal Simpson (Simpson 1975).

26. Dulucq, Zytnicki 2006

27. Pels, Saleminck 1999: 20.

28. Schmitz 1998.

29. Debaene 2014.

30. Piriou 2003.

31. Bulman 2004 : 38.

32. Hunt 1999.

33. Summers 2002.

34. Zachernuk 1998 : 492.

35. Piriou 2007a : 35.

36. Colonna 1975 : 194.

37. Eckert 2006.

38. Nativel 2004 ; Harneit-Sievers 2002 ; Reese 2009.

39. Peterson, Macola 2009.

40. Piriou 2007a.

souligne en effet que les termes de « courtier culturel » ou d' « anthropologue indigène » (*native anthropologist*) circonscrivent la fonction des interlocuteurs africains à une culture ou une société donnée (la leur, dont ils seraient les interprètes)<sup>41</sup>. Si cette qualification peut éventuellement s'appliquer à un informateur ponctuel ou privilégié mais statique (un Ogotommeli dans l'œuvre de Griaule, par exemple)<sup>42</sup>, elle ne s'applique pas aux lettrés, apprentis chercheurs et instituteurs en AOF qui n'ont cessé de circuler au sein de la fédération, qui ont travaillé sur des sociétés différentes et ont collaboré avec différents savants européens. La dimension diachronique, enfin, est perdue, car qu'est-ce qu'un « intermédiaire » ou un « collaborateur » quand l'autre élément de la dyade n'est plus là ? Disparaît-il de nos radars historiens ? Ne joue-t-il plus aucun rôle ? La restitution des trajectoires sur la durée des lettrés, telle qu'on propose de la faire dans cet ouvrage en suivant le fil de leurs contributions, permet de comprendre le passage par plusieurs statuts : « informateur », puis co-auteur, auteur soi-même, puis de nouveau collaborateur, intermédiaire un temps peut-être, mais ensuite soi-même à la tête d'un groupe ou d'un réseau d'intermédiaires, d'élèves ou d'instituteurs plus jeunes etc... Les approches d'histoire sociale des intermédiaires, en révélant l'hétérogénéité des statuts ainsi que la diversité des rôles joués selon la période considérée, ne plaident effectivement pas pour un terme englobant s'appliquant sans distinction à l'ensemble des collaborateurs de l'administration coloniale<sup>43</sup>.

Dans le cadre de cet ouvrage, nous nous sommes intéressés principalement aux instituteurs et aux élèves-maîtres de l'Ecole

---

41. « [L]ike 'indigenous anthropologist', the term 'cultural broker' suggests a central identification with a local culture, and this may not always be appropriate. Use of the term 'intellectuals' can get around these problems (...) 'Intellectuals', in its broadest sense, refers to people who take an active and conscious role in shaping and elucidating various kinds of knowledge, whether or not their audiences recognize them as professionals (Schumaker 2001 : 14-15).

42. Sur la fabrique d'un tel « informateur », cf. Jolly 2001.

43. Dans l'ouvrage collectif sur les intermédiaires de l'administration coloniale, Benjamin Lawrance, Emily Osborn et Richard Roberts préfèrent également ne pas trancher pour conserver la pluralité des définitions et des statuts d' « intermédiaires », « interprètes » et « employés » de l'administration (Lawrance, Osborn, Roberts 2006).

normale William Ponty (futurs instituteurs, commis d'administration et médecins), autrement dit une catégorie de lettrés parmi d'autres, mais qui constitua une bonne partie, et en certains endroits, le quasi-monopole, de l'élite intellectuelle d'AOF<sup>44</sup>. En prenant cette catégorie pour objet, et en adoptant une approche globale et non de biographie individuelle, la focale est moins sur ce « couple bien identifié des études et des littératures coloniales et postcoloniales », le « chercheur occidental et l'informateur indigène »<sup>45</sup>, que sur une fabrique des savoirs à plus grande échelle, qui mobilise un grand nombre d'instituteurs travaillant parfois en binôme avec des chercheurs européens, mais la plupart du temps seuls. Comme cet ouvrage entend le démontrer, la qualification d'auxiliaire ou de pourvoyeurs de savoirs bruts ne rend pas justice à l'initiative de ces auteurs, qu'on peut qualifier, tout simplement, d'auteurs et contributeurs, quand nous parlons de leur production intellectuelle, et d'instituteurs ou normaliens quand nous évoquons la position sociale et professionnelle à partir de laquelle ils écrivent. Le cœur du présent ouvrage étant les instituteurs, nous préférons les qualifier de « hussards noirs », comme un clin d'œil ironique aux instituteurs de la Troisième République française<sup>46</sup>.

Le rôle des lettrés africains dans la production des savoirs en contexte colonial est un domaine de recherche relativement récent, mais en plein essor. La remise en cause par les anthropologues des pratiques des ancêtres de la discipline et ses liens organiques avec le pouvoir colonial ou l'épistémologie du

---

44. Cette élite scolaire et enseignante n'épuise pas, loin s'en faut, le groupe des intellectuels « europhones » en AOF, notamment dans les territoires côtiers du Sénégal, du Dahomey, de la Côte-d'Ivoire et du Togo où les filières d'accès à l'élite sont diverses et anciennes, en raison de l'ancienneté de la présence scolaire missionnaire ou des stratégies éducatives extraverties des familles de la bourgeoisie atlantique. En revanche, dans les territoires « de l'intérieur », les lettrés formés à l'école coloniale sont les membres presque exclusifs de l'élite francophone.

45. Carré 2015 : 253.

46. Nous aurions pu aussi bien les qualifier de « fantassins de l'érudition » comme François Ploux nomme les instituteurs auteurs de monographies des « petites patries » (Ploux 2011 : 63), ou « tirailleurs de la plume » auxquels Guy Ossito Midiohouan s'est intéressé, mais s'agissant en l'occurrence de vrais tirailleurs ayant pris la plume... (Midiohouan 1989 : 133-151).

colonialisme a constitué une première étape<sup>47</sup>. Dans la lignée de ces travaux, Roger Sanjek, par exemple, a insisté sur la nécessité de reconnaître le rôle déterminant des assistants locaux des ethnologues européens et proposé de qualifier de « colonialisme caché » l'invisibilisation de leur rôle, tant dans les écrits des ethnologues européens de l'époque que dans l'histoire ultérieure de la discipline<sup>48</sup>. Edward Saïd lui-même, après avoir insisté sur le rôle démiurgique des savants européens dans l'invention de l'Orient, s'est intéressé aux interlocuteurs « indigènes » de ce processus<sup>49</sup>. Plus récemment, le rôle joué par les agents africains dans la recherche africaniste anglophone a été revisité<sup>50</sup>. Ces travaux nuancent à partir de cas africains les positions du tournant déconstructionniste pour restituer l'« agencéité » des producteurs africains des savoirs. Lyn Schumaker, notamment, préfère parler de « co-production du savoir scientifique » que de « colonialisme caché ». Son article « A tent with a view », invite à l'étude de l'amont du processus de production des savoirs, c'est-à-dire les pratiques de terrain qui révèlent le rôle clé joué par les assistants de recherche africains<sup>51</sup>. Autrement dit, puisque la division du travail scientifique colonial et le processus d'écriture ont souvent précisément consisté à expurger (*write out*) les collaborations africaines et à nier ou minimiser la fabrique collective du terrain, c'est justement vers ce « terrain » qu'il faut tourner son regard. Schumaker montre ainsi comment les collaborateurs africains employés par le Rhodes Livingstone Institute comme Lukhero ou Phkiri n'ont pas simplement été des assistants, mais de véritables coproducteurs du savoir anthropologique<sup>52</sup>.

---

47. Leclerc 1972 ; Asad 1973 ; Moniot 1976 ; Stocking 1983 ; Clifford, Marcus 1986 ; Mudimbe 1988 ; Mudimbe 1994.

48. Sanjek 1993. Voir p. 15 pour quelques cas d'Afrique anglophone.

49. Saïd 1989. Plus généralement, les débats autour de l'œuvre de Saïd ont permis de mettre en lumière, de part et d'autre, la co-invention de l'orientalisme par les intellectuels « européens » et « locaux ». On limite la discussion ici aux cas africains ; parmi les nombreux travaux sur les mondes indiens, voir par exemple O'Hanlon, Washbrook 1991 et Dirks 1993.

50. Schumaker 2001 ; Tilley 2007 ; Lekgoathi 2009 ; Bank A., Bank L. 2013.

51. Schumaker 1992.

52. Schumaker 2001.



Plus encore, les interlocuteurs privilégiés des savants européens ont orienté les perceptions et fait évoluer les positions de leurs employeurs, comme le montre Patrick Harries à propos des relations entre Elias Libombo et le missionnaire anthropologue suisse Junod en Afrique australe<sup>53</sup>. Andrew et Leslie Bank, enfin, ont souligné la coproduction de l'œuvre ethnographique de Monica Hunter Wilson, avec ses informateurs, interprètes, assistants, collaborateurs puis étudiants, depuis Leonard Mwaisumo, Livingstone Mqotsi, Nimrod Mkele et Godfrey Pitje, jusqu'à la génération ultérieure d'universitaires comme Archie Mafeje<sup>54</sup>. Prolongeant l'approche de Schumaker, ils détaillent la complexité du terrain comme expérience partagée et démontrent la fécondité d'une approche micro-historique du terrain comme « *intimate politics* ». Leur ouvrage s'inscrit dans le sillage de nombreux travaux d'histoire des sciences en Afrique du Sud et australe qui réinterrogent le rôle joué par les intellectuels africains dans la coproduction de ces disciplines dans la région<sup>55</sup>. Ces travaux confirment, comme l'avait déjà analysé James Clifford, que l'image presque héroïque d'un anthropologue européen autosuffisant sur son terrain est très largement un mythe véhiculé pour asseoir la légitimité et un domaine d'intervention spécifique pour l'anthropologie sociale en voie d'institutionnalisation. D'autres travaux, enfin,

---

53. Harries 2007 : 219-230.

54. Bank A., Bank L. 2013, chapitre 2. Masquées par Monica Wilson au début de sa carrière dans les années 1930, ces collaborations africaines sont finalement reconnues et certains de ses collègues deviendront ses co-auteurs, sans cependant pouvoir trouver de poste dans l'Afrique du Sud de l'apartheid. Leslie Bank montre en outre comment, dès ses premières recherches au Pondoland, Monica Wilson eut recours à de nombreux collaborateurs africains, qui furent souvent en réalité des... collaboratrices. Le rôle des interlocutrices africaines des ethnologues européen-ne-s est un domaine encore trop peu exploré qui mérite d'être étudié en détail.

55. Pour un point sur ces travaux, cf. *ibid.* : 68-69. Dans le domaine des sciences naturelles, Nancy Jacobs (2006) a montré le rôle clé joué par les assistants de recherche africains dans l'ornithologie, en mettant l'accent sur la passion pour la recherche qui les animait et non les simples préoccupations instrumentales souvent mises en avant pour expliquer les stratégies de collaboration.

ont réexaminé la question des rapports entre anthropologie et colonialisme à partir de cas africains pour souligner la complexité de ces relations et la diversité des contextes. Les sciences en voie de professionnalisation et d'institutionnalisation ont indissociablement servi la cause impériale et profité de ce nouveau laboratoire à ciel ouvert que furent les colonies pour s'affirmer, que ce soit en expérimentant des méthodes, en assurant leur notoriété grâce à l'exotisme des terrains, ou encore en tentant de démontrer leur utilité, voire leur nécessité, dans le cadre de la gouvernamentalité coloniale<sup>56</sup>.

L'étude de la production des savoirs coloniaux dans l'Afrique sous domination française fait l'objet de travaux de plus en plus nombreux. En AOF, jusqu'à la Seconde guerre mondiale, la recherche est essentiellement animée par les administrateurs coloniaux, insérés dans les réseaux des instituts de recherche et des sociétés savantes en métropole et dans les colonies. Comme ailleurs, ces derniers imposent des styles, des normes, des outils, ainsi qu'un regard sur les sociétés africaines et contrôlent les voies de légitimation scientifique des savoirs produits et les publications dans les revues. La marge de manœuvre des colonisés s'inscrit donc dans un espace étroitement circonscrit et dans un système de représentation valorisant les savoirs européens. Interrogeant dans quelle mesure le savoir colonial fut « un savoir sans les Africains », Marie-Albane de Suremain fait ainsi le constat que le développement des sciences dans les colonies françaises « n'a pas réussi à donner clairement sa place au point de vue africain »<sup>57</sup>. Concernant le statut à attribuer à cette part africaine dans la production des savoirs coloniaux, la plupart des travaux s'accordent pour inviter à ne pas « surestimer la place, la reconnaissance et la marge d'autonomie accordées aux savoirs indigènes »<sup>58</sup>. De

---

56. Sibeud 2002 ; Singaravélou 2011 ; Tilley, Gordon 2007 ; Tilley 2011 : chapitre 6 ; Conklin 2013.

57. Suremain 2001 : 44 ; Suremain 2003 : 56.

58. Dulucq, Zytnicki 2006 : 9. Sophie Dulucq souligne la « participation à portion congrue des "indigènes" » dans l'élaboration des sciences coloniales (Dulucq 2009 : 161). Marie-Albane de Suremain insistait déjà sur « une place des plus congrues » (Suremain 2003 : 43).

manière générale, on constate que de nombreux travaux sur les sciences coloniales et la constitution des savoirs africanistes n'ont pas abordé la question de la participation africaine à la fabrique de ces savoirs<sup>59</sup>. En adoptant une perspective presque exclusivement métropolitaine, par le centre impérial, et en excluant une partie considérable de ses acteurs locaux, c'est une dimension importante de la complexité du champ colonial des savoirs qui disparaît de l'analyse.

La quête de « voix africaines » dans la recherche en contexte colonial français a néanmoins commencé à porter ses premiers fruits, mettant en lumière de façon croissante « la place et le rôle sous-estimés des auteurs indigènes dans la genèse des savoirs lettrés ouest-africains »<sup>60</sup>. Les travaux menés à partir de l'AOF ont fait ressortir cette participation africaine, soit indirectement, en s'intéressant aux institutions comme l'IFAN<sup>61</sup> ou aux revues comme le *BCEHSAOF/BIFAN*<sup>62</sup>, *Outre-Mer*<sup>63</sup> et *Notes africaines*<sup>64</sup> dans lesquelles certains auteurs africains ont publié ; soit, plus directement en étudiant les trajectoires sociales et professionnelles des lettrés africains à l'origine de ces savoirs<sup>65</sup>, les types de savoirs produits comme les coutumiers juridiques<sup>66</sup>, les savoirs historiques<sup>67</sup> ou linguistiques<sup>68</sup>, ou encore à des personnages spécifiques comme Abdou Salam Kane<sup>69</sup>, Dim Delobsom<sup>70</sup>, Mamby Sidibé<sup>71</sup>, Fily Dabo Sissoko<sup>72</sup>, ou Madeira Keita<sup>73</sup>. Jean-Hervé Jézéquel et Anne Piriou, en particulier, ont

---

59. Petitjean 1996 : 113-162 ; Sibeud 2002 ; Singaravélou 2007 ; Bonneuil, Petitjean 1996 ; Dimier 2004a.

60. Piriou 2003a : 63.

61. Adedze 2003 ; Suremain 2007.

62. Pondopoulo 1995, Suremain 2001 ; Suremain 2006.

63. Piriou 1997.

64. Koné 1994.

65. Piriou 2003b ; Piriou 2007 ; Jézéquel 2007b ; Jézéquel 2011.

66. Jézéquel 2006.

67. Piriou 2003a ; Suremain 2003 ; Dulucq, Zytnicki 2006 ; Dulucq 2009.

68. M'Bayo 2016 ; Van den Avenne 2017.

69. Pondopoulo 2006.

70. Piriou 1995 ; Kevane 2006.

71. Hopkins 2013.

72. Brasseur 1982.

73. Mann 2013.

montré que le rôle des Africains fut bien plus important qu'on ne l'admettait auparavant<sup>74</sup>.

Pour distinguer les différentes étapes de la participation africaine à la production des savoirs sur l'AOF, Jean-Hervé Jézéquel a proposé une périodisation en trois moments : une première période, des débuts de la conquête jusqu'à l'établissement des principales institutions scolaires en AOF, pendant laquelle les interprètes ou « fils de chef » sont au premier plan ; puis la période de l'entre-deux-guerres qui voit s'affirmer plusieurs générations d'instituteurs-ethnographes ; enfin, une troisième période allant du début des années 1940 jusqu'aux indépendances, pendant laquelle émergent des carrières de professionnels africains de la recherche. Notre ouvrage reprend cette périodisation, en se focalisant sur les deuxième et troisième périodes (1913-1959), qui correspondent à l'existence du *Bulletin de l'Enseignement en AOF (BEAOF)*.

L'autre champ historiographique, connexe du précédent, qui a permis de réévaluer le rôle des acteurs africains dans la coproduction des savoirs est constitué des nombreux débats entremêlés sur « l'invention » ou « les limites de l'invention » de l'ethnicité en contexte colonial. Bien qu'en désaccord sur la part d'*agency* des protagonistes, ces nombreux travaux ont mis au jour le rôle joué par les lettrés et courtiers des savoirs africains dans les processus d'invention, de fixation, de réification, de naturalisation, d'homologation, de réimagination, de réinvention, de standardisation, d'« *agrandizment* » et « *amalgamations* », ou, à l'inverse, de morcellement et de découpage, ou

---

74. Nous limitons ici notre propos à l'AOF, mais il faudrait mentionner les nombreux travaux d'historiens sur la production des savoirs dans d'autres aires de l'Empire français. Sur Madagascar, voir par exemple Nativel 2004 ; Rajaonah 2012. Pour le cas du Vietnam, Laurent Dartigues (2001) a insisté sur la « production conjointe des savoirs » entre colonisateurs et colonisés. Voir aussi Trinh Van Thao et Nguyen Phuong Ngoc (2014 :13-18), qui ont étudié les diverses trajectoires sociales, institutionnelles et intellectuelles des « passeurs », ces intellectuels vietnamiens (traducteurs, historiens, ethnologues, linguistes, écrivains...) que l'on ne peut reléguer au rang de simples collaborateurs (malgré leur statut subalterne) au vu du rôle souvent majeur qu'ils ont joué dans la production de savoirs scientifiques, l'émergence de la littérature moderne et l'histoire politique du Vietnam.

encore de « *pidginization* » ou de « *mapping* » des identités culturelles et autres communauté (ré)imaginées<sup>75</sup>. Ces mises en écrit des ethnonymes, toponymes, délimitation des frontières, opérations de recensement ou codifications des coutumes dans le contexte de l'*indirect rule* ont à chaque fois, mais à des degrés divers, nécessité la participation active d'acteurs africains. Que l'accent soit mis plutôt sur le rôle déterminant de l'intervention européenne extérieure ou sur une émergence principalement interne et sur une plus longue durée, tous ces processus peuvent en réalité être affublés du préfixe « co- »<sup>76</sup>, tant il apparaît qu'à chacun des stades de ce travail culturel, les Africains ont joué un rôle essentiel. Les débats sur la coproduction de l'ethnicité auront donc permis de mettre en lumière la diversité des protagonistes africains, aux statuts hétérogènes (et non exclusifs) – depuis les chefs, fils de chefs, interprètes, instituteurs, employés, hommes d'Eglise, érudits musulmans, domestiques, tirailleurs, diplomates, commerçants, caravaniers, épouses, amants, amis, confidentes – et dont la collaboration et l'initiative répondent à des objectifs non moins divers (et non exclusifs).

Il ne s'agit donc pas simplement de constater que « les savoirs occidentaux sont irrigués par les théories indigènes », mais bien qu'ils sont le produit d'une création conjointe et dialogique de savants européens et de lettrés « indigènes »<sup>77</sup>. Pour autant, « co-production » ne suppose pas nécessairement participation à part égale. De plus, toutes ces contributions africaines n'ont pas emprunté le canal de l'écrit. Si le préfixe « co- » rend justice à la participation africaine, il tend lui aussi à jeter un voile homogénéisant sur un ensemble de pratiques collaboratives

---

75. Iliffe 1979 : 336 ; Ranger 1983 ; Amselle, M'Bokolo 1985 ; Vail 1989 ; Chrétien 1988 ; Peel 1989 ; Chrétien, Prunier 1989 ; Barber, Moraes Farias 1990 ; Ranger 1993 ; Pels 1996 ; Mamdani 1996 ; Bayart 1996 ; Law 1996 ; Lonsdale 2002 ; Spear 2003 ; Macola 2003 ; Peterson 2004 ; Lentz 2006 ; Lonsdale 2009 ; Peterson 2014 ; Lekgoathi 2009 ; Hiribarren 2013.

76. Sauf « *pidginization* » ou « créolisation » qui intègrent déjà cette dimension interactive.

77. Cf. Dartigues (2001 : 6, 54-55) qui propose de penser cette production des savoirs coloniaux, à partir de Bakhtine, comme une co-création « dialogique » sur la durée, tissée de coopération comme de conflits, et de « luttes 'd'accentuation' contradictoires sur la valeur des mots ».

des plus épisodiques aux plus régulières, des plus contingentes aux plus attendues, des plus égalitaires aux plus hiérarchiques, des plus volontaires aux plus contraintes, des plus gratuites aux plus tactiques, des plus insignifiantes en terme d'effets aux plus lourdes de conséquences de longue durée... En somme, une fois que l'on a établi que l'on a affaire à une « co-production des savoirs », on a posé le problème plutôt qu'on ne l'a résolu. « Co-production » certes, « collaboration » certes, mais selon quelle répartition du travail en amont et quelle attribution de la reconnaissance en aval ? Selon quelle hiérarchisation des tâches et du savoir produit ? Selon quelles asymétries dans la définition des savoirs à produire, des moyens et méthodes à mettre en œuvre ? Les complexités intrinsèques à la fabrique de tout « terrain » ethnographique se doublent en contexte colonial d'asymétries spécifiques qui ont à la fois un caractère de généralité qui leur donne un « air de famille » reconnaissable et des déclinaisons locales et spécifiques qui ouvrent sur une palette infinie de nuances. Si notre connaissance de la fabrique des savoirs en contexte colonial progresse indubitablement, elle reste encore obscurcie par les nombreuses zones d'ombres des archives, la rareté des témoignages directs et l'équivoque des traces que l'éloignement temporel accentue.

Au-delà de la co-production ou de la co-publication, il s'agit surtout de s'aviser que les « indigènes » ont eux-mêmes écrits, en leur nom propre, et en masse. Dans le cadre de cet ouvrage, l'étude de la « collaboration » ou des « échanges » entre savants ou institutions européennes et collaborateurs « indigènes » s'oriente donc différemment. Il faut en effet souligner d'emblée une différence majeure entre des travaux menés dans le cadre scolaire (pendant la formation comme durant la carrière d'instituteur), qui nous occupent ici, et les savoirs produits dans le cadre de recherches menées par des savants européens avec l'aide de collaborateurs puis de collègues africains. Alors que les travaux menés par les ethnologues européens avant 1945 ont souvent (mais pas toujours) conduit à l'invisibilisation de leurs collaborateurs africains, les publications d'instituteurs que nous étudions ici sont signées et les devoirs scolaires attribuables à leurs auteurs. Mais, surtout, le point de vue est inversé. Les travaux sur les auxiliaires des savoirs cherchent généralement des traces de la participation

africaine dans les écrits des savants européens (publications ou carnets de terrain). Dans l'approche que nous mettons en œuvre ici, c'est le contenu même des textes des auteurs africains qui fournit des indications sur les relations entre les auteurs africains et l'institution scolaire ou les savants européens. De plus, cette participation africaine ne pouvait être masquée puisqu'elle avait au contraire vocation à servir de faire-valoir pour l'école d'AOF. En témoigne la valorisation des instituteurs ethnographes africains érigés en modèles par les autorités d'AOF pour servir d'exemple de la « mission civilisatrice » ou de caution à « l'humanisme colonial ». La co-production des savoirs ne se situe donc pas exclusivement au plan de la *production* partagée des savoirs, mais au plan bien plus large de la *publication* et de la constitution conjointe d'une bibliothèque coloniale par les Africains et les Européens sous forme de textes, signés par des auteurs africains et reconnus comme tels. Que le processus soit maîtrisé de bout en bout par l'administration n'empêche pas de parler de « co-production », à condition de ne pas présupposer par ce terme une égalité de statut, de traitement, de décision ou de reconnaissance. Si co-production de la bibliothèque coloniale il y eut, c'est aussi parce qu'elle ne fut pas une « pratique unidirectionnelle », mais bien un site de contestation et de négociations sur les types de savoirs à produire, une collaboration pleine de tensions<sup>78</sup>. La bibliothèque scientifique coloniale fut ainsi l'un des espaces importants de cristallisation des tensions coloniales<sup>79</sup> qu'il faut restituer dans toute sa complexité.

Un autre domaine de recherche qui s'est intéressé aux écrits d'intellectuels africains avant 1945 est constitué par les nombreux travaux sur les littératures africaines<sup>80</sup>. Leurs œuvres

---

78. « Africanism, like Said's Orientalism, was a discourse that permeated the lives of both the observed as well as the observers- the colonized as well as the colonizers – and both participated, albeit unequally, in the constitution of the colonial library. To say this is not to erase the distinction between the colonizer and the colonized but to understand the colonial library as itself an important terrain of colonial tension and struggle » (Desai 2001 : 4, 7).

79. Cooper, Stoler 1997.

80. Cf Lebel 1937 ; Senghor 1947b ; Pageard 1966 ; Kesteloot 2001 ; Kane 1982 ; Mouralis 1981 ; Chevrier 1984 ; Garnier 1997 ; Ricard 1995 ; Miller

de fiction (romans, théâtre, contes, poésie) furent davantage prises en compte que leurs travaux de recherche et ce fut donc leur dimension littéraire qui fut discutée, plutôt que l'aspect scientifique et scolaire, qui nous intéresse ici. Néanmoins plusieurs travaux ont montré tout l'intérêt d'une analyse combinée des textes littéraires et des textes ethnographiques de ces premières générations d'auteurs europhones, ainsi que d'une réflexion sur les relations ambiguës entre ces deux genres<sup>81</sup>.

Cette production intellectuelle africaine d'AOF a pu enfin être étudiée comme une « prise de parole ». Un détour par les travaux d'histoire intellectuelle et sur la genèse des espaces publics en contexte colonial s'impose donc. Ce détour permet de relativiser l'impression inexacte d'une étanchéité entre, d'un côté, le champ de la production des savoirs en contexte scolaire et administratif et, d'un autre côté, l'espace de la prise de parole au sein d'un espace public plus large. En effet, comme nous le montrerons, une prise de parole, y compris critique, s'opère dans le cadre même de la production des savoirs scolaires et scientifiques de commande, aussi étroitement normés fussent-ils. En outre, ce sont souvent les mêmes intellectuels qui interviennent dans les deux champs, celui de la prise de parole ethnographique et scolaire et celui de l'interpellation politique et culturelle dans l'espace public qui se structure à l'échelle de l'AOF à partir des années 1930.

---

1999 ; Midiouhouan 2002 ; Watts 2005 ; Riesz 2007 ; Malela 2008 ; Hage 2009 ; Bush 2016. Des études sont consacrées aux littératures nationales : Huannou 1984 (Bénin) ; P. S. Diop 2010 (Sénégal) ; Gnaoulé-Oupoh 2000 (Côte-d'Ivoire) ; Sanou 2000 (Burkina Faso). La revue *Notre librairie* a consacré plusieurs numéros aux littératures nationales dont les généalogies remontent aux premiers auteurs, souvent des instituteurs : *Littérature malienne* 75-76, 1984 ; *La littérature sénégalaise* 81, 1985 ; *Littérature de Côte-d'Ivoire* 86, 1987 ; *La littérature guinéenne* 88/89, 1987 ; *La littérature nigérienne* 107, 1992.

81. Miller 1990 ; Lüsebrink 2003 ; Aggarwal 2010 ; Warner 2012 ; Debaene 2013a ; Debaene 2013b ; Debaene 2014 ; Warner 2016.



## La prise de parole : histoire intellectuelle et espace public en AOF

« We must also realize that the colonial years were neither simply vacant nor misspent »<sup>82</sup>

Durant la première moitié du xx<sup>e</sup> siècle, les « écritures africaines de soi », pour reprendre l'expression d'Achille Mbembe<sup>83</sup>, ne se limitent pas à alimenter les rayonnages de la « bibliothèque coloniale ». Ce sont aussi des interventions et des interpellations au sein d'un espace public en formation. L'histoire intellectuelle de l'Afrique sous domination coloniale a initialement souvent pris la forme de l'étude des « réponses intellectuelles » africaines à la colonisation et à la culture européenne<sup>84</sup>. Cette dimension « réactive » se retrouve par la suite dans les titres d'ouvrages comme « *The Empire Writes Back* »<sup>85</sup>, pour les études littéraires, ou « *Afrikaner schreiben zurück* »<sup>86</sup> pour les textes ethnographiques. S'ils ont souvent indéniablement écrit « en réponse » aux écrits coloniaux ou pour affirmer une « présence africaine » dans la « République mondiale des lettres » (Casanova 1999), les intellectuels africains de la période coloniale n'en ont pas moins couvert un spectre bien plus large de contributions répondant à bien d'autres objectifs. L'histoire intellectuelle africaine a pourtant trop souvent été étudiée à travers le prisme de dichotomies, en particulier l'opposition collaboration/résistance, assimilation/authenticité ou modernité/tradition. Elle a été trop simplement envisagée comme une histoire unilatérale d'apports d'idées d'Europe vers l'Afrique qui ensuite intègre/s'approprie ou résiste à ces idées. Or, comme le rappelle Philip Zachernuk, l'alternative présentée entre *conversion* (de l'Afrique à la « modernité » européenne) et *conservation* (d'une différence

---

82. Zachernuk 2000 : 10.

83. Mbembe 2000.

84. Parmi de très nombreuses études, voir par exemple, pour les plus anciennes Irele 1965 ; July 1967 ; Curtin 1972 ; July 1987.

85. Ashcroft, Griffiths, Tiffin 1989.

86. Behrend, Geider 1998.

africaine) obscurcit plutôt qu'elle n'épuise l'histoire des défis auxquels a été confrontée l'élite intellectuelle ouest-africaine<sup>87</sup>. C'est au contraire toute la richesse, la variété et l'étendue des *conversations* à l'œuvre entre intellectuels colonisés (et non seulement avec leurs homologues ou préfaciers européens) qu'il faut restituer pour espérer comprendre les débats générés par le rapport colonial<sup>88</sup>. Étudier cette production comme n'importe quelle autre histoire d'un champ intellectuel permet de restituer la part d'initiative des intellectuels ouest-africains, « toute la richesse de leurs entreprises »<sup>89</sup>. Si celles-ci se définissent en partie dans le rapport au discours colonial, elles ne s'y résument pas<sup>90</sup>. Pour sortir de cette aporie, Simon Gikandi propose la notion de « *peripheral agency* »<sup>91</sup>, terme qui s'appliquerait bien aux intellectuels africains d'AOF. Chez Gikandi, l'expression vise à rendre compte de l'insertion certes subalterne de cette production intellectuelle dans « l'*Englishness* » impériale, mais souligne aussi surtout « l'imbrication et la contamination mutuelles » qui façonnent la culture coloniale<sup>92</sup>.

Prenant acte de la nécessité de ne pas tout indexer sur le rapport au centre impérial ou à la dichotomie imitation/résistance, l'histoire intellectuelle s'est davantage déclinée en une histoire sociale et culturelle de l'émergence en Afrique des espaces publics lettrés en langues européennes. L'historiographie s'est intéressée en particulier à l'étude de leurs vecteurs (un journal ou une revue, une école, une mission, un club, une

---

87. Zachernuk 2000 : 4.

88. André Mary, dans son analyse des travaux de Jean et John Comaroff, propose aussi d'abandonner la notion trop unilatérale de conversion au profit de celle de conversation (Mary 2000). Comme le propose Jean-Hervé Jézéquel, cette approche s'applique utilement aux élites lettrées d'AOF. Plus largement, les travaux sur la co-production des savoirs ont grandement bénéficié des approches développées en histoire ou anthropologie du fait missionnaire en Afrique. Cf. par exemple Comaroff J., Comaroff J. 1991 et Peterson 2004.

89. Zachernuk 2000 : 10.

90. "To trace colonial Nigerian intellectual history is to trace innovators attempting to define their own discourse with material embedded in other discourses – most notably in colonial discourse – using but not always obeying the terms set by those discourses" (Zachernuk 2000 : 10).

91. Gikandi 1996 : 38, cité par Desai 2001 : 7.

92. Gikandi 1996 : xviii.

amicale...)<sup>93</sup> et aux conditions de possibilité de la « naissance des intellectuels »<sup>94</sup>. Philip Zachernuk invite ainsi pour le cas du Nigeria à une histoire intellectuelle europhone attentive à la contingence et à la diversité des positions défendues, qui ne peuvent pas se résumer à l'histoire figée d'une classe intellectuelle intermédiaire définie par une idéologie déduite trop hâtivement de sa position sociale<sup>95</sup>. Karin Barber propose d'analyser cette production intellectuelle ouest-africaine non comme une transition entre des traditions orales et des écritures scientifiques et modernes de l'histoire, mais, de façon plus large, comme des contributions de premier ordre à la création d'un espace public et d'une sphère civique basée sur l'écrit<sup>96</sup>. Stéphanie Newell, enfin, s'est notamment intéressée aux pratiques sociales et culturelles des réseaux lettrés en Gold Coast, qui obéissent à bien d'autres logiques que la réponse intellectuelle au colonisateur<sup>97</sup>. Pour l'AOF, Jean-Hervé Jézéquel rappelle également combien « 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 »<sup>98</sup>.

Ces dernières années, l'histoire intellectuelle du continent a aussi remis au centre de la scène des figures d'intellectuels souvent qualifiés de « pionniers » d'une production écrite en langue européenne en Afrique. Sans même parler des écrits antérieurs au XIX<sup>e</sup> siècle, et notamment d'auteurs africains ayant fait carrière en Europe dans le contexte de la traite négrière et du « siècle des Lumières »<sup>99</sup>, l'étude

---

93. Cette histoire des réseaux lettrés europhones met en lumière des séquences historiques différentes selon les régions d'Afrique subsaharienne. Pour l'Afrique de l'Ouest, dès la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle en Sierra Leone (Spitzer 1972 ; Spitzer 1974), Nigeria et Gold Coast (Herskovits 1965 ; Herskovits 1972 ; Zachernuk 2000 : 19-46 ; Newell 2002a : 27-51), plus tardivement sur le reste du continent (voir par exemple Scotton 1978 pour le cas du Tanganyika). Pour un panorama des travaux récents d'histoire culturelle des pratiques lettrées autour de la presse en Afrique anglophone, voir Peterson, Hunter et Newell (eds.), 2016.

94. Charle 1990.

95. Zachernuk 2000 : 14.

96. Barber 2007 ; Barber 2012.

97. Newell 2002a ; Newell 2013.

98. Jézéquel 2005.

99. Curtin 1967, Northrup 2009.

des générations des « pionniers » africains des écrits historiques ou ethnographiques en langues européennes, du XIX<sup>e</sup> siècle et du tout début du XX<sup>e</sup> révèle une « textualité proliférante »<sup>100</sup>. Pour l'AOF ce sont, par exemple, les notes ethnographiques de David Boilat (1814-1901)<sup>101</sup> et, plus tard, les notes historiques de Yoro Dyaw (v.1847-1919) ou Rawane Boye (né en 1848) et les ouvrages d'Amadou Dugay-Clédor Ndiaye (1836-1937)<sup>102</sup>. Ailleurs sur le continent, ce sont tous ces écrits de savants, traducteurs ou hommes d'Eglise comme Jan Tzatzoe (v.1792-1868)<sup>103</sup> en Afrique du Sud ou Samuel Ajayi Crowther (1809-1891)<sup>104</sup> au Nigeria. Puis la génération de Samuel Johnson (1846-1901) et des nombreux intellectuels au tournant du siècle, qui écrivent l'histoire des différentes cités yoruba<sup>105</sup>. En Gold Coast, Carl Christian Reindorf (1834-1917)<sup>106</sup>, puis Casely Hayford (1866-1930), John Mensah Sarbah (1864-1910) ou Benjamin Quartey-Papafio (v.1859-1924) font aussi partie de ces générations de pionniers<sup>107</sup>. Ils sont contemporains des lettrés

---

100. Ricard 2014 : 131.

101. Sur l'abbé Boilat, métis né à Saint-Louis, auteur de notes ethnographiques sur la Sénégambie (Boilat [1853] 1984) et d'une grammaire wolof (Boilat 1858), cf. Bouquillon, Cornevin 1981. Boilat est aussi l'auteur de notes ethnographiques inédites sur le Fouta Toro (1843), étudiées par Tobias Warner (2012 : 1-14). Cf. aussi les récits de voyages des métis Léopold Panet (1850) et de Carrère, Holle (1855), souvent intégrés à cette généalogie des premiers ouvrages europhones écrits par des élites sénégalaises.

102. Boulègue 1988 ; Dugay-Clédor 1912 ; Dugay-Clédor 1913 ; Rousseau 1929 ; Rousseau 1931.

103. Levine 2011.

104. Falola 1993.

105. Johnson 1921. Par l'ampleur de son ouvrage (plus de 600 pages) et la volonté de produire une histoire pan-yoruba, l'ouvrage de Samuel Johnson a faite date. Mais il fut précédé par une série d'histoires des cités yoruba écrites en yoruba et/ou en anglais par d'autres lettrés comme J. B. O. Losi sur Lagos (1913), I. B. Akinyele sur Ibadan (1911, 1916), M. C. Adeyemi sur Oyo (1914), A. K. Ajisafe sur Abeokuta (1916, 1924), puis N. D. Oyerinde sur Ogbomosho (1934). Sur ce boom historiographique yoruba de la XIX<sup>e</sup> siècle et du début du XX<sup>e</sup>, cf. Law 1976, Law 1984 ; Peel 1989 ; Doortmont 1993 ; Falola 1993 ; Falola 1999 ; Barber 2009.

106. Reindorf 1895. Voir Jenkins 1985 ; Simo 2015.

107. Hayford, journaliste, avocat et homme politique, auteur de *Gold Coast Native Institutions* (1903), puis *Ethiopia Unbound* (1911) ; Sarbah, avocat et homme politique, auteur de *Fanti Customary Law* (1897) et *Fanti National Constitution* (1906). Cf. Korang 2004.

éthiopiens Afework Gebre Eyesus (1868-1947), Heruy Wolde Selassie (1878-1938), puis Gäbrä Krestos Täklä Hamymanot (1892-1932)<sup>108</sup> ; de Sol Plaatje (1876-1932) et Thomas Mofolo (1876-1948) en Afrique du Sud<sup>109</sup> ; de Raombana (1809-1855) puis Rainandriamampandry (1836-1896) à Madagascar<sup>110</sup> ; de Mtoro bin Mwenyi Bakari en Afrique de l'Est allemande<sup>111</sup> ou encore Apolo Kagwa (1869-1927) en Ouganda<sup>112</sup>. Ces « pionniers », appartenant en majorité aux élites sociales et politiques, commerçantes de la côte ou aristocratiques vers l'intérieur, sont davantage étudiés que les générations suivantes, celles de l'entre-deux-guerres, plus nombreuses mais aux statuts d'élites « moyennes » ayant émergé dans un contexte bien différent. Ces « pionniers » de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et du tout début du XX<sup>e</sup> vivaient à une période précédant l'institutionnalisation véritable du colonialisme et n'avaient par conséquent pas nécessairement la téléologie coloniale comme horizon temporel. A l'inverse, les générations scolaires qui émergent

---

108. Eyesu, écrivain éthiopien auteur du premier roman en amharique, *Labb Wälläd Tarik*, publié à Rome en 1908. Il est aussi l'auteur d'une grammaire et guide de conversation italien-amharique en italien, et d'un livre d'histoire en amharique (Rouaud 1991) ; Selassie, ministre des Affaires étrangères et écrivain éthiopien, est l'auteur du roman *Addis Aläm* publié en 1932 et d'ouvrages d'histoire en amharique (De Lorenzi 2015 : 94-113).

109. Plaatje, interprète puis écrivain et journaliste sud-africain. Il a notamment traduit Shakespeare en setswana, produit des recueils de contes tswana et plusieurs ouvrages entre 1914 et 1930, dont un roman. Il fut l'un des cofondateurs du South African Native National Congress. Mofolo, écrivain sud-africain, auteur de romans écrits en sesotho entre 1907 et 1925, notamment *Chaka* (1925) (traduit en français, *Chaka une épopée bantoue*, Paris, Gallimard, 1940). Son premier roman, *Moeti oa Bochabela* (1907) serait le tout premier roman africain dans une langue africaine. Cf. Ricard 1995 : 132-135.

110. Lettrés protestants merina auteurs de textes historiques importants (Ayache 1976 ; Nativel 2004 : 61-62).

111. Lettré swahiliphone et arabophone d'ascendance zaramo, répétiteur de langues à l'École des langues orientales de Berlin entre 1900 et 1904, il est l'un des principaux auteurs/contributeurs du livre *Desturiza Wasuaheli* (1903) édité par l'orientaliste Carl Velten (Carré 2015).

112. Premier ministre puis régent du Buganda, auteur de travaux en luganda sur l'histoire du Buganda visant à justifier l'autonomie du royaume dans la nouvelle dispensation coloniale, en particulier *Ekitabokya Basekabakabe Buganda* [Le livre des rois du Buganda] (1901), et *Ekitabokye Mpisaza Baganda* [Le livre des coutumes des Baganda] (1907), traduits en anglais après sa mort (Twaddle 1974 ; Médard 2007 : 16-19).

dans l'entre-deux-guerres font face à un horizon colonial omniprésent. Les générations d'instituteurs d'AOF que nous étudions dans cet ouvrage sont donc assez différentes de ces profils des pionniers. Ils se comparent plutôt à leurs contemporains sur l'ensemble du continent, ces instituteurs, chefs, autodidactes, fonctionnaires de l'Etat colonial, apprentis journalistes ou hommes d'Eglise comme Herbert Dhlomo, Silas Modiri Molema, Petros Lamula, John Dube, ou Magema Fuze en Afrique du Sud<sup>113</sup> ; Harry Nkumbula en Rhodésie du Nord<sup>114</sup> ; Samuel Ntara et Yesaya Chibambo au Nyasaland<sup>115</sup> ; Ernest Kongola, Mathias Mnyampala ou Martin Kayamba en Tanzanie<sup>116</sup> ; Stanley Kiama Gathigira, Jomo Kenyatta, Parmenas Githendu Mukiri, Paul Mboya ou Henry Muoria au Kenya<sup>117</sup> ; Jacob Egharevbas, Akiga Sai ou Isaac Babalola Thomas au Nigeria<sup>118</sup> ;

---

113. H. Dhlomo (1903-1956), dramaturge et poète sud-africain, instituteur puis journaliste (Ricard 1995 : 178-179). S. Molema (1891-1965), instituteur puis médecin sud-africain, auteur d'un livre d'histoire en 1920, *Bantu – Past and Present. An Ethnographical and Historical Study of the Native Races of South Africa*, puis secrétaire général de l'ANC en 1949. Sur M. Fuze, auteur d'*AbantuAbamnyama Lapa BavelaNgakona* (1922) / *The Black People and Whence They Came* (1979), voir Mokoena 2011. Sur P. Lamula voir La Hausse de Lalouvière 2009.

114. Macola 2009.

115. S. Ntara, né en 1905, instituteur, fils d'instituteur, participe en 1932 au concours littéraire en langues africaines organisé par l'IALC à Londres avec un texte, *Nthondo*, une biographie imaginaire en langue nyanja, qui obtint le premier prix dans la rubrique « biographie ». Le texte original fut publié en 1933, puis dans une version anglaise intitulée *Man of Africa* en 1934. En 1944, Ntara publie une histoire des Chewa en chichewa, *Mbiriya Achewa*, et plusieurs biographies historiques après 1945 (Pachai 1968) ; Y. Chibambo, homme d'Eglise, auteur en 1933 d'une histoire des Ngoni, traduite en anglais (Pachai 1968 : 60).

116. Sur Kongola, cf. Maddox, Kongola 2006 ; sur Mnyampala, cf. Maddox 1995 ; sur Kayamba, cf. Perham 1936 : 173-199 ; Iliffe 1973 : 66-94.

117. Lonsdale 2002 : 232 ; Peterson 2006 ; Muoaria-Sal, Frederiksen, Lonsdale, Peterson (eds.) 2009.

118. Jacob Egharevba, historien amateur, auteur entre 1933 et 1969 d'une trentaine de livres et de brochures sur l'histoire du Bénin. Son premier livre, *Ekhervb'Itan Edo*, en langue edo, est publié en 1933, et traduit en anglais en 1936. Il devient en 1946 le curateur du Benin Museum (Osador 2002 : 114-115, 133) ; I.B. Thomas (1896-1961), auteur du premier roman en yoruba, « Itan Igbesi –Aiye Emi Segilola » [« The Life Story of Me, Segilola »], publié en feuilleton épistolaire à succès dans l'hebdomadaire *AkedeEko*, à Lagos, en 1929 et 1930 (Barber 2012) ; Akiga Sai [Benjamin Akiga] (1898-1959), auteur d'une histoire des Tiv écrite en tiv (1935) puis traduite en anglais (1939) (Westermann 1943 : 244s ; Desai 2001 : 116-166 ; Fardon 2015).

Fatima Massaquoi Fahnbulley au Liberia<sup>119</sup> ; l'abbé Alexis Kagamé et Saverio Nayigiziki au Rwanda et l'abbé André Raponda Walker au Gabon<sup>120</sup>, Raintovo ou Ranaivo à Madagascar<sup>121</sup>.

Les correspondances générationnelles ne doivent cependant pas faire oublier les différences importantes entre les aires impériales et entre chaque territoire. En effet, les écrits historiques et ethnographiques d'intellectuels en Sierra Leone, au Nigeria, en Gold Coast et en Ouganda au tournant du siècle, puis dans les autres colonies britanniques par la suite, sont souvent produits dans le cadre d'associations culturelles relativement autonomes vis-à-vis du pouvoir colonial ou dans les revues des missions chrétiennes. En AOF, en revanche, jusqu'à la Seconde guerre mondiale, l'entreprise d'écriture ethnographique et historique europhone reste majoritairement encadrée par l'administration et le contexte scolaire, malgré le dynamisme éditorial de certaines missions catholiques ou protestantes<sup>122</sup>. Alors que des intellectuels du Sud-Ouest du Nigeria ou du Buganda ont pu disposer de leur propre imprimerie dès la première décennie du xx<sup>e</sup> siècle, il faut attendre la fin des années 1930 pour l'AOF. L'essor des clubs littéraires et intellectuels au Nigeria et en Gold Coast<sup>123</sup> sont aussi sans équivalent dans l'AOF de l'entre-deux-guerres, où les quelques associations d'instituteurs et autres amicales de lettrés n'ont pas pris d'ampleur comparable avant la toute fin des années 1930. Or au Nigeria, par exemple, les premières histoires d'Ibadan par Akinyele (1911, 1916) ou d'Oyo par Ayedemi (1914) sont des commandes des associations culturelles d'élites lettrées<sup>124</sup>. Ces incitations font défaut dans le cadre de l'AOF à la même période, sauf peut-être au Sud du Dahomey et dans les Quatre-Communes du Sénégal, seuls espaces de la fédération

---

119. Smyke 1990.

120. Sur Alexis Kagamé (1912-1981), voir Vidal 1988. Voir aussi, pour le Burundi voisin, Chrétien 1988. Sur Saverio Nayigiziki cf. Le Lay 2016 et Halen 2017.

121. Nativel 2004 : 67-72.

122. En particulier au Dahomey et en Haute-Volta.

123. Newell 2002a. Le premier roman ouest-africain en langue européenne fut publié sous forme de feuilleton entre 1886 et 1888 à Accra : « A Native », *Marita : or the Folly of Love* (Newell 2002b).

124. Falola 2002 : 68 ; Barber 2009 : 35.

disposant d'une densité urbaine et scolaire éventuellement à même de se comparer avec les colonies britanniques voisines.

Les espaces publics lettrés d'Afrique de l'Ouest furent indéniablement d'abord des phénomènes urbains (Sierra Leone, Gold Coast et Sud-Ouest du Nigeria, Quatre-Communes du Sénégal, littoral du Dahomey). Il serait néanmoins réducteur, pour la période de l'entre-deux-guerres, de s'en tenir à ces espaces. L'intérêt d'étudier une revue comme le *BEAOF* et les contributions d'instituteurs en poste aux quatre coins de la fédération et bien souvent « en brousse », est précisément de révéler une géographie des savoirs qui n'est pas exclusivement urbaine, et un maillage ethnographique de l'ensemble de l'AOF dont les instituteurs africains ont été les principaux acteurs. Étudier les contributions des instituteurs à cette revue permet de montrer comment un espace public à l'échelle de l'AOF émerge progressivement, en particulier à partir du milieu des années 1930<sup>125</sup>. Il permet aussi de poser les jalons d'une histoire intellectuelle en AOF qui va au-delà de la lutte politique dans les Quatre-Communes à laquelle on la réduit parfois<sup>126</sup>. Si incontestablement la question du vote, des droits politiques et civils des originaires ont été des questions centrales dans la vie politique des Quatre Communes, l'angle trop exclusivement politique de Johnson laisse dans l'ombre d'autres

---

125. « Dès l'entre-deux-guerres, un nouvel espace public, aux dimensions inédites, émerge en Afrique de l'Ouest. Dans la presse territoriale ou fédérale, au cours des conférences publiques tenues dans les chefs-lieux de colonies, à travers la circulation des idées et des écrits par des réseaux d'associations plus ou moins formelles, un nouvel espace public se façonne progressivement, investi par des acteurs locaux qui s'initient aux discours et prises de position politiques. (...) 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 » » (Jézéquel 2005: 531).

126. Wesley Johnson, qui a documenté avec grand soin les prises de position de « l'intelligentsia politique » des Quatre-Communes, a aussi déploré l'absence de débats sur les questions culturelles et d'éducation pour la période de l'entre-deux-guerres. Or ce constat d'absence doit être relativisé, car ces questions ont été abordées dans des revues comme le *BEAOF* ou dans les devoirs scolaires à cette période, et sont aussi présentes dans la presse généraliste, en particulier à partir du milieu des années 1930, comme le souligne Johnson lui-même qui évoque « les jeunes gens dans années 1930 » à l'origine de la renaissance culturelle après-guerre (Johnson 1972 : 169).



types de contributions redécouvertes grâce aux travaux plus récents<sup>127</sup>. Comme l'a souligné François Manchuelle, il faut réintégrer la production des savoirs ethnographiques, et « culturels » en général, dans l'histoire de la prise de parole des catégories lettrées en AOF. Cette prise de parole ne se limite pas à l'histoire de leurs engagements politiques et militants, ni à une histoire littéraire, angles généralement privilégiés dans l'histoire intellectuelle de l'AOF ou de l'Afrique plus généralement. Lüsebrink a montré comment les travaux ethnographiques sur l'histoire et sur le folklore des instituteurs participent pleinement de la conquête d'un espace public africain avant 1945.

Si ces travaux sensibles aux savoirs culturels restituent l'importance de ces écrits pour une histoire intellectuelle plus complète de l'AOF, ils n'échappent pas toujours à une téléologie de l'affirmation nationaliste. Ainsi, Artem Letnev, François Manchuelle ou Hans-Jürgen Lüsebrink voient dans ces écrits scolaires, savants et journalistiques de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle un protonationalisme culturel, comme les prémisses intellectuelles de la lutte anticoloniale<sup>128</sup>. Une parole interdite, minorée ou « confisquée »<sup>129</sup> se serait affirmée, « émancipée », petit à petit, permettant aux intellectuels africains d'écrire leur propre histoire. Nous verrons que les approches qui proposent un déroulé linéaire de la prise de conscience nationaliste culminant avec l'indépendance sont insatisfaisantes, car elles ont tendance à écarter toute la production intellectuelle qui ne rentre pas dans cette téléologie de la libération. Mais, à l'inverse, on ne peut pas se contenter non plus d'affirmer que cette littérature d'avant 1945 est insignifiante politiquement sous prétexte que les revendications proprement politiques en faveur de l'indépendance furent tardives en AOF. Une lecture attentive montre comment à la fin des années 1930 et au début des années 1940, s'opèrent des ruptures importantes. Nous verrons en particulier

---

127. Manchuelle 1995 ; Lüsebrink 2003 ; Piriou 2003a ; Jean-Hervé Jézéquel 2007b ; Ly 2009 ; Gamble 2007.

128. Processus que Janos Riesz résume ainsi : « La 'conquête' littéraire et journalistique de l'espace public par les Africains (...) a été une longue bataille aux victoires graduelles » (Riesz 2007 : 250). Cf. aussi Genova 2004.

129 J.-M. Moura parle de « parole confisquée », « une parole africaine empêchée (ridiculisée ou récupérée) par l'Européen » (Moura 2003 : 73).

comment la prise de parole critique de certains intellectuels d'AOF s'enhardit considérablement et comment la comparaison entre différents vecteurs d'expression (*Bulletin de l'Enseignement*, devoirs scolaires, textes de commande, presse, correspondances privées) révèle des discours bien différents.

### **Des savoirs minorés ? Des savoirs entachés ? Des savoirs oubliés ?**

Si la participation des Africains dans la production des savoirs coloniaux a été insuffisamment explorée, c'est sans doute parce que ces savoirs ont été triplement minorés. Un bref survol du regard porté sur cette production intellectuelle à travers les différentes périodes qui ont suivi son émergence permet de comprendre les processus idéologiques, générationnels et historiographiques qui ont conduit à sa marginalisation.

#### *Une « littérature d'instituteurs »*

Une première façon de comprendre la destinée de cette production intellectuelle s'éclaire à l'aune de la formule ambiguë utilisée par Senghor en 1947 pour évoquer les écrits scientifiques et littéraires publiés par les Africains dans l'AOF de l'entre-deux guerres. Dans la section « Littérature d'Afrique noire » de l'anthologie *Les plus beaux écrits de l'Union française et du Maghreb*, il rend hommage tout en critiquant à la fois ce qu'il qualifie de « littérature d'instituteurs » :

« C'est le lieu de dire que M. Hardy fut à l'origine de ce mouvement néo-nègre, par ses écrits, surtout par l'action qu'il exerça sur l'enseignement, comme directeur de ce département en AOF, c'est lui, en effet qui présida à la naissance de l'école normale des instituteurs William Ponty et qui lui insuffla un esprit africain. C'est ainsi qu'il prépara les instituteurs à la recherche respectueuse et scientifique des valeurs noires. D'où il suit que notre littérature nouvelle est une litté-

rature d'instituteurs et qu'elle est plus scientifique en un sens que littéraire »<sup>130</sup>.

Cette formule, « littérature d'instituteurs », est particulièrement juste en ce qu'elle synthétise le statut de ses auteurs et caractérise aussi son « style » bien particulier. Cependant, dans ses connotations plus péjoratives, elle révèle la minoration qui s'opère quand on qualifie un travail de (trop) « scolaire » et qui résulte de la comparaison avec des littératures considérées comme plus nobles ou élaborées, qu'elles soient ultérieures ou extérieures à l'AOF. Dans le passage « De l'ethnographie au roman », Senghor souligne le statut pionnier mais par conséquent relativement mineur de cette production : « Ce furent d'abord de modestes articles publiés soit dans la revue *L'Education africaine* (...) soit dans le *BCEHSAOF*, devenu en 1939 le *BIFAN* »<sup>131</sup>. En qualifiant de « modestes » ces travaux africains d'avant-guerre, Senghor ne faisait là que reprendre le vocabulaire des autorités scolaires elles-mêmes, qui n'hésitaient pas à qualifier le *Bulletin de l'Enseignement en AOF* de « petite revue » tout en cherchant à la mettre en valeur<sup>132</sup>. Se situant à la lisière des savoirs scientifiques et des savoirs scolaires, le *BEAOF* fut considéré par ses contemporains comme une revue mineure ou secondaire dans la production des savoirs sur l'AOF, au regard de revues plus prestigieuses comme le *BCEHSAOF*. On ne s'étonnera donc pas de constater que la revue, considérée comme subalterne dans la hiérarchie des savoirs, fut relativement marginalisée dans l'historiographie<sup>133</sup>.

---

130. Senghor 1947b : 233.

131. Senghor 1947b : 234.

132. Voir le chapitre 2 sur la façon dont les contributeurs africains du *BEAOF* firent eux-mêmes un usage tactique de ce procédé de minoration de la revue et de leurs textes.

133. La somme de Denise Bouche sur l'enseignement en AOF se sert abondamment de la partie administrative du *Bulletin* comme source, mais n'attribue aucune valeur aux textes publiés par les instituteurs (Bouche 1975 : 806). Le *BEAOF* n'a pas eu ses historiens, exception faite de la thèse de Carine Eizlini (2010), qui porte cependant sur les enseignants français et uniquement sur la première période du *Bulletin* (1913-1930). C'est à François Manchuelle (1995) qu'il revient d'avoir attiré l'attention sur le *BEAOF*, rejoint ensuite par Ly (2001), Jézéquel (2002) et Lüsebrink (2003).

Il est vrai que son contenu kaléidoscopique peut dérouter, mais nous verrons au contraire que c'est précisément ce qui constitue sa richesse et son intérêt comme archive<sup>134</sup>. Aucune étude systématique de son contenu n'avait été entreprise jusqu'à présent, alors que, comme nous le verrons, le *BEAOF* (devenu *L'Education africaine* en 1934) est la revue d'AOF qui a publié le plus précocement et le plus massivement les auteurs africains entre 1913 et 1959<sup>135</sup>.

### *Une littérature idéologiquement compromise ?*

A partir des années 1960, les savoirs produits en contexte colonial ont été comme frappés d'obsolescence, à une époque où l'Afrique indépendante cherche à constituer des savoirs sinon indépendants, du moins débarrassés des oripeaux les plus voyants de la domination coloniale. Boubou Hama, lui-même formé par l'école coloniale d'AOF au cœur des années 1920, et auteur dans le *BEAOF*, fera le diagnostic en ces termes après les indépendances :

« A la période de notre dépendance, les Africains qui ont écrit sur le continent (exemple : Bulletin de l'Enseignement de l'ex-A.O.F – Education Africaine) l'ont fait dans l'optique assimilatrice des revues coloniales auxquelles ils pouvaient accéder<sup>136</sup>. D'autre part, de telles études, didactiques, malgré des observations fort justes, venaient, toujours, appuyer les thèses de la colonisation sur l'interprétation de l'éducation

---

134. A l'instar de la revue *Mambo Leo* au Tanganyika. Cf. Geider 2002 ; Hunter 2015 : 39-44, 98-102, et <http://bibcolaf.hypotheses.org> pour une brève comparaison.

135. L'éparpillement de l'archive explique aussi sans doute cet état de fait : aucune institution (ANS, IFAN, BNF, Médiathèque du Quai Branly et Documentation française) ne dispose de la série complète. Quant aux « Cahiers Ponty », ils sont conservés essentiellement à l'IFAN mais on en trouve également aux archives nationales du Sénégal et dans les archives des différents territoires qui composent l'AOF. Enfin, nombre de manuscrits non publiés sont conservés dans les archives à Dakar et dans l'ensemble de l'ex-AOF.

136. Par « assimilatrice », dans ce passage, il faut entendre l'optique de justification de la colonisation, non pas la défense de l'assimilation culturelle ou politique.

africaine, et même sur celle de la philosophie de la vie du 'primitif' (la Mentalité primitive de Lévy Bruhl) reprise par maints auteurs occidentaux de la colonisation »<sup>137</sup>.

Le diagnostic porté sur sa propre génération est sévère, mais, au fond, relativement nuancé.

De telles études, écrites par des Africains ou par des écrivains coloniaux, doivent être examinées comme des apports versés à la connaissance de notre continent dans le cadre déterminé de la colonisation dont ils portent, forcément, la raison du but qui exalte, d'abord, la morale coloniale et la supériorité de celle-ci sur la mentalité prétendue pré-logique des Indigènes de notre continent (...).

En aucune façon, il ne signifie une attaque directe de l'œuvre, aujourd'hui irremplaçable, des auteurs occidentaux, ni celle-ci dirigée contre certains de mes compatriotes qui ont eu le rare mérite d'écrire pendant la période coloniale ».

Le constat de Boubou Hama entérine l'obsolescence des savoirs coloniaux produits avant les indépendances aux yeux de ceux en charge d'en forger de nouveaux. Son appel à un « tri », à une lecture attentive et critique de ces savoirs pour conserver ce qu'ils ont pu avoir d'utile, ne fut pas toujours entendu et explique l'oubli de cette archive, en Afrique même. La sentence particulièrement sévère émise par Condotto Néné Khaly Camara, citée en exergue de cette introduction, n'est qu'un exemple parmi d'autres des jugements portés par le tribunal des nouvelles générations anti-coloniales<sup>138</sup>. Qualifiée de « littérature de consentement »<sup>139</sup>, comme d'autres travaux ont pu être qualifiés de « littérature aliénée »<sup>140</sup>, la production intellectuelle de l'entre-deux-guerres était par là même condamnée à l'oubli, ou plutôt au refoulement. Certes, dans bien des cas, ces qualifications ne sont pas imméri-

---

137. Hama 1968 : 7-8.

138. C. N. K. Camara 1961 : 5.

139. (Madior) Diouf 1985 : 113-115.

140. L'expression est de Paulin Hountondji, qui ciblait l'œuvre de Placide Tempels et d'Alexis Kagamé, et plus largement l'ethnophilosophie, cette ethnologie culturaliste se prétendant philosophie (Houtondji 1977 : chapitre 1).

tées, mais une caractérisation si globale, jugeant en bloc une production en réalité bien plus diversifiée, non seulement ne lui rend pas justice mais a fortement contribué à sa mise à l'écart.

### *Une littérature périphérique ?*

Le fait que le *BEAOF* soit une revue publiée en AOF pour l'AOF a aussi participé à sa marginalisation. Dans l'ordre colonial des savoirs étudiés par les historiens, elle reste une revue périphérique, non seulement pour ses contenus scientifiques considérés comme mineurs, mais parce que sans écho apparent en dehors de l'AOF. Au plan de l'histoire intellectuelle, l'étude des grands textes et acteurs du mouvement intellectuel de la « Négritude » parisienne ou des publications militantes de la cause panafricaniste ont été abondamment étudiées<sup>141</sup>. Les savoirs et idées produits en AOF même, l'ont été beaucoup moins. Que la primauté soit donnée au centre impérial (la métropole) ou, dans un autre versant de l'historiographie, à l'espace atlantique, les contributions ouest-africaines produites *depuis* l'Afrique de l'Ouest sont restées encore largement inexplorées dans les travaux d'histoire intellectuelle globale<sup>142</sup>. Si un personnage comme Casely Hayford a atteint les rives de l'histoire globale<sup>143</sup>, un grand nombre d'auteurs ouest-africains de la première moitié du *xx*<sup>e</sup> siècle attendent encore que les études dont ils ont fait l'objet leur permette peut-être un jour de faire partie de l'histoire globale des idées. Or ces intellectuels à l'ancrage local, qui n'ont pas forcément voyagé en métropole ou dans l'espace atlantique, ont pensé les différentes modernités africaines possibles et parfois joué un rôle de premier plan dans l'histoire des savoirs et des idées politiques au plan local<sup>144</sup>.

141. Cf. <http://bibcolaf.hypotheses.org>.

142. Philip Zachernuk s'étonne à juste titre que les intellectuels ouest-africains soient absents du célèbre essai de Paul Gilroy, *The Black Atlantic* (Gilroy 1993). Tout se passe comme si la figure "atlantique" par excellence de Blyden éclipse les auteurs d'Afrique de l'Ouest. Sur Blyden cf. July 1964, Lynch 1967.

143. Diouf, Prais 2013.

144. La rubrique « Local Intellectuals Series » de la revue *Africa* témoigne de ce regain d'intérêt pour les « intellectuels locaux ».

Comme le rappelle à juste titre Lüsebrink, l'histoire intellectuelle *de* l'AOF doit être envisagée aussi comme une histoire intellectuelle *en* AOF. Si tout le monde s'accorde à reconnaître que la revue et le réseau *Présence africaine* constituent une pièce essentielle de la « République des lettres » africaine et francophone de l'après-guerre, il faut se souvenir qu'une part importante de ses animateurs a eu une première vie textuelle dans l'entre-deux-guerres, dont il faut rendre compte. Et entre ces deux périodes, sous Vichy, c'est en AOF plus qu'en France que le débat *public* entre intellectuels sur l'avenir culturel de l'AOF prend forme, dans une revue comme *Dakar-jeunes*<sup>145</sup>. Ce parti pris d'étudier l'histoire intellectuelle depuis l'AOF n'implique nullement de la déconnecter de ses branchements globaux, bien au contraire<sup>146</sup>. Il s'agit plutôt de restituer sa place à l'Afrique de l'Ouest dans cette histoire intellectuelle, comme espace de *production* et pas seulement de *réception* d'idées et mouvements depuis la métropole<sup>147</sup>. De plus, les conditions de la notoriété n'obéissent pas toujours à la hiérarchisation impériale. Lüsebrink note à cet égard que la publication dans les journaux locaux fut souvent bien plus importante pour la notoriété des auteurs en AOF qu'une « lointaine renommée parisienne »<sup>148</sup>.

Enfin, une dernière raison qui semble avoir participé à l'invisibilisation de cette production intellectuelle d'AOF est la

---

145. Cf. le chapitre 5.

146. Les études les plus intéressantes sont souvent celles qui mettent en relation ces deux espaces et les différentes circulations et triangulations à l'œuvre. Manchuelle insiste par exemple beaucoup sur le rôle des intellectuels antillais dans l'émergence du nationalisme culturel en AOF (Manchuelle 1992).

147. On remarque à ce propos que les instituteurs africains de l'entre-deux-guerres sont totalement absents du livre de Gary Wilder, alors même qu'ils furent les produits privilégiés de « l'humanisme colonial » qu'il étudie attentivement du point de vue des autorités qui le formulent (Wilder 2005 : 41-145). Pour ce qui est des interventions d'intellectuels d'AOF, seule la figure tutélaire de Senghor, et brièvement celle d'Ousmane Socé Diop, sont évoquées (Wilder 2005 : 232-252). La même remarque peut être faite à l'ouvrage d'Alice Conklin qui étudie les avatars successifs de la « mission civilisatrice » en AOF mais ne donne pas à voir comment ses variantes ont été appropriées ou repensées par les catégories lettrées qui devaient en être, aux yeux des autorités et à leurs propres yeux, les fers de lance (Conklin 1997).

148. Lüsebrink 2003 : 265.

focalisation de nombreuses études sur le format canonique qu'est le livre publié. En raison des difficultés d'accès à la publication pour les intellectuels d'AOF, les ouvrages furent relativement peu nombreux et ne constituent au mieux que la partie émergée de l'iceberg. Comme l'a souligné Lüsebrink, la vivacité et l'ampleur de l'espace public aofien doit d'abord s'analyser au plan des revues et de la presse généraliste. Au-delà des livres, ce sont donc les mille « petits » travaux locaux d'instituteurs et les mille et une contributions dans la presse généraliste qu'il faut étudier pour se faire une idée plus précise de la production intellectuelle europhone d'AOF, avant de se risquer à esquisser des généralisations sur son inexistence ou sa marginalité.

En résumé, la production des savoirs par les instituteurs en AOF combine plusieurs éléments de marginalisation, liée à son contexte de production (trop marquée par l'idéologie coloniale pour nos lunettes postcoloniales), son statut subalterne (savoirs considérés comme non réellement scientifiques pour une partie de l'*establishment* scientifique colonial et de l'historiographie qui lui a emboîté le pas), mais trop spécialisé (par rapport à la presse généraliste qui a attiré plus facilement l'attention des historiens), sa nature même (une revue et non l'objet canonique qu'est le livre), sa géographie enfin (revue d'AOF sans écho en métropole et, par conséquent, attirant peu le regard eurocentré).

## Notre corpus et ses limites

Le retour à l'archive s'impose donc. Ne serait-ce que pour établir et documenter cette participation africaine bien plus massive qu'on ne le pense généralement. Prolongeant l'effort des travaux pionniers sur ce thème, l'un des objectifs de ce livre serait déjà atteint si l'importance de cette archive, pour le cas d'espèce de l'AOF, était davantage reconnue et étudiée. L'un des étages de la bibliothèque coloniale fut constitué de ce qu'on peut appeler la bibliothèque scolaire, qui forme le noyau central de notre corpus. Par là nous entendons les textes publiés dans le *BEAOF* (monographies, textes ethnographiques, historiques, recueils de



folklore et contes, pièces de théâtre, poèmes, leçons-type, contribution sur la pédagogie...). S'étalant sur un demi-siècle, le *BEAOF*, devenu *L'Education africaine (EA)*<sup>149</sup> en 1934, occupe une place à part dans l'espace des revues officielles sur l'AOF par sa diffusion, sa longévité, la précocité et l'intensité de la participation africaine. Distribué dans chaque école d'AOF et lu par les instituteurs qui avaient l'obligation d'émarger au moment où ils en prenaient connaissance, le *BEAOF* se lisait aussi en dehors de l'école. La revue est d'abord un rouage de l'administration coloniale et à ce titre un outil au service de la politique coloniale. Dirigé par l'inspecteur général de l'enseignement de l'AOF, le *Bulletin*, a pour vocation d'assurer la liaison entre les instituteurs et les autorités éducatives et politiques, mais offre aussi un espace d'écriture aux instituteurs africains vivement encouragés à collaborer sous forme de contribution sur la pédagogie, la collecte de traditions orales, des travaux ethnographiques ou historiques. Cette participation est d'autant plus remarquable que l'espace public colonial est jusqu'à la Seconde guerre mondiale un espace restreint, sous contrôle, laissant peu d'opportunités aux colonisés pour s'exprimer et débattre. Quoique limité, l'espace offert aux contributeurs africains fut largement investi avec 166 contributeurs africains et 228 textes publiés. La revue a été mise à contribution comme laboratoire de l'adaptation scolaire et espace d'initiation à la pratique scientifique, jouant un rôle déterminant comme pépinière des savoirs ethnographiques, première expérience de publication et antichambre de revues plus prestigieuses. A ce titre, elle est pour l'historien une source particulièrement riche permettant d'observer et de réévaluer le rôle des auteurs africains dans la production des savoirs sur l'AOF<sup>150</sup>.

---

149. Pour éviter les répétitions nous utiliserons indifféremment « le *BEAOF* », « *L'Education africaine* », ou « le *Bulletin* » pour désigner la revue.

150. Nous renvoyons le lecteur au site <http://bibcolaf.hypotheses.org> pour une présentation complète des objectifs et de l'organisation du *Bulletin*, les caractéristiques et l'évolution de la participation africaine (dont la liste complète des auteurs et des contributions), ainsi que la place spécifique de la revue dans la constellation de « l'Afrique en revues » (De Suremain 2001) au temps colonial, éléments qui permettent de prendre la mesure de son rôle d'incubateur de travaux scientifiques de statut intermédiaire et de carrières d'écriture ethnographique pour les instituteurs africains.

Notre corpus inclut également les textes non publiés comme tous les écrits liés à la formation : copies d'examen, devoirs de vacances (quelques dizaines parmi les environ 800 « cahiers Ponty » déjà bien étudiés, mais rarement de manière systématique)<sup>151</sup>, réponses aux enquêtes impulsées par les autorités, textes soumis pour les concours et les prix scientifiques et littéraires, textes soumis à la revue mais non publiés (quand ils sont encore disponibles), compte rendu des « causeries » et conférences données par des intellectuels africains etc... Pour ce qui est des textes publiés, ce travail porte donc essentiellement sur le *BEAOF*, mais on se permettra des incursions comparatives dans d'autres revues officielles auxquelles les auteurs africains ont participé en des proportions moindres (*BCEHSAOF*, *Ouverture*, *BIR*, *Notes africaines*, *Dakar-jeunes*, *Trait d'union*) afin de mieux situer, le cas échéant, la spécificité éventuelle de la production du *BEAOF*<sup>152</sup>. Enfin, restait la masse d'écrits dans la presse généraliste, que nous n'avons pu étudier de manière systématique eu égard à l'ampleur du corpus. Le terrain a cependant déjà été bien arpenté par d'autres<sup>153</sup>. Au-delà des textes, nous avons eu recours, autant que possible, aux témoignages indirects<sup>154</sup>, aux entretiens<sup>155</sup> et aux autobiographies<sup>156</sup>.

---

151. Letnev 1979 ; Diawara 1981 ; Sabatier 1980 ; Thiam 2004 ; Bado 2006 ; Warner 2016 ; Tiede 2016. A ce jour, c'est l'étude d'Ousmane Niokhor Thiam qui a porté sur le corpus le plus large. Pour la recension en cours des Cahiers Ponty, éparpillés entre plusieurs archives, cf. les recherches en cours de Marcia Tiede, que nous remercions pour les nombreuses informations fournies.

152. Contrairement au *BEAOF*, nous ne nous sommes pas astreints à un dépouillement exhaustif de ces revues, sauf pour réaliser la comparaison quantitative (voire les annexes en ligne).

153. Cf. <http://bibcolaf.hypotheses.org>.

154. Boubacar Ly (2001), Pascale Barthélémy (2004) et Jean-Hervé Jézéquel (2002) ont réalisé un nombre importants d'entretiens qui forment une source irremplaçable d'informations.

155. Nous avons nous-mêmes pu exploiter quelques entretiens menés dans le cadre de nos thèses respectives, mais n'avons pas pu mener de nouveaux entretiens dans le cadre de cette recherche.

156. Dans leurs autobiographies, Boubou Hama (1972), Birago Diop (1978), Mamadou Dia (1985), Fodé Lamine Touré (1997), Léopold Kaziendé (1998), Alfred Sawadogo (2002), Assane Seck (2005) et Bocar Cissé (2014) ont légué de précieux témoignages sur l'école.

L'une des limites majeures réside dans la limitation de notre corpus aux écrits d'intellectuels « europhones », pour reprendre les termes proposés par Ousmane Kane<sup>157</sup>, ce qui laisse inévitablement de côté la masse d'écrits « non europhones », en particulier les textes écrits en langue arabe, en langues africaines et alphabet arabe (ajami), latin ou local. L'histoire intellectuelle africaine à partir de sources « non europhones » est un champ historiographique en pleine expansion, mais que nous n'abordons qu'incidemment, les instituteurs d'AOF produits de l'école coloniale, ayant massivement écrit en français<sup>158</sup>. L'autre limite majeure des sources mobilisées relève de la nature de ces textes, publiés ou soumis à des revues officielles de l'administration, écrits en contexte scolaire (devoirs de vacances des écoles normales) ou en réponse à des injonctions ou incitations venues de l'administration (réponses aux enquêtes, concours et prix, « semaine coloniale » etc...). L'écriture y est donc inévitablement normée, voire contrainte, en tout cas « sous tutelle »<sup>159</sup>. Néanmoins, le pari défendu ici est que cette limite peut être retournée, et même devenir heuristique. Même dans ces espaces étroitement surveillés, il se passe quelque chose. Si la parole n'y est pas aussi libre que dans une revue telle que *Présence africaine* après-guerre, ou dans la presse partisane, s'y révèlent malgré tout des nuances, des inflexions, des tactiques rhétoriques et d'écriture qu'il faut étudier en détail. C'est justement dans ces « recoins exigus », pour reprendre la formule de John Lonsdale (« *agency in tight corners* »)<sup>160</sup>, qu'on peut étudier au

---

157. Kane 2003.

158. Sur la bibliothèque musulmane ouest-africaine en AOF au xx<sup>e</sup> siècle, cf. parmi d'innombrables travaux, Soh 1913 ; Tyam 1935 ; Robinson 1988 ; Kamara 1998 ; Schmitz 1998 ; Yattara, Salvaing, 2000 ; Diagne, Jeppie 2008 ; Kane 2016 ; Salvaing 2016. Sur les écrits en n'ko, de Souleymane Kanté et ses disciples, voir Oyler 1997 ; Amselle 2001 ; Vydrin 2001. Sur la littérature pulaa-rophone, cf. Bourlet 2009. Sur la littérature swahiliphone en Afrique de l'Est, voir Fabian 1990 ; Geider 1998 ; Geider 2002 ; Garnier 2006 ; Carré 2014 ; Kresse 2017. Voir Peterson 2006 sur la masse d'autobiographies en langues vernaculaires au Kenya, bien plus nombreuses qu'en anglais. La collection « African Sources for African History » chez Brill témoigne de ce regain d'intérêt pour ces écritures et oratures en langues africaines. Cf. aussi Nobili et Brigaglia 2017.

159. Ricard 1995 : 299.

160. Lonsdale 2000.

plus près comment se négocie la contrainte coloniale : la façon dont les normes se redéfinissent, se contournent, se renégocient, se récitent, se ratifient avec emphase, ou se contestent à la marge, parfois là où s’y attend le moins. En outre, les textes à vocation scientifique sont aussi le lieu et l’opportunité de développements, de prises de position, qu’il peut être plus difficile de faire passer dans d’autres supports ne bénéficiant pas de ce prétexte d’écriture.

L’ensemble d’écrits étudiés ici n’en reste pas moins une goutte d’eau dans un océan d’usages de l’écrit en AOF. Ces usages pluriels de l’écrit en contexte colonial forment, là aussi, un domaine historiographique en pleine expansion, à la croisée de l’histoire sociale et de l’anthropologie, qui s’intéresse aux pratiques concrètes de l’écriture et de la lecture, aux significations et usages de l’écrit, aux enchevêtrements multiples entre oralité et écriture, aux sociabilités qui se nouent autour de l’écrit, à sa matérialité<sup>161</sup>. Notre corpus à lui seul ne nous permet pas de formuler des hypothèses sur la culture de l’écrit, les usages ou la réception de ces écrits au-delà des cercles de lettrés ou des producteurs de savoirs scientifiques ou administratifs. Mais le pari sera tenu s’il permet de combler une lacune dans l’analyse d’un type précis d’écrits – dont la masse à elle seule doit nourrir toute notre curiosité – à savoir les écritures scolaires, les écritures scientifiques et les écritures de soi des instituteurs et élèves-maîtres africains d’AOF.

### **Question de méthode : comment lire ces textes ?**

Le retour aux textes proposé dans cet ouvrage vient du constat que trop de controverses sur le moment colonial et la production intellectuelle des « subalternes » se dispensent de se confronter aux archives, préférant les affrontements théoriques

---

161. Pour un point récent, voir Ficquet, Mbodj-Pouye 2009, qui reviennent sur les notions de *tin-trunk literacy* (Barber 2006) et de *grassroots literacies* (Blommaert 2008). Cf. aussi Hawkins 2002.

et les caractérisations « en bloc ». Certes, en se plongeant dans ces textes d'instituteurs et élèves-maîtres encadrés par l'administration coloniale, le risque encouru, et bien connu, est de se retrouver prisonnier du spectacle que la colonisation entend donner d'elle-même. Que l'on lise les archives coloniales « à rebours », « à contresens », à « rebrousse-poil » ou au contraire « dans le sens » de l'archive<sup>162</sup>, on s'accordera néanmoins sur la nécessité d'une lecture attentive de leur contenu comme de leurs formes. Dans le cas plus spécifique d'archives coloniales écrites par le personnel colonisé, la complexité se fait jour dès lors qu'on ne traite plus de ces écrits comme de simples sources ou matériaux bruts à l'usage de l'administration, des savants européens de l'époque ou des historiens professionnels de nos jours, mais qu'on restitue la subjectivité et l'intentionnalité à ces textes et qu'on reconnaît en leurs auteurs de véritables auteurs<sup>163</sup>. Pour Gaurav Desai, prendre au sérieux ces écrits africains de l'époque coloniale conduit à les analyser comme des dangereux suppléments de l'archive coloniale (*'dangerous supplements of the colonial archive'*), qui déstabilisent l'épistémologie coloniale, mais qui déstabilisent aussi nos sensibilités contemporaines postcoloniales en ce qu'ils peuvent avoir d'inconfortable pour notre regard d'après la fin du colonialisme<sup>164</sup>. Comme le souligne Gregory Mann, il ne faut pas toujours nécessairement lire l'archive coloniale « à rebours » mais plutôt tenter de prendre au sérieux des sentiments qui ont pu être authentiques, même si « idéologiquement compromis » pour notre regard rétrospectif<sup>165</sup>. Boubou Hama, dans le texte déjà évoqué, n'est lui non plus, pas entièrement à l'aise avec les écrits de l'entre-deux-guerres :

---

162. « *Against the grain* » (Guha 1983) et « *along the grain* » (Stoler 2010).

163. A propos de textes de statut différent (produits par des historiens locaux et amateurs), Peterson et Macola précisent le danger de considérer ces textes uniquement comme des « sources » : « In addressing them as sources, professionals pin them down to a fixed position ; add them to the archive ; and ignore the figurative, creative intellectual labor by which they generated knowledge. Professionals thereby buttress their own credentials as objective interpreters. But they make it hard to see how African intellectuals created their own representations of the past » (Peterson & Macola 2009 : 14).

164. Desai 2001 : 10, 170.

165. Mann 2006 : 9 cité par Warner 2016 : 17.

« Mon but ici n'est pas de jeter le discrédit sur les documents fournis par les informateurs coloniaux, mais d'attirer l'attention du lecteur sur le contexte politique dans lequel ont été élaborés ces documents. L'informateur colonial a souvent épousé les vues assignées à la colonisation : nier la civilisation du colonisé au profit de celle du colonisateur »<sup>166</sup>.

La remarque de Boubou Hama est écrite dans les années 1960 à une période qui, nous l'avons vu, rejette les écrits « gênants » de l'entre-deux-guerres, faisant parfois oublier ce qu'ils ont pu avoir de novateur malgré tout. Avec le bénéfice du recul, il convient par ailleurs de nuancer le constat. D'une part, parce que l'administration n'a pas toujours nié la civilisation du colonisé, cherchant au contraire à la « réhabiliter » en un néotraditionalisme ambigu, qui n'effaçait pas, loin s'en faut, la matrice hiérarchique, évolutionniste ou racialisée, mais qui fut plus complexe qu'une simple négation<sup>167</sup>. D'autre part, parce que précisément les « informateurs coloniaux », dont Boubou Hama lui-même, ne furent pas tant des informateurs que des auteurs qui ont su naviguer avec les contraintes imposées par la hiérarchie scientifique coloniale et l'étroit corsetage de la production des savoirs. Entre le simple décalque du savoir officiel et sa remise en cause frontale, il y a tout un continuum de positions et de nuances. Dans un contexte colonial où les instances de production et de légitimation inscrivent de fait les auteurs africains dans un rapport inégalitaire, l'asymétrie des statuts influe nécessairement sur la production. Pour autant, malgré les contraintes structurelles qui pèsent sur eux, certains instituteurs ont su saisir cette opportunité pour tenter de reconfigurer les savoirs à produire, mais aussi les méthodes, le projet colonial lui-même et leur place assignée dans la société coloniale.

Dans cet ouvrage, nous ne cherchons donc pas à faire entrer en bloc cette production dans le placard honteux de la collaboration ou la noble étagère de la résistance à l'ordre colonial, mais à rendre compte de la diversité et de l'étendue des positions occupées. Comme le rappelle Anne Piriou, il y eut

---

166. Hama 1968 : 8.

167. Cf. les chapitres 2 et 3.

bien en AOF « plusieurs manières de s'insérer dans le jeu ouvert par la situation instable et tendue de collaboration intellectuelle : selon leur statut social, leur itinéraire socioprofessionnel et les lieux où ils exerçaient leur profession ; selon qu'ils fussent insérés dans des filières coloniales ou admis dans des filières métropolitaines, officielles ou « dissidentes », leurs travaux ou leur position sur l'histoire divergeaient et livraient des points de vue fort variés »<sup>168</sup>. Nous verrons que même au sein d'une même filière scolaire spécifique comme l'ENWP, la production est elle aussi hétérogène. La position d'entre-deux de ces élites lettrées ne génère pas en elle-même des positions intellectuelles homogènes. Si cette intelligentsia occupe une position médiane (et cette dernière se définit différemment selon les territoires et les périodes), toute sa production n'est pas réductible aux « positions de ses positions ». Ni homogène, ni dichotomique, le tableau offert par cette palette d'écrits est plus riche et divers que ne le révèlent les analyses mono ou bi-chromatiques réduisant les textes au statut politique de leurs auteurs (citoyen vs sujet), à leur adhésion à l'un des versants de la politique coloniale (assimilation vs adaptation) ou encore aux seuls déterminismes sociaux ou professionnels (instituteurs vs chefs, 'politiques' contre 'éducateurs', etc..) même si ces statuts, ne sont, bien sûr, pas sans incidences sur les stratégies d'écriture.

Qu'on les définisse en termes d'intérêts et d'intentions, de stratégies et de tactiques, de performance, de consentement ou de résistance, de reproduction et d'hégémonie, de mimétisme<sup>169</sup> et d'aliénation<sup>170</sup>, ou de distinction entre « texte public » et « texte caché »<sup>171</sup>, de malentendus opératoires<sup>172</sup>, ou enfin de créolisation ou métissage des savoirs, il convient d'être attentif à la plurivocité de ces écrits. Produits et moyens de l'assujettissement, ils sont aussi l'occasion et le matériau de la subjectivation. Et peut-être faut-il par conséquent renoncer à vouloir trancher la question, au fond insoluble, de la « sincérité » ou de

---

168. Piriou 2003 : 64.

169. Bhaba 1984.

170. Fanon [1952] 1971.

171. Scott 2008.

172. Dorward 1974, qui reprend la formule proposée par Marshal Sahlins.

l'« authenticité » des textes. Car l'historien ne dispose pas d'éléments probants qui permettent de statuer sur cette sincérité, d'autant plus pour des travaux écrits dans le cadre scolaire et professionnel dans lequel le désir d'obtenir des bonnes notes (devoirs de vacances) ou éventuellement d'être favorablement noté par l'administration (instituteurs en poste en « brousse ») fausse structurellement (mais pas automatiquement) la donne. « Écrire en pays dominé »<sup>173</sup> n'est jamais simple. En rendre compte, non plus.

### **Plan de l'ouvrage**

La première partie dessine les contours institutionnels dans lesquels s'inscrivent la production et la transmission des savoirs par les instituteurs du début du xx<sup>e</sup> siècle à 1945. Elle identifie les espaces qui leur sont ouverts et les rôles qui leur sont assignés dans le système scolaire (chapitre 1) et dans la division du travail scientifique colonial (chapitre 2). Le chapitre 1 retrace la politique d'adaptation de l'enseignement au milieu local qui impulse et circonscrit à la fois la recherche menée par les instituteurs africains au service d'une pédagogie officielle de l'enracinement inspirée de l'idéologie des « petites patries ». Le chapitre 2 montre comment et pourquoi l'administration coloniale mobilise les instituteurs au service des sciences coloniales, leur place dans le processus de la recherche et la lente professionnalisation de ce loisir scientifique.

La seconde partie s'attache aux contenus de la production scolaire et scientifique des instituteurs africains, en particulier à la façon dont ils se sont positionnés par rapport aux méthodes et objets imposés (chapitre 3), à la propagande sur la « mission civilisatrice » (chapitre 4) et à la définition de leur propre situation d'entre-deux (chapitre 5). Le chapitre 3 montre ainsi comment leurs contributions, malgré un corsetage éditorial étroit, ont nourri une réflexion sur les méthodes, qu'ils n'ont

---

173. Chamoiseau 1996.



pas simplement appliquées mais retravaillées. Les contributions au *BEAOF* et les devoirs de vacances des normaliens s'avèrent parfois être de véritables lieux de débats, voire de confrontations feutrées, sur la manière de produire les savoirs et le type de savoirs à produire. Dans le chapitre 4, il s'agit de comprendre la manière dont ils perçoivent et s'approprient le rôle attendus d'eux en tant qu'instituteurs et « évolués » dans la promotion de la « mission civilisatrice ». Quel impact leurs identités, leurs statuts, leurs origines géographiques, leur rapports aux sociétés étudiées, leurs aspirations ont-ils sur les savoirs produits ? Comment concilient-ils l'impératif de propagande et l'impératif scientifique ? Le chapitre 5 élargit la focale en étudiant les écrits des instituteurs dans un contexte plus large, celui de l'espace public d'AOF, qui révèle des prises de parole bien différentes selon les espaces d'intervention. Nous montrerons aussi quels usages ils font des savoirs produits et leur rôle déterminant dans plusieurs controverses sur l'évolution culturelle et la « culture franco-africaine », l'école et l'assimilation à partir du milieu des années 1930.

Enfin, le chapitre 6 porte sur la période allant de l'après-Seconde guerre mondiale aux indépendances. Les réformes politiques (création de partis, accès aux fonctions électives, etc.), dans l'enseignement (alignement des niveaux et des programmes sur ceux de la métropole) et la recherche (professionnalisation) ouvrent une nouvelle période qui offre des opportunités de prise de parole critique plus larges. Les instituteurs s'engagent à travers leurs activités politiques mais aussi leurs productions culturelles et comptent bien peser pleinement sur le devenir de leurs colonies respectives et de l'AOF. Les orientations scolaires de l'entre-deux-guerres et de Vichy tendues vers l'enracinement dans les « petites patries » sont remises en cause, mais de nombreuses continuités s'observent néanmoins, qui soulignent l'importance du legs culturaliste des années 1930 et 1940 dans la production des savoirs et des imaginaires politico-culturels d'après-guerre.



# 1

## Adapter l'enseignement

### L'école coloniale et les « petites patries »

« Le cultivateur qui met en valeur son terrain, doit-il, sous prétexte que le feu nettoie et enrichit, allumer carrément un incendie dans son champ ? Ne risque-t-il pas de détruire des richesses ? Doit-il, moderne, y engager la défonceuse ? »

Jean Nicoli, instituteur corse en poste au Soudan,  
manuscrit écrit entre 1929 et 1931.

« Un vieillard indigène disait à un Européen : avant votre arrivée, ce pays était comme une case en feu, vous avez éteint l'incendie, mais vous avez jeté tant d'eau que vous avez ruiné les murs. Donnez votre opinion ».

Sujet de devoir de vacances,  
Ecole normale de Katibougou, 1945.

A son arrivée en AOF en 1912, Georges Hardy est un fervent défenseur de la politique d'adaptation scolaire. Pour lui, la recherche sur l'AOF doit aussi alimenter la mise en œuvre de l'adaptation de l'enseignement. C'est dans cette perspective qu'il faut analyser la dynamique de production de savoirs locaux pour laquelle les enseignants africains sont instamment sollicités. Car l'adaptation, si elle vise à être autre chose que de la rhétorique, implique la création de matériaux pédagogiques et de contenus adaptés au milieu local. Mais au

vu des ambiguïtés, imprécisions et définitions évolutives de la notion, qu'entendent exactement les autorités scolaires par « adaptation » ? Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux origines, définitions et controverses autour de l'adaptation scolaire qui conditionnent la place accordée aux instituteurs africains dans la production des savoirs.

En analysant la politique d'adaptation scolaire en AOF, sous l'angle de la circulation dans les deux sens de l'idéologie des « petites patries » entre métropole et AOF, il s'agit de comprendre dans un premier temps comment la politique d'adaptation de l'enseignement inspirée du modèle métropolitain a dû elle-même s'adapter au contexte nouveau de l'AOF. Nous étudions ensuite comment cette politique génère une demande spécifique de travaux sur le milieu local et comment celui-ci a vocation ou non à s'intégrer dans l'enseignement, c'est-à-dire selon quelles modalités idéologiques et pratiques, et selon quelles hiérarchies des savoirs entre eux.

Inspirée par l'école républicaine de métropole, l'école coloniale d'AOF fut en réalité un avatar bien particulier du modèle initial. Si l'idéologie des « petites patries » peut recouvrir en métropole diverses inspirations et se prêter à différentes interprétations, couvrant un large spectre allant de Jaurès à Barrès, la version qui l'emporte en AOF est bien plus conservatrice qu'émancipatrice. Le versant conservateur présent en germe dans le modèle métropolitain s'est nettement accentué en AOF pendant l'entre-deux-guerres, faisant ainsi de l'espace colonial un laboratoire du conservatisme scolaire qui triomphera plus tard en métropole avec le régime de Vichy. Or, c'est cette inflexion de l'adaptation scolaire pour les petites patries d'AOF qui va permettre, de façon décisive, l'éclosion de travaux ethnographiques, géographiques et historiques produits par les instituteurs africains pendant l'entre-deux-guerres.

## I. L'adaptation : une logique pédagogique évolutive de la métropole à l'AOF

« Adaptation, ...c'est un mot terriblement vague. Adaptation à quoi ? à tout : à la capacité des esprits, aux besoins du pays, aux traditions du milieu social, au programme de colonisation, etc., etc. »<sup>1</sup>

« Doser et adapter, telle doit être la devise de l'instituteur colonial »<sup>2</sup>

### Exporter les « petites patries » ?

L'idéologie pédagogique des « petites patries » s'inscrit dans la nouvelle conception de l'identité qui s'impose sous la Troisième République : la puissance de la France réside aussi bien dans son unicité républicaine que dans la multiplicité des identités locales (les « petites patries ») qui ont vocation à s'intégrer ou se subsumer dans l'entité plus vaste qu'est la Nation<sup>3</sup>. Plutôt que d'œuvrer à l'éradication des terroirs<sup>4</sup>, la Nation et la République doivent se faire locales et provinciales pour se faire accepter durablement<sup>5</sup>. L'école joue un rôle primordial dans cette perspective : il s'agit de cultiver le sentiment d'appartenance locale et d'ancrer l'enfant dans son terroir afin de susciter de manière concentrique, en partant du plus familier et du plus « proche », le sentiment d'appartenance à une entité plus large, la Nation (et l'Empire) :

« Chargés de concevoir un apprentissage du sentiment patriotique dans le cadre d'un enseignement de masse, les responsables de la hiérarchie scolaire estiment que le public

---

1. ANS 0558(31), G. Hardy cité par A. Davesne, « Nos ancêtres les Gaulois », *Manuel général de l'instruction publique*, 28 janvier 1933.

2. Martial Merlin, « Circulaire sur la manière d'interpréter les programmes scolaires », 8 mars 1922, dans le *BEAOF* 49, 1922, p. 36.

3. Chanet 1996 ; Thiesse 1997 ; Ploux 2011.

4. Weber 1976.

5. Pérès 1994.

populaire enfantin qu'ils doivent éduquer est peu apte à l'abstraction. Il leur paraît qu'un pragmatisme raisonnable passe par l'appréhension des entités de Patrie et de Nation sous une forme vivante et concrète. (...) Il s'agit de prendre pour base des connaissances le lieu même habité par l'élève et de développer chez ce dernier l'amour et la fierté de sa petite patrie pour lui permettre d'étendre ensuite ces sentiments à la « grande Patrie ». (...) La petite patrie est un espace aimable et protecteur, intermédiaire entre la famille et la société, au sein duquel l'individu s'épanouit et se développe. (...) L'amour pour la petite patrie est déclaré naturel, comme celui de l'enfant pour sa mère, à la différence de l'amour pour la grande Patrie qui ne saurait résulter que d'une éducation civique. Il paraît donc logique de s'appuyer sur l'une pour élaborer l'autre »<sup>6</sup>.

Les instituteurs de la Troisième République ont ainsi « cultivé le sentiment d'appartenance locale comme propédeutique indispensable au sentiment d'appartenance nationale »<sup>7</sup>. Ou, comme l'écrit Michel Youenn, « dans l'esprit des éducateurs républicains (...) le local est un préalable au national dans l'ordre de la connaissance » comme il doit l'être dans l'ordre du patriotisme. L'adaptation de l'enseignement vise donc à articuler les principes de l'enseignement aux réalités sociales et économiques locales : « le local se présente [...] sous forme diffuse dans l'enseignement. Ce n'est pas une discipline, ni même un savoir, mais une approche pédagogique et un esprit »<sup>8</sup>. La géographie vidalienne plaidait aussi pour l'étude et l'observation du milieu local à l'école : les instituteurs doivent avant tout s'intéresser à leur région, partir du connu des élèves pour les intégrer de manière progressive à un espace plus large au sein duquel ils pourront ainsi mieux se situer<sup>9</sup>. Pour nourrir cet enseignement du local à l'école de la Troisième République, les instituteurs sont encouragés

---

6. Thiesse 1997 : 7-8, 9.

7. Thiesse 1997 : 1. Dans un tout autre contexte, cf. Applegate 1990 et Confino 1997 pour l'importance de l'espace local du *Heimat* comme préalable à l'identité nationale dans le cas allemand.

8. Youenn 2005 : 101, 98.

9. Chanet 1996 : 146-150.

dès l'Ecole normale à entreprendre des études sur le milieu local, par des prix et des concours notamment.

Comme l'ont montré Jean-François Chanet et Anne-Marie Thiesse, le consensus républicain autour de l'enseignement du local a une visée fondamentalement conservatrice : permettre de lutter contre l'exode rural et le déracinement des élèves perçu comme une menace, une source d'instabilité et de contestation. Car dans ce schéma, le local est d'abord le rural. Une fois la République bien assise sur ses fondations et le danger du provincialisme antirépublicain et monarchiste écarté à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les compromis idéologiques passés font du monde rural le garant de l'ordre social et moral de la République<sup>10</sup>. Comme la réforme scolaire de Guizot en son temps, les réformes scolaires de Ferry et Combes restent guidées par une volonté conservatrice de maintien de l'ordre social. Le monde rural est pensé et enseigné à l'école de village de la Troisième République comme l'antidote du monde ouvrier et des « déracinés » des villes :

« Ce discours de la naturelle et symphonique intégration des composantes de la nation dans leur diversité (...) ne lui donne aucune autre perspective d'évolution que la conservation de l'état bienheureux et mythique de communautés à peine effleurées par l'industrialisation. Et c'est plutôt sur le mode de la déploration que s'énoncent les propos concernant le présent. (...) [L]es écoliers sont exhortés à ne pas envisager d'autre avenir que local, dans la continuité d'une tradition rurale et artisanale que la modernisation doit perfectionner et non effacer. Il s'agit notamment, pour les responsables de l'Instruction publique, de faire pièce aux accusations portées contre l'école primaire qui, en supplantant l'éducation familiale et la transmission traditionnelle des savoirs, détournerait les enfants de leur milieu d'origine »<sup>11</sup>.

Cette idéologie des « petites patries » s'est bel et bien exportée en AOF, où l'historiographie ne l'étudie pas en tant que telle

---

10. Lebovics 1988, 1995 ; Gaboriaux 2010, 2014. Sur l'apologie de la rusticité par les maîtres d'école avant la III<sup>e</sup> République, des années 1830 aux années 1860, voir Day 1983.

11. Thiesse 1997 : 8.

mais sous l'angle de l'adaptation de l'enseignement colonial aux réalités de l'AOF<sup>12</sup> et de son inscription dans la philosophie de « l'association » qui embrasse tous les domaines<sup>13</sup>. La différence des contextes change néanmoins la donne<sup>14</sup>. Si dans les colonies il s'agit, comme en métropole, de subsumer le local au national autrement que par simple imposition, le « national » reste médiatisé par l'impérial, qui doit asseoir sa légitimation avec d'autant plus de zèle qu'il est plus récent et mal assuré. La différence est d'abord institutionnelle : l'école relève du ministère des Colonies et non du ministère de l'Instruction publique. La logique hiérarchique y est aussi plus accentuée et se double d'une raciologie, qui, si elle ne fut pas absente au sein de la métropole même<sup>15</sup>, fut sans commune mesure avec son influence dans le contexte colonial. Dans le projet de Georges Hardy, ancrée dans une sommaire « psychologie des races », l'adaptation présuppose clairement l'infériorité raciale des populations auxquelles l'école s'adresse. L'enseignement doit par conséquent être adapté aux capacités intellectuelles supposées limitées des écoliers que les enquêtes sur « nos élèves » puis « l'enfant noir » étaient chargées d'identifier. Pour ses héritiers comme Brévié et Charton, elle s'exprime dans le langage de « l'humanisme colonial » des années 1930, tout aussi paternaliste que la « conquête morale » d'Hardy

---

12. Bouche 1975 ; Gamble 2009 ; Fall 2002.

13. Betts 1961 ; Conklin 1997 ; Dimier 2004a ; Wilder 2005 : 43-145.

14. Comme le soulignait déjà Lebovics : « Il serait vain de prétendre que les efforts d'un Etat européen pour asseoir son hégémonie culturelle sur ses colonies sont les mêmes que ceux qu'entreprend sa capitale pour assimiler les provinces. Néanmoins, il existe des parallèles entre les moyens employés par les pouvoirs français pour gagner la loyauté d'une population étrangère assujettie et l'appareil culturel mis en place pour provoquer la loyauté des métropolitains » (Lebovics 1995 : 128).

15. A bien lire les manuels et recueils que cite Anne-Marie Thiesse pour le cas français (1997 : 35-53), l'insistance sur les dimensions des crânes des Provençaux, l'utilisation du mot « race » appliqué aux régions françaises, ou l'hésitation dans un manuel scolaire sur l'énigme du type Lyonnais – qui pour le rédacteur de toute évidence n'est pas « physique » et pourtant possède un « tempérament particulier », un « tour d'esprit particulier et original », et est bien en définitive « population spéciale qui diffère de ses voisins » – rappelle en effet la construction de la grille ethno-raciale coloniale. Sur la raciologie et le régionalisme d'un Louis Marin, figure influente de l'anthropologie conservatrice dans l'entre-deux guerres cf. Lebovics 1995 : 24-56.



mais revêtu des atours scientifiques de l'ethnologie des années 1930, et du relativisme culturel ambigu qui anime la nouvelle rationalité coloniale<sup>16</sup>. Dans les années 1950, enfin, l'adaptation s'énonce volontiers dans le langage de la complémentarité et du respect des civilisations différentes, sans s'émanciper complètement de ses ambivalences fondatrices. Pour autant, adaptation et assimilation ne s'opposent pas toujours, l'adaptation pouvant être pensée par les autorités, dans une logique évolutionniste, comme une étape vers l'assimilation<sup>17</sup>.

Les combats idéologiques auxquels cette question de l'adaptation a donné lieu se doublaient d'enjeux politiques, entre les intentions fluctuantes de l'administration, l'opposition de certains milieux coloniaux au développement de l'enseignement en AOF pour les Africains, les pressions de l'élite africaine scolarisée refusant le décrochage de l'école d'AOF par rapport à la métropole et les stratégies de notables traditionnels pour domestiquer ou cantonner cette nouvelle sphère éducative selon leurs intérêts. Les lignes de clivages ont évolué avec le temps, et les pratiques n'ont pas toujours suivi les intentions, elles-mêmes parfois contradictoires. L'adaptation, enfin, restait tributaire des contraintes budgétaires et des affrontements bureaucratiques des acteurs en charge de sa définition.

## **L'adaptation au service de la « conquête morale »**

En AOF, la pédagogie de l'adaptation est intégrée dans les textes et dans les programmes dès 1903<sup>18</sup>. Pensée et rédigée par

---

16. Wilder 2005 : 119-123.

17. Pour Denise Bouche, « l'adaptation ne portait que sur le contenu de l'enseignement. Dans ses buts, il était profondément assimilationniste » (Bouche 1968 : 111).

18. Avant la création de l'AOF en 1895, l'adaptation de l'enseignement de l'histoire et de la géographie fut déjà un leitmotiv des rapports d'inspection des années 1870 et 1880, qui déploraient un enseignement trop exclusivement centré sur la France métropolitaine malgré l'existence de manuels adaptés (comme celui de Faidherbe pour la géographie). Cf. Bouche 1968 : 113-114.

le lieutenant-gouverneur du Sénégal Camille Guy, la charte adoptée orientait l'enseignement vers un but essentiellement pratique et professionnel dont les fins politiques et surtout économiques furent réaffirmées par la suite. Néanmoins, ce n'est qu'avec l'arrivée à Saint-Louis de Georges Hardy, en 1912, qu'une réelle impulsion est donnée à l'enseignement et au projet d'adaptation. Fils d'instituteurs, produit de l'école de la Troisième République, Hardy est imprégné des idées pédagogiques de Victor Duruy et de Jules Ferry, sensible aussi à l'idéologie des « petites patries ». Il est partisan de l'adaptation de l'enseignement aux réalités locales et de l'idée que l'école doit ancrer l'élève dans son milieu. Dans un éditorial du *Bulletin* en 1916, Hardy harangue ses troupes d'instituteurs en ce sens :

« A l'assaut des enseignements traditionnels, inadaptés, infertiles qu'on trouve tout arrangés dans de bons manuels métropolitains et qu'on ne se donne pas la peine d'accommoder à la sauce du pays ; à l'assaut des leçons mal préparées et mal ordonnées, du verbalisme funeste [...]. A l'assaut de la paresse, de l'inintelligence et du pédantisme »<sup>19</sup>.

L'idée d'adaptation fait partie de l'arsenal de la « conquête morale » chère à Hardy, mais prend aussi racine dans le constat par les autorités de la désaffection scolaire en milieu rural. Le *Bulletin*, dès sa création, joue sa partition en relayant les efforts des autorités de l'AOF, visant à expérimenter en matière d'enseignement pour mieux lutter contre cette désaffection scolaire. Dans le premier numéro du *Bulletin* est reproduite la circulaire du Gouverneur général sur les tournées d'inspection, qui précise que l'inspecteur « signalera, plus particulièrement, tout ce qui aura été tenté par les maîtres pour rendre l'enseignement plus efficace, pour l'adapter plus judicieusement aux besoins et aux caractères des pays et des populations et pour assurer la fréquentation scolaire »<sup>20</sup>. Adapter l'enseignement, c'est surtout dispenser un enseignement pensé comme spéci-

19. G. Hardy, « En passant », *BEAOF* 27, 1916, p.43.

20. « Inspection des écoles et rapports mensuels d'inspection », Circulaire du 28 octobre 1912, *BEAOF* 1, 1913, p.6.

fique pour les populations rurales d'AOF, avec un objectif clair : « En attachant l'indigène à la terre, en l'enracinant, c'est en définitive à nous-mêmes que nous l'aurons attaché »<sup>21</sup>. Les ambitions des colonisateurs en matière d'enseignement sont donc très minces à cette époque : l'école de village est avant tout envisagée comme un moyen de mettre en contact les « indigènes » avec le colonisateur, leur faire connaître « ses intentions ».

Les programmes de 1914 laissent une large part à l'enseignement agricole. Le *Bulletin* a un rôle tout particulier à jouer en tant qu'outil de diffusion de connaissances et d'expérimentations, Hardy souhaitant qu'il « [continue] à publier, le plus fréquemment possible, des articles sur l'agriculture et l'élevage et [que] les inspecteurs des écoles [s'assurent], au cours de leurs tournées, que les articles sont lus et compris »<sup>22</sup>. Là encore, Hardy n'innove pas tellement. En métropole, sous le second Empire, l'introduction de l'enseignement de l'agriculture à l'école devait permettre de « familiariser les enfants des communes rurales avec les bons procédés d'agriculture » (arrêté du 3 juillet 1852) et de « retenir aux champs une partie des ouvriers ruraux qui vont chercher dans les villes un salaire en apparence plus élevé et une vie qui soit moins rude » (Circulaire du 1<sup>er</sup> février 1867)<sup>23</sup>. L'école coloniale forme des agents économiques subalternes, nécessaires au fonctionnement de l'économie coloniale, mais circonscrits au sein d'un espace dont les frontières sont clairement tracées. La peur que l'école soit un outil d'émancipation et d'émigration vers les villes est un leitmotiv déjà bien présent en 1914. Un rapport de 1915 sur l'enseignement au Sénégal souligne cet effet jugé « pervers » de l'instruction et son auteur se félicite que le phénomène ait pu être endigué :

« Durant ces dernières années, il est absolument exact que dans les centres comme dans les cercles, on signalait de plus en plus le fâcheux état d'esprit d'indigènes sachant à peine écrire

---

21. Gouverneur général William Merlaud-Ponty, « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires », *BEAOF* 7, 1913, p. 219, cité par Eizlini 2010, p. 45.

22. *BEAOF* 26, 1916, p. 296.

23. Giolitto 2003 : 324 ; Day 1983. Sous la III<sup>e</sup> République, l'enseignement pratique de l'agriculture est toujours pensé comme antidote idéal à la "désertion des champs" (Chanet 2007).

et s'imaginant avoir acquis des droits à un emploi, indigènes perdus pour le travail de la terre et venant en ville à la recherche d'un emploi.

Ce réel danger avait attiré l'attention de l'administration supérieure et les instructions de mai 1914 vinrent heureusement préciser l'orientation à donner à l'enseignement qui doit transformer le pays sans déraciner les habitants »<sup>24</sup>.

« Transformer le pays sans déraciner les habitants », telle est l'équation que les autorités scolaires tentent de résoudre par la promotion de l'adaptation de l'enseignement. Cette équation contradictoire, résume aussi le projet colonial plus largement, tout à la fois modernisateur et culturaliste. Plus les contradictions entre les deux logiques apparaîtront, plus la rhétorique sur la nécessité de l'adaptation se fera impérieuse.

Pour les écoles urbaines en revanche, et plus particulièrement dans les Quatre-Communes, la question de l'adaptation ne se pose pas de la même façon :

« Le petit noir de Dakar ou de St-Louis sait déjà beaucoup de choses sans les avoir apprises et ses progrès seront rapides si l'on prend soin de passer rapidement sur le connu pour s'attaquer à l'inconnu. Il est inutile, dans une école de ville, que l'école répète ce que la ville a déjà appris à l'enfant »<sup>25</sup>.

Si l'enseignement doit être dispensé avec parcimonie en milieu rural, pour ne pas produire des « déclassés », au contraire, en ville, l'école s'adresse à tous les enfants. En effet, à l'inverse des écoles régionales, les écoles urbaines ne sélectionnent pas les enfants. Depuis les polémiques sur les limites d'âge et la ségrégation scolaire à Saint-Louis, tous ceux qui s'y présentent sont acceptés et maintenus à l'école<sup>26</sup>. Dans le

24. ANS, J21, Rapport sur l'enseignement au Sénégal, 1915.

25. Gouvernement général de l'AOF, Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'AOF, Gorée, Imprimerie du Gouvernement général, 1914, p. 49.

26. « Dans une grande ville, l'enfant qu'on repousse de l'école retourne à la rue, toute exclusion exige donc qu'on s'impose au préalable le plus sérieux examen » (*ibid.*).

contexte particulier des Quatre-Communes, la question de l'adaptation de l'enseignement épouse des clivages sociaux comme « raciaux », distinguant autant « indigènes » et « évolués », qu'Africains et Européens<sup>27</sup>. Pour autant, l'enseignement en ville n'a pas pour finalité de former uniquement des fonctionnaires, qui constituent une élite très largement minoritaire. Hardy, comme le gouverneur général Ponty, sont convaincus de la nécessité de mettre en œuvre « un enseignement pratique, en accord avec les habitudes sociales et les nécessités économiques du pays »<sup>28</sup>, donc majoritairement des agriculteurs formés à des techniques « modernes » et quelques auxiliaires pour servir dans l'administration et le commerce, mais moins coûteux que des Européens<sup>29</sup>.

En 1916, l'administration a depuis plusieurs années déjà désigné son ennemi : le « déclassé » des villes. Lors de l'inauguration de l'exposition d'enseignement professionnel d'AOF, louant les efforts d'Hardy en ce sens, le gouverneur général Angoulvant justifie ainsi la politique d'adaptation de l'enseignement :

« Nous ne voulons pas faire [...] des bavards et des prétentieux, se grisant de mots sonores et le plus souvent impropres ou vides de sens, enclins à n'emprunter à notre civilisation que ses élégances vestimentaires, voire même nos mauvaises habitudes, prolétariat qui se croira intellectuel et qui sera aigri et mécontent, proie facile pour les faiseurs d'utopies et les batteurs d'estrade ; nous voulons, et cela nous le voulons fermement, former avant tout des hommes utiles [...]»<sup>30</sup>.

La même année est publié l'ouvrage de Louis Sonolet et Auguste Pérès à destination des maîtres exerçant dans les écoles de village, *Le livre du maître africain à l'usage des écoles de*

---

27. Duke Bryant 2015 : 117-137 ; Bouche 1975 : 600-616 ; Segalla 2012.

28. « Circulaire au sujet de l'augmentation de la population scolaire en Afrique Occidentale française », *BEAOF* 5, 1913, p.147.

29. « Instructions relatives à l'enseignement et à la vulgarisation agricoles », *BEAOF* 26, 1916, p. 292.

30. « Discours du gouverneur général Angoulvant lors de l'inauguration de l'exposition d'enseignement professionnel de l'AOF, 14 juillet 1916 », *BEAOF* 26, 1916, p. 319.

*village*. Le message anti-assimilationniste véhiculé par l'ouvrage est sans équivoque : « Allons-nous chercher à élever nos élèves en les rendant semblables à nous ? Non, certes, car nos méthodes d'Europe ne sauraient aucunement leur convenir. Leur intelligence s'accommoderait aussi mal de nos programmes que leurs estomacs de notre alimentation »<sup>31</sup>. Les auteurs publient aussi un livre de lecture adapté à l'AOF, *Moussa et Gigla. Histoire de deux petits noirs*, seul ouvrage de lecture spécifique à l'AOF disponible jusqu'aux années 1930<sup>32</sup>. Explicitement inspiré du *Tour de la France par deux enfants* d'Augustine Fouillée<sup>33</sup>, il met en scène un commerçant (Richelot) et un capitaine (Berger) français, symbolisant l'expansion commerciale et militaire de la période de la conquête coloniale, assistés de deux enfants qui leur servent de domestiques, Moussa d'origine sahélienne et musulman, Gigla d'origine dahoméenne. Moussa, Gigla et leurs maîtres français entreprennent un tour de l'AOF, qui permet de présenter à travers les différents exercices de lecture agrémentés de plus d'une centaine d'illustrations, les divers territoires, populations et coutumes de l'AOF, tout en faisant œuvre de propagande sur la colonisation française<sup>34</sup>. Les vocations mises en valeur sont

---

31. Sonolet, Pérès 1916a : 8.

32. Sonolet, Pérès 1916b. L'ouvrage sera réédité plus d'une dizaine de fois jusqu'au début des années 1950. Une version plus spécifiquement destinée aux élèves de métropole pour leur faire connaître l'AOF et intitulée *Les aventures de deux négroillons* sera publiée par la suite chez le même éditeur (Sonolet, Pérès 1924). Cf. Tirefort 2016.

33. On rappelle que l'objectif du *Tour de France par deux enfants* était de « frapper [l'] esprit » de l'écolier, afin de « lui rendre la patrie visible et vivante » (G. Bruno [Augustine Fouillée] : 1877 : préface). Sur cet ouvrage, voir Ozouf J., Ozouf M. 1984 et Cabanel 2007.

34. La fonction de propagande est omniprésente, et résumée par un instituteur français dans l'ouvrage : « Il y a avantage pour un Noir à se trouver au service d'un Blanc parce que les Blancs sont plus instruits, plus avancés en civilisation que les Noirs et que, grâce à eux, ceux-ci peuvent faire des progrès plus rapides (...) et devenir un jour des hommes vraiment utiles. De leur côté, les Noirs rendent service aux Blancs en leur apportant le secours de leurs bras, pour l'exécution des travaux de tous genres qu'ils ont entrepris, en cultivant la terre qui permet d'alimenter le commerce, et aussi en combattant pour la France dans les rangs des troupes indigènes. Ainsi, les deux races s'associent et travaillent en commun pour la prospérité et le bonheur de tous » (L. Sonolet, A. Pérès, *Moussa et Gigla*, rééd. 1926 : 83).

l'agriculture, le travail manuel et le métier des armes : Moussa décide de devenir tirailleur et Gigla agriculteur.

Faisant le bilan de la politique menée par Hardy, Denise Bouche a souligné qu'il « devait défendre son école contre ceux qui voyaient dans tout enseignement des indigènes un danger et dans les maîtres des semeurs de révolution. Ces idées qui triomphèrent au Congo belge avaient de nombreux partisans en Afrique française, et Hardy devait lutter contre des administrateurs qui sabotaient l'école et persécutaient les instituteurs pour les décourager »<sup>35</sup>. Les milieux coloniaux d'AOF et des administrateurs comme Antonetti reprochaient en effet à Hardy ses ambitions jugées maximalistes pour l'école d'AOF, voyant dans celle-ci le creuset d'une nouvelle génération de jeunes gens qualifiés de déracinés, et représentant une menace à l'instar de la précédente génération, celle des « Jeunes Sénégalais » qui a justement battu les milieux coloniaux conservateurs dans les urnes et obtenu la majorité des postes électifs, depuis le poste de député en 1914, avec l'élection de Blaise Diagne, jusqu'aux conseils municipaux qu'ils contrôlent à partir de 1919. Le paradoxe sera pourtant qu'en voulant donner des gages à ses opposants plus conservateurs sur le fait que l'Ecole normale ne produira pas une nouvelle génération contestataire, Hardy deviendra l'ennemi numéro un à abattre pour les « Jeunes Sénégalais » et soutiens de Blaise Diagne, qui l'accuseront, non sans raison, d'être le promoteur d'un enseignement « au rabais »<sup>36</sup>. Après la Première guerre mondiale, ces élites politiques montantes, renforcées de tirailleurs vétérans rentrés d'Europe, font campagne contre Hardy et obtiennent sa mutation, grâce à l'entremise de Blaise Diagne qui dispose d'appuis importants à Paris<sup>37</sup>. Le départ d'Hardy en avril 1919 marque un tournant. Les partisans de l'assimilation obtiennent la création d'un lycée à Saint-Louis (1919), l'envoi de boursiers à

---

35. Bouche 1968 : 117.

36. Cf. Bouche 1975 : 865-875 ; Ségala 2012.

37. Hardy est rappelé en France, puis muté au Maroc où il continuera de se faire l'apôtre de l'enseignement adapté, trouvant en Lyautey, praticien et théoricien de l'adaptation, un soutien total, et au Maroc un protectorat à mille lieux de la vie politique des Quatre-Communes sénégalaises. Sur la politique d'Hardy au Maroc, voir Segalla 2003 et 2009.

Aix-en-Provence (1920-1928) et l'alignement des programmes des Quatre-Communes sur ceux de la métropole (1921)<sup>38</sup>. Malgré le départ d'Hardy, imposé par Paris, le gouverneur général Martial Merlin, nouvelle bête noire des « Jeunes Sénégalais » et diagnostes<sup>39</sup>, s'inscrit dans sa ligne. L'instituteur peut adapter le programme et ne pas le suivre de manière stricte en fonction de la région et des capacités intellectuelles des élèves : « doser et adapter telle doit être la devise de l'instituteur colonial »<sup>40</sup>.

Arrivé dans ce contexte en AOF, fin 1920, le successeur de Hardy, Aristide Prat, est directeur du *Bulletin* sous les gouverneurs généraux Merlin puis Carde. Agrégé de lettres, Prat est l'auteur de plusieurs ouvrages biographiques sur des écrivains français ainsi que d'articles dans des revues pédagogiques. Il a également été député de Seine-et-Oise, élu de la « gauche progressiste », jusqu'à sa non-réélection aux élections législatives de 1919. Même si sa position est sensiblement plus assimilationniste que celle de son prédécesseur Hardy, dont il tente de se démarquer, sa marge de manœuvre est réduite face au conservatisme du gouverneur général Merlin. Et ce n'est pas sans difficultés et fracas qu'il impose ses points de vue : il menace notamment de démissionner afin de convaincre le gouverneur général Carde, successeur de Merlin, d'accorder une bourse à

---

38. En juin 1921, les membres du Conseil supérieur de l'enseignement réclament l'introduction des programmes métropolitains dans l'ensemble des communes du Sénégal, « certaines [ayant] des écoles depuis un demi-siècle », mais « en commençant par les quatre communes de plein exercice ». Ils justifient notamment ce vœu par le fait que la population est « appelée à y bénéficier des droits civils et politiques français » (*BEAOF* 47, 1921, pp. 84-85). Si les *originaires* obtiennent l'alignement des programmes des écoles communales des « Quatre-Communes » sur les programmes métropolitains, l'introduction en dehors des Quatre-Communes est prévue pour se limiter aux principales villes où la population européenne est numériquement importante. Elle ne sera réalisée pour l'ensemble de l'AOF qu'après 1945.

39. Les partisans de Blaise Diagne raflent l'ensemble des mandats municipaux lors des élections de 1919 et sont alors en position de force. Cf. Johnson 1971 : 196-212 ; Segalla 2012.

40. Martial Merlin, « Circulaire sur la manière d'interpréter les programmes », *BEAOF* 49, 1922. L'année précédente, Merlin avait déjà proposé que « des livres, mieux adaptés que ceux qui viennent de métropole, [soient] rédigés spécialement pour les maîtres indigènes », ignorant les manuels édités en 1916 par Hardy dans le *BEAOF* (*BEAOF* 47, 1921 p. 83).



Senghor pour poursuivre des études littéraires en métropole<sup>41</sup>. Jusqu'alors, les bourses sont en effet presque exclusivement réservées aux Français et les quelques bourses octroyées à des Africains le sont pour des domaines d'étude jugés plus « utiles » que la littérature, comme par exemple les études vétérinaires<sup>42</sup>. Les positions que Prat défend dans le *Bulletin*, en défaveur de l'enseignement professionnel à l'école primaire, par exemple, tranchent avec celles de ses prédécesseurs : « L'objet de l'école est de donner à l'enfant la culture élémentaire qui lui permette vers 12 ou 13 ans d'obtenir son certificat d'études : hors de là il n'y a que confusion, désordre et trompe l'œil »<sup>43</sup>. Prat n'en est pas moins partisan d'une certaine adaptation, pour des raisons pragmatiques. Dans le compte rendu qu'il fait dans le *Bulletin de Islamisme contre naturisme*, le livre de Jules Brévié, lieutenant-gouverneur du Soudan et futur gouverneur-général de l'AOF, Prat souligne les convergences de vue sur la question de l'adaptation scolaire :

« Faut-il faire table rase de toutes ces conceptions particulières, arracher toute cette végétation aux racines profondes et sur la surface de ces intelligences, en apparence nettoyée, plaquer nos idées modernes, nos goûts de civilisés, nos principes, peut-être nos préjugés du xx<sup>e</sup> siècle ? Qui n'aperçoit le danger d'une pareille entreprise ? (...)

Excellente méthode pour faire des déracinés, des vaniteux, des révoltés. Avertis par l'expérience, nous nous en apercevons aujourd'hui. Avouons pourtant que notre pédagogie a souvent versé dans cette erreur. (...) Et voici le moyen d'éviter cet écueil que nous avons si souvent recommandé et que nous sommes heureux de retrouver sous la plume de M. Brévié.

M. Brévié relève très justement l'erreur où trop souvent a versé à ce sujet la pédagogie : elle s'adressait à cette identité creuse, qu'est « l'élève ». Il n'y a pas d'élève en soi, il y a le

---

41. Sirinelli 1988 ; Vaillant : 91.

42. Exception faite des bourses pour les trois meilleurs instituteurs de l'École normale William-Ponty envoyés à l'ENI d'Aix-en-Provence entre 1920 et 1928. Sur cette expérience soutenue par Prat, cf. Jouanneau 2014.

43. *BEAOF* 47, 1921, p. 74.

petit Soudanais, le petit Guinéen (...) Qu'est-ce à dire ? C'est que avant de donner son enseignement, le maître doit connaître au moins dans ses grandes lignes la psychologie de la race qu'il est chargé d'instruire »<sup>44</sup>.

A cette fin, Prat propose la création d'un musée scolaire pour les maîtres venus de France et peu au fait des réalités de l'AOF :

« Dans cet ordre d'idées, il n'y a encore rien de fait ou presque rien. Il est certain que ce n'est pas en France, même dans une école normale spécialement destinée aux futurs maîtres coloniaux, que nos jeunes instituteurs peuvent s'initier à cette connaissance des races et des régions. C'est en Afrique qu'il faut apprendre à connaître l'Afrique. Il nous appartient à cet égard de préparer la tâche de nos maîtres ; ce sera la première utilité et l'intérêt primordial de ce musée pédagogique dont nous rêvons depuis longtemps la création à Dakar. Dans ce musée, le jeune maître arrivant de France et autorisé à faire un séjour de quelque durée à Dakar, trouvera tous les documents, tous les renseignements sur la région à laquelle il est destiné ; il y fera une connaissance déjà approfondie avec les races de cette région ; des monographies, des photographies, des études de psychologie et de pédagogie ethnique lui permettront « d'orienter son enseignement dans le sens le plus conforme aux intérêts locaux. (...) Si nous voulons réaliser cette œuvre essentielle, il faut que dès maintenant chacun se mette au travail. Je fais appel à tous et particulièrement à ces maîtres auxquels un long séjour dans une région donne une autorité particulière pour renseigner de façon sûre les maîtres qui débutent. A eux de préparer ces monographies, ces fiches pédagogiques qui constitueront le fond solide de notre musée »<sup>45</sup>.

Si Prat s'est partiellement démarqué d'Hardy, l'adaptation reste donc en réalité le maître mot, et ses partisans sont toujours aussi nombreux et actifs. L'ancien lieutenant-gouverneur du Sénégal, Camille Guy, agrégé d'histoire et de géographie,

44. Prat 1923 : 54, 57.

45. *Ibid.*, pp. 57-58.

défenseur d'un enseignement pratique et professionnel en AOF, et qui avait pensé et rédigé la première charte organisant l'enseignement en AOF en 1903, est commissaire de l'AOF à l'exposition coloniale de Marseille de 1922. Il réitère dans *L'Afrique française* sa position :

« De l'air, avant tout de l'air ! Les bons programmes ne s'obtiennent qu'en élaguant, non en ajoutant. Enseignement du français et des sciences élémentaires, des travaux techniques et enseignement professionnel approprié au milieu, c'est suffisant. A agir autrement on ne prépare pas des citoyens français, mais des déclassés, des vaniteux, des désaxés, qui perdent leurs qualités natives et n'acquièrent que les vices des éducateurs. C'est par ce système qu'on crée de toutes pièces des René Maran et qu'un beau jour apparaît un roman comme *Batouala*, très médiocre au point de vue littéraire, enfantin comme conception, injuste et méchant comme tendance »<sup>46</sup>.

La publication en 1921 de *Batouala, véritable roman nègre* par René Maran a en effet provoqué de nombreuses réactions au sein de l'*establishment* colonial<sup>47</sup>. En particulier, *Les Annales coloniales* publient des lettres « prétendument écrites par des Africains », signées Makosso et Massamba, dont l'objectif est de faire émerger une parole « africaine » enracinée servant à légitimer, et défendre, l'entreprise coloniale<sup>48</sup>. L'instituteur guinéen Mamba Sano répond également à l'auteur de *Batouala* dans un texte dont le titre est pour le moins évocateur : *Réponse à Batouala (soi-disant véritable roman nègre)*. Il conteste la

46. *L'Afrique française* 1, 1922, p. 43. Cité par N. Vinceleoni 1986 : 30-31.

47. Peut-être est-ce d'ailleurs *Batouala* que Prat a en tête quand il souligne en 1923 dans le *Bulletin* que « l'importation de livres dangereux devrait être prohibée au même titre que celle du gin de traite, car l'effet n'en est pas moins nocif. Ce sont eux qui forment ces pérorateurs pédants bourrés de formules vides, ces intellectuels qui clament et réclament des droits imaginaires sans aucun souci de leurs devoirs », *BEAOF* 55, 1923, p. 56.

48. D'après Véronique Porra, « on invente une voix contraire à celle de *Batouala* et on la charge, par des mentions paratextuelles et une stylisation particulière, d'un potentiel d'authenticité par essence similaire à celui qu'avait fait valoir Maran dans son roman » (Porra 2004 : 51). Sur Maran, voir entre autres Edwards 2003 : 81-98.

validité de ses « observations » effectuées « sous sa véranda », depuis « sa chaise longue », critique sa propension à généraliser (« son observation serait-elle vraie qu'elle n'embrasserait qu'une infime minorité ») et réfute ses critiques à l'égard de la colonisation et de ses agents qu'il considère comme infondées. Sa contribution se termine par une déclaration d'amour à la France et une remise en cause de la légitimité de Maran à se faire le porte-parole des « Noirs » : « Batouala ! Batouala ! Tu vas à l'encontre de toute l'œuvre civilisatrice française et des légitimes aspirations du monde noir »<sup>49</sup>. Célestin Arnaud, directeur de l'Enseignement au Niger, qui semble avoir encouragé cette réponse, propose à Aristide Prat de publier dans le *BEAOF* « la réponse très intéressante [...] d'un instituteur indigène de 19 ans à l'œuvre pessimiste, anti-française et fautive de René Maran. L'instituteur Mamba Sano est un excellent maître, très dévoué à ses fonctions, de tenue et de moralité exemplaires. Je pense que sa réfutation mériterait d'être connue et qu'elle pourrait être insérée avec intérêt au *Bulletin de l'enseignement* »<sup>50</sup>. La réponse, qualifiée de « curieuse » par Prat, n'est finalement pas publiée dans le *Bulletin*<sup>51</sup>. Pour ceux qui ont vu dans *Batouala* les signes annonciateurs de contestations intellectuelles et littéraires à venir, ces ripostes épistolaires ne suffisent pas, l'adaptation scolaire doit être un remède préventif de plus grande ampleur<sup>52</sup>. La « réadaptation » de l'enseignement qui s'organise progressivement et culminera

---

49. ANS O544 (31), Mamba Sano, Réponse à Batouala (soi-disant véritable roman nègre), manuscrit, p. 7. L'authenticité pose évidemment question. Sur Mamba Sano, qui deviendra député de Guinée après 1945, voir sa notice biographique.

50. ANS O544 (31) Lettre de C. Arnaud à Prat, Zinder le 25 février 1922.

51. Elle sera publiée dans la *Revue des primaires* en métropole et signalée dans le *BEAOF* (51, 1922).

52. L'expérience des normaliens de l'ENI d'Aix-en-Provence ne fera que conforter cette nécessité de contrôler davantage les « évolués » et la diffusion d'idées considérées comme subversives en AOF. C'est en effet après la création du « Comité de défense de la race nègre » à Paris en 1927, au sein duquel militent deux anciens boursiers de l'ENI (Garang Kouyaté et Johnson), que l'administration décide de renforcer le contrôle postal et douanier afin notamment d'empêcher les journaux de circuler en AOF (Dramé 2016 : 130-131). Sur les boursiers à l'ENI d'Aix et leurs politisations contrastées, cf. Jouanneau 2014.

ensuite dans les années 1930 est ainsi une des formes que prend la réaction aux concessions faites aux partisans de l'« assimilation » scolaire au tout début des années 1920.

En 1924, le gouverneur général Cardé promulgue une loi visant à réorganiser l'enseignement, dont l'objectif est clairement d'« adapter » davantage l'école à chaque colonie et de renforcer la sélection afin d'éviter la formation de « déclassés ». Même si sa directive n'est appliquée que partiellement, cette période correspond à un net recul de la scolarisation dans certaines régions et amorce le tournant vers un regain d'adaptation, caractéristique des années 1930<sup>53</sup>. Frédéric Assomption, inspecteur de l'Enseignement au Soudan, se distinguera en AOF par son zèle en la matière. Introduisant une brochure publiée sur le « programme du 1<sup>er</sup> mai 1924, adapté au niveau des écoles rurales soudanaises », il invitait les instituteurs en poste au Soudan à se mettre à l'école du pays :

« La première tâche d'un maître est de regarder le pays qui l'environne, de connaître les rivières, les collines et les champs, les bonnes terres et les terres stériles, de sympathiser avec les habitants et de partager leurs préoccupations. Il pourra ensuite utiliser dans son école les enseignements qu'il aura reçus du pays et adapter au niveau des élèves les indications générales contenues dans ces quelques pages »<sup>54</sup>.

Aristide Prat est finalement renouvelé à son poste en 1926, à la demande de Cardé<sup>55</sup>. Mais après sa mort brutale en 1929, l'arrivée de Charton marque une accentuation très nette de la hantise du déracinement, des « déclassés » et des volontés d'adaptation. Dans le contexte de la crise économique des années 1930, le développement de l'école rurale populaire devient l'une des priorités.

---

53. Labrune-Badiane 2008.

54. Cité par Paul Mus, « Présence d'Assomption » (Mus 1942 : 14).

55. CAOM, EEII2577, Dossier personnel de d'A. Prat, Lettre du ministre de l'Instruction publique et des Beaux arts au ministre des Colonies, avril 1926.

## Le tournant des années 1930

« Enseignement simplifié et libéré des programmes livresques, classe de demi-temps, travaux pratiques, apprentissage d'une sorte de colonisation indigène, tels doivent être les principaux modes d'action de ces écoles vivantes (...) »

Une véritable culture ne peut être entièrement importée ; il faut qu'elle puise sa force dans le sol même. Rattacher de plus en plus étroitement l'élite indigène à la vie française et lui faire prendre conscience de sa position africaine, l'intéresser à son pays et à sa région ne sont pas des intentions contradictoires »<sup>56</sup>.

Jules Brévié, gouverneur général de l'AOF de 1930 à 1936, et Albert Charton, inspecteur général de l'Enseignement en AOF de 1929 à 1937, impulsent ensemble la nouvelle orientation à l'enseignement en AOF. C'est au cours de cette décennie que l'adaptation de l'enseignement dans les colonies prend tout son sens. Brévié et Charton entendent le faire savoir, dans la presse et dans le *Bulletin*, en publiant les discours de Brévié<sup>57</sup> ainsi que des articles sur l'enseignement rural commandés à l'inspecteur de l'Enseignement<sup>58</sup>. Albert Charton s'attelle à définir la cohérence d'ensemble du programme de « colonisation indigène » proposé par Brévié :

« En ce pays, la colonisation, qui doit être dès l'abord une œuvre indigène, exige l'éducation. Au point de vue politique, il s'agit de faire connaître aux indigènes nos efforts et nos intentions de les rattacher, à leur place, à la vie française. Au point de vue social, il s'agit de faire évoluer la société indigène dans son cadre, de la dégager sans heurt et sans trouble, de ses traditions trop tyranniques. Au point de vue économique enfin, il s'agit de préparer les producteurs et les consommateurs de demain »<sup>59</sup>.

56. Brévié 1932b : 170-171.

57. *BEAOF* 73, 1930.

58. Lettre du 30 août 1932 du cabinet du Directeur gouverneur général à l'inspecteur général de l'Enseignement.

59. Charton 1931 : 3.

Comme Hardy en son temps, Brévié revendique la place centrale qui doit revenir à l'expérimentation : « Il ne faut pas attendre des textes parfaits et tout attendre d'eux. Tentons l'expérience tout de suite et travaillons. Nous réglerons après »<sup>60</sup>. Brévié souligne ainsi l'urgence de réformer l'enseignement :

« Si nous n'y prenons pas garde, c'est à l'école régionale que nous risquons le plus de fabriquer des « déracinés », incapables de prendre place parmi les cadres indigènes, mais rebelles à la vie indigène traditionnelle, dans laquelle ils apparaissent comme des corps étrangers. [...] La plupart de ces jeunes éliminés par la course scolaire, forment une masse flottante de candidats éventuels et importants à de menus emplois. Vains d'un savoir inutile, aigris par des déceptions précoces, ils sont incapables de se réadapter à leur milieu d'origine et par conséquent inaptes à répandre autour d'eux les bienfaits d'une éducation nouvelle »<sup>61</sup>.

Présentée comme un remède, l'école rurale populaire est créée officiellement afin d'adapter l'enseignement aux besoins des populations rurales. C'est d'abord pour A. Charton une adaptation « à la mentalité indigène » :

« De cette assimilation finale, la condition préalable est précisément l'adaptation. Adaptation d'abord à la mentalité indigène qu'il faut connaître et analyser dans ses diverses manifestations pour la transformer et l'orienter vers une vie nouvelle. (...) Tout enseignement indigène pour être efficace, au point de vue moral comme au point de vue intellectuel, doit être à base de psychologie et d'ethnologie. (...) »

Bon gré mal gré, il faut tenir compte des croyances, des coutumes, des traditions, des préjugés, des superstitions. Il le faut, sous peine de donner un enseignement sans attache avec le réel, purement livresque et formel, un enseignement de formules qui risquent de créer, à côté de la mentalité indigène

---

60. Brévié 1932a : 4.

61. ANS, 1G12, Circulaire du 30 mars 1932 sur le rôle et organisation des écoles régionales.

immuable, une mentalité nouvelle purement étrangère et comme surajoutée »<sup>62</sup>.

Il s'agit aussi d'une adaptation « aux besoins et aux nécessités économiques »<sup>63</sup> : l'enseignement doit être moins livresque et plus pratique, en favorisant l'enseignement rural afin de vulgariser de nouvelles méthodes agricoles. L'objectif est d'attacher le paysan à sa terre, de la lui faire aimer et connaître en valorisant le « patrimoine » local. La préoccupation centrale est donc de « forger l'instituteur rural indigène » en charge de « l'éducation populaire ». L'objectif final n'est rien moins que l'hégémonie : « Ainsi de proche en proche nos idées et nos intentions s'installeront dans la pensée des indigènes autrement que sous la forme de l'ordre impératif. Discipline et obéissance naîtront de la confiance »<sup>64</sup>. Il s'agit enfin de donner un tour local aux écoles régionales :

« Il y aura lieu de réviser les programmes des écoles de village, de préciser le caractère et la fonction des écoles régionales qui ne doivent pas être seulement conçues comme des instruments de sélection, mais aussi comme des institutions régionales, ayant une sorte de personnalité géographique, répondant aux besoins de la région. En bref, notre système d'enseignement doit cesser d'être un bloc uniforme et compact, comme un couloir unique où l'on pose, dès le cours préparatoire, les premiers éléments de la préparation à l'Ecole William-Ponty. Il faut à chaque degré, à chaque cycle, distribuer et doser l'enseignement en fonction des besoins et des débouchés. Le rendement pratique de nos écoles rurales et de nos écoles de brousse, la constitution rationnelle des cadres indigènes en nombre suffisant, mais en évitant une surproduction dangereuse et désordonnée, sont à ce prix »<sup>65</sup>.

Le rôle de l'instituteur indigène est primordial pour le succès de l'école populaire rurale et pour le néo-traditionalisme scolaire plus généralement, qui consiste à vouloir enseigner la vie indigène aux indigènes, soit, comme l'écrit Brévié, de

---

62. Charton 1934 : 193-194.

63. *Ibid.* : 195.

64. Brévié 1932a : 4.

65. *Ibid.* : 3-4.



favoriser « l'apprentissage de la vie indigène qu'il faut proposer en exemple »<sup>66</sup> ou encore de « modeler l'école sur le pays, en faire une plante indigène qui poussera en pleine terre »<sup>67</sup>. Dans cette perspective est créée en 1934 l'école normale rurale de Katibougou (Soudan), dont l'objectif est de former des instituteurs « le plus près possible du milieu d'origine qui, avec une instruction générale réduite à l'essentiel, puissent faire de bons moniteurs d'enseignement pratique »<sup>68</sup>. L'école, née en grande partie de l'initiative de l'inspecteur de l'Enseignement au Soudan, Frédéric Assomption, est inaugurée en 1935 par Charton et Brévié, qui invitent à y voir le fruit d'une politique scolaire française visant à « restaurer » et à « rénover »<sup>69</sup> l'Afrique à partir des réalités africaines<sup>70</sup>. Les futurs instituteurs des écoles rurales populaires ont moins pour vocation d'instruire que d'éduquer, « pour permettre à l'autochtone de développer ses facultés dans le milieu et pour le milieu même où il vit et d'augmenter sa puissance de réalisation pour une vie meilleure »<sup>71</sup>.

Albert Charton profite des comptes rendus d'ouvrages publiés dans le *Bulletin* pour marteler la cause de l'enseignement adapté. Le livre de lecture *Mamadou et Bineta* de Davesne est donné en exemple : « [II] est guidé, dirigé, inspiré par la vie indigène et

66. *Ibid.* : 4.

67. Brévié 1932b : 151.

68. « Création des Ecoles normales rurales », *BCEHSAOF*, 1935, pp 372-373.

69. « Discours prononcé par M. Charton, à l'inauguration de l'école normale rurale de Katibougou » (30 janvier 1935, *L'Education africaine* 89, janv.-mars 1935, pp.103-107.

70. Modeler l'école sur le pays, c'est aussi l'adapter à certains contextes particuliers, comme au cœur du pays mouride. Une « école franco-mouride » est ainsi inaugurée à Diourbel le 21 novembre 1932, « sur la demande des chefs mourides », que l'administration présente comme « une école répondant à une formule nouvelle, résolument pratique, en accord complet avec les inspirations du milieu indigène », « une école à la fois rurale et musulmane, à programme allégé, où sont organisés des travaux manuels et agricoles, en même temps que l'enseignement coranique y est assuré » par un marabout, où « le vocabulaire enseigné est celui du paysan ». Cf. *L'Education africaine* 80, 1932, p. 241. Cette initiative s'inscrit dans la continuité de la création dans les Quatre-Communes (dès la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle), puis à Tombouctou, d'écoles franco-arabes ou de médersas supervisées par l'administration, mais ici dans une optique radicalement différente mettant l'accent sur l'enseignement agricole.

71. Bernardou 1935 : 110.

l'image de la France. Avec les livres de M. Davesne, c'est la vie indigène, celle de la brousse et de la forêt, celle du village et du paysan noir, qui entrent à l'école. C'est cette vie indigène qu'il faut améliorer sans la détruire, que notre modeste école de village veut traduire, exprimer en français »<sup>72</sup>. La figure du « paysan noir » que célébrera à son tour un Delavignette est au cœur des préoccupations. Charton résume en ces termes un autre manuel du même Davesne, *Manuel d'agriculture africaine* : « Ce livre répond aux préoccupations de l'école africaine. (...) nos instituteurs qui sont, ils le savent, les éducateurs de l'Afrique paysanne »<sup>73</sup>.

Charton prolonge cet effort en se montrant attentif aux expériences réalisées en dehors de l'AOF. Des articles sur l'adaptation de l'enseignement « aux réalités locales » par « l'étude du milieu » dans divers pays sont ainsi publiés afin de convaincre les instituteurs du caractère novateur et universel de l'école rurale populaire. Relatant diverses expériences au Nigeria britannique, Charton souligne que « dans les colonies étrangères comme dans les nôtres, les éducateurs se préoccupent d'utiliser, dans les diverses disciplines, les réalités locales, et d'orienter l'enseignement vers l'étude du milieu indigène. L'article ci-dessous a été écrit à partir des programmes des écoles élémentaires dans les provinces du Sud du Nigéria ; les maîtres de l'Afrique occidentale française auront profité à lire attentivement, il est vrai d'un côté comme de l'autre de la frontière »<sup>74</sup>. Le *Bulletin* reproduit un article sur l'école rurale d'Omu, ouverte en 1931, qui s'est distinguée dans l'adaptation poussée de son curriculum<sup>75</sup>. La Gold

---

72. Charton 1932b : 58.

73. *Ibid.*

74. « L'école et le milieu en Nigéria », *BEAOF* 82, 1933, p. 44.

75. « L'école rurale d'Omu », *BEAOF* 83, 1933, pp.143-146, traduction d'un article de J. D. Clarke, premier directeur de l'école, paru dans le *Bulletin of Educational Matters* (Nigeria) 2, 1932, pp. 22-24. La description faite par Clarke de son école n'est pas sans rappeler la conquête morale d'Hardy : « Sur une base respectueuse de l'artisanat africain, des traditions et de l'autorité, les garçons, à Omu, sont préparés à prendre leur place dans ce monde en mouvement, sans la moindre atteinte à leur bonheur ou à celui de leur peuple. Quand vous quitterez l'école, vous verrez sur le côté de la route en face de l'entrée, la statue d'un homme, grandeur naturelle. Elle est sculptée dans le bois, dans le style yoruba, par trois de nos élèves. Sur le plan original, l'homme tenait une épée. L'épée a été remplacée par un livre ». Sur Omu voir Clarke 1936, Zachernuk 1998 ; Desai 2001 : 55-58.

Coast fait également figure d'exemple, « l'enseignement qui s'y donne est caractérisé aujourd'hui par une remarquable adaptation au milieu qui cherche à maintenir les meilleures traditions locales, vise à la formation intellectuelle et morale des élèves pour les empêcher de grossir la horde déjà trop nombreuse des déracinés »<sup>76</sup>. Des expériences pédagogiques menées au Mexique, au Paraguay, en Equateur et au Brésil sont aussi mentionnées à l'attention des instituteurs d'AOF<sup>77</sup>. L'objectif de cette comparaison intercoloniale (Nigeria, Gold Coast) et intercontinentale (Amérique latine) est double : ces exemples étrangers sont donnés à la fois comme modèles à suivre ou sources d'inspiration et comme confirmation que l'AOF est sur la bonne voie avec le développement de l'école rurale populaire, qui ne fait pas l'unanimité en AOF. En effet, durant les années 1930, celle-ci est fortement décriée dans ce qui ressemble au débat sur « l'enseignement au rabais » du début des années 1920, mais mettant cette fois aux prises l'administration avec une nouvelle génération scolaire. Dans

---

76. H. Labouret, « Compte rendu de l'ouvrage *L'histoire de la Gold Coast* (par le docteur E. Ward) », *L'Education africaine* 94, 1936, p. 216.

77. Cf. « L' « incorporation » de l'Indien par l'école au Mexique », *L'Education africaine* 79, 1932, pp. 149-151 ; « L'école rurale en Amérique latine », *L'Education africaine* 80, 1932, pp. 246-250. Dans ce dernier article, qui est une recension de l'ouvrage de A. Ferrière, vice-président de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (*L'Amérique latine adopte l'école active*, 1931), on lit par exemple : « Libres des préjugés et des traditions qui nous gênent parfois, ces Etats ont adopté des formules neuves qui, sur certains points, les mettent hors de pair. (...) Par beaucoup d'aspects, en effet, le problème qui se pose aux éducateurs américains rappelle celui que s'efforcent de résoudre leurs collègues d'Afrique occidentale française (...) Nous ne trouvons pas seulement dans ces pays la confirmation de nos idées et de nos projets, mais encore d'utiles exemples ». Puis de citer Ferrière : « L'éducation qui leur était impartie, verbaliste, toute basée sur la mémorisation de notions pour la plupart inutiles, sans aucune activité manuelle (sinon, effort louable, mais récent, le jardinage), était et est encore absurde (...). On vient d'enlever aux examens le caractère théâtral qu'ils avaient jusqu'ici. On a préconisé l'étude du milieu natal, la concentration des branches, le recours aux exemples concrets. Tout cela ce sont des palliatifs. Ce qu'il faut, c'est une refonte complète. L'école active pure et simple pour les indigènes : activité manuelle et utilitaire, *visant à améliorer l'agriculture et l'élevage et à préparer ces enfants à la vie. A leur vie. On s'y achemine* » (italique dans l'original, pp. 246-247).

ce débat, le *BEAOF* sert d'instrument pour véhiculer une vision idéale de l'école rurale populaire, et les rapports élogieux sur les expériences menées, notamment au Soudan sous l'égide d'Assomption n'ont pas manqué. Les critiques de l'école rurale n'ont cependant pas le droit de cité dans le *BEAOF*, elles s'expriment dans d'autres espaces d'interpellation<sup>78</sup>.

### « Nos ancêtres les Gaulois »

Le débat sur l'adaptation de l'enseignement en AOF se déroule aussi en partie en métropole, notamment à l'occasion de l'Exposition coloniale de 1931. Davesne, inspecteur de l'Enseignement, partisan de l'adaptation du curriculum et auteur du célèbre manuel de lecture destiné à l'AOF, *Mamadou et Bineta* déjà mentionné, plaide dans son rapport pour le congrès de l'Exposition pour une nouvelle phase d'adaptation, voire de réadaptation. Selon lui, la décennie précédente n'a pas suffisamment mis en œuvre les orientations scolaires formulées par le gouverneur général Cardé en 1924. Il s'insurge néanmoins contre le mythe de « nos ancêtres les Gaulois », montrant combien l'idée d'un enseignement assimilationniste et mimétique en AOF est caricaturale et à quel point les efforts d'adaptation ont été réels, même si insuffisants<sup>79</sup>. Il souligne, à l'instar de ses collègues d'Indochine ou d'Afrique du Nord, que la légende de « nos ancêtres les Gaulois » est une anecdote malveillante inventée par un journaliste en mal de pittoresque<sup>80</sup>.

---

78. L'inspecteur de l'Enseignement au Soudan, Frédéric Assomption, s'attirera ainsi les hommages de Fily Dabo Sissoko pour le développement de l'école rurale au Soudan (cf. *BEAOF* 106, 1943, pp. 49-51, pour un hommage posthume), mais aussi, à l'inverse, les critiques virulentes de l'ancien instituteur Tiémoko Garan Kouyaté, devenu militant panafricaniste à Paris, qui en fit « son ennemi juré » (Piriou 2007 : 27).

79. Davesne 1932 ; Sur ce congrès cf. Bouche 1968 :110-111.

80. Pour la réfutation définitive de cette légende cf. Bouche 1968 et Sabatier 1985. Pour un réexamen récent qui conclut dans le même sens, cf. Falaize 2016 : chapitre 3.

Deux ans plus tard, cependant, dans un texte publié en métropole après un séjour dans les Quatre-Communes du Sénégal, il se prend à douter et révisé en partie son jugement. Revenant sur l'anecdote de « nos ancêtres les Gaulois », il précise :

« Du moins, je le croyais jusqu'ici, ayant partout, au cours de ma carrière coloniale, en Guinée comme au Dahomey, trouvé dans les écoles le souci constant d'adapter l'enseignement aux conditions locales et de ne faire apprendre aux enfants que ce qui pouvait les intéresser et leur être utile.

Mais après quelques semaines de séjour au Sénégal... je commence à croire que l'imagination de notre journaliste n'était pas aussi fantaisiste qu'elle me le paraissait autrefois. (...)

N'est-ce pas un vrai défi au bon sens que de proposer à un jeune écolier noir de Dakar ou de Saint-Louis exactement les mêmes sujets d'examen qu'à l'enfant toulousain ou strasbourgeois. Quel instituteur chez nous, songerait sérieusement à exiger d'un élève beauceron la connaissance du plan de métro ou à interroger un gamin parisien sur les caractéristiques du blé dur. (...)

On ne lui tiendra pas rigueur d'avoir oublié que la Falémé est un affluent - et le plus majestueux - du fleuve Sénégal, à la condition qu'il sache exactement où se trouvent la Charente et l'Ariège. Qu'importe qu'il ignore le nom d'El Hadj Omar, le redoutable prophète noir qui, il y a un demi-siècle, ravageait les villages du Haut-Sénégal ; mais malheur à lui s'il se désintéresse des démêlés entre François Ier et Charles Quint »<sup>81</sup>.

Davesne plaide donc pour une réadaptation des programmes au Sénégal, y compris dans les Quatre-Communes où l'alignement des programmes sur ceux de métropole lui semble incongru, même s'il reconnaît que le statut de citoyen français des « originaires » impose de bien connaître la métropole et ses lois. Davesne formule une nouvelle fois un idéal d'enseignement ancré dans les réalités locales, dans la lignée des orientations scolaires de Brévié et Charton :

---

81. ANS 0558, A. Davesne, « Nos ancêtres les Gaulois », *Manuel général d'instruction publique*, 28 janvier 1933.

« “L’enfant, aimait à nous répéter autrefois notre maître M. Paul Bernard, voit, sent ce que son éducation familiale, et peut-être son hérédité, l’ont préparé à voir et à sentir. Il ne peut sauter hors de son ombre, il est toujours peu ou prou l’enfant de son cru. Pour l’élever dans son plan, il faut l’élever en nous référant à son milieu”. Cela est vrai de l’enfant sénégalais aussi bien que de l’enfant européen. Nous n’obtiendrons rien de bon en voulant, dès l’école primaire, l’arracher à son milieu et le transporter en imagination dans des pays qu’il ne verra sans doute jamais et qu’il ne peut concevoir. Notre enseignement en Afrique, plus encore qu’en France, doit être, suivant le mot de M. Appell, “l’étude raisonnée et généralisée de ce que l’enfant voit autour de lui” »<sup>82</sup>.

Ce texte de Davesne s’attire une riposte cinglante d’un inspecteur de l’Enseignement primaire de la Drôme, J. Spinelli, ayant exercé douze ans aux colonies et conservé des contacts épistolaires avec des citoyens des Quatre-Communes. Dans sa réponse, Spinelli défend l’assimilation des programmes dans les Quatre-Communes et pointe les dangers de l’adaptation qualifiée d’« études en vase clos » :

« [S]i, indéniablement, les Gaulois ne sont pas les ancêtres de nos élèves d’ébène, ils ne sont pas davantage ceux d’un nombre immense de Français de France. Combien sont-ils dans nos provinces, ceux qui ont vraiment du sang gaulois dans les veines ? (...) Il ne me paraît pas plus étonnant d’entendre un Oulof décrire le cours de la Seine que d’écouter un Provençal parler des plaines de Flandres ou de l’Himalaya ».

Spinelli rappelle que des notions d’histoire et de géographie coloniales sont dispensées dans les écoles des Quatre-Communes, en sus du programme métropolitain : « Voilà donc rassurés les amateurs d’études en vase clos ». Il déplore l’injustice faite aux « citoyens » des Quatre-Communes, assimilés à tort aux « sujets », et qui « se sont laissé spolier » en laissant faire la réadaptation de l’enseignement :

---

82. *Ibid.*

« On a forgé de toutes pièces des programmes spéciaux qui assimilent le citoyen de Dakar, de St-Louis, de Rufisque aux plus frustes habitants de notre domaine africain. On a commis là une erreur, une maladresse et une injustice. (...)

Il en est des Noirs comme des Blancs : nous trouvons chez eux d'excellentes unités et d'autres médiocres, absolument comme chez nous. Certains Noirs ont une culture étendue et une dignité de vie que leur envieraient bon nombre de métropolitains ».

Enfin, Spinelli retourne la comparaison avec les régions françaises en argument *contre* l'adaptation. Il faut, selon lui, maintenir l'alignement des programmes des Quatre-Communes sur les programmes métropolitains car les « originaires » ont fait le choix d'appartenir à la France, qui n'est pas une communauté de sang ou de descendance (sauf pour les métis), mais de destin. Recyclant au fond l'argumentaire renanien du « plébiscite de tous les jours », mais formulé dans le langage de la parenté, Spinelli affirme que les citoyens des Quatre-Communes ont « fait le choix de se donner la même mère » :

« Au lieu de rire ou même de sourire, nous devrions être émus quand, avec toute sa sincérité, un petit bonhomme garanti bon teint récitera : “ Nos ancêtres, les Gaulois...” car il s'est donné la même mère que nous et ce geste seul commande le respect »<sup>83</sup>.

Pour Spinelli, proche en cela des élus sénégalais et de la jeunesse saint-louisienne, l'assimilation des programmes est donc possible et souhaitable, au nom de l'assimilation politique. A l'inverse, l'adaptation n'est que racisme et faux prétextes pour un enseignement au rabais. Bien que ce débat concerne l'AOF au premier chef, on n'en trouve aucune trace dans le *BEAOF*, car Charton veille au grain. L'idéologie de l'adaptation y règne en maître, le *BEAOF* doit être son bras armé.

---

83. ANS 0558, J. Spinelli, « Nos ancêtres les Gaulois », *Manuel général d'instruction publique*, 25 mars 1933.

## L'AOF et ses « petites patries » : un laboratoire ?

Davesne comme Spinelli tentent d'asseoir la légitimité de leurs arguments par la comparaison entre les régions françaises et les colonies d'AOF<sup>84</sup>. Cette comparaison est un leitmotiv dans le débat sur l'enseignement en AOF, depuis les instructions et textes officiels jusqu'aux prises de position d'instituteurs coloniaux en bas de l'échelle. Les partisans de l'assimilation comme ceux de l'adaptation usent de cette comparaison provinces-colonies : les assimilationnistes défendent l'idée que « ce qui fut bon pour nos enfants » ne peut pas être « mauvais pour les enfants indigènes », comme l'énonçait le recteur Jeanmaire à propos du cas algérien<sup>85</sup>, et les partisans de l'adaptation affirment que le public de l'école est avant tout rural et provincial et qu'il lui faut un enseignement adapté comme ce fut le cas pour les « petites patries » en métropole. Ce débat, s'il ne peut ignorer les spécificités de l'adaptation en contexte colonial, peut se lire autrement qu'un simple débat « colonial » dans lequel l'enferme parfois l'historiographie. C'est aussi un débat provincial sur l'adaptation aux « petites patries », dont on s'interdit de comprendre les paramètres si l'on fait l'économie de la prégnance de cette matrice idéologique sur les protagonistes du débat<sup>86</sup>.

Les trajectoires des promoteurs d'un enseignement adapté dans les colonies sont à cet égard fort instructives. Originaires eux-mêmes pour la plupart de province, normaliens, les acteurs

---

84. On remarque toutefois que Davesne semble hésiter à propos de la commensurabilité des régions françaises et des colonies africaines : « cela est vrai de l'enfant sénégalais *aussi bien que* de l'enfant européen » écrit-il, mais pour finalement conclure « notre enseignement en Afrique, *plus encore qu'en* France ».

85. Cité par Colonna 1975 : 65. Sur les comparaisons faites par les politiques et pédagogues républicains entre écoliers kabyles, d'une part, et jurassiens, auvergnats ou bretons, d'autre part (et rarement à l'avantage de ces derniers), cf. Colonna 1975 : 65-68. Lors de la décision en 1920 d'envoyer les trois meilleurs Pontins à l'ENI Aix, c'est l'argument de l'intégration positive des Alsaciens à l'ENI qui sert de justification pour tenter l'expérience avec des boursiers d'AOF (Jouanneau 2016 : 6).

86. Cf. l'introduction générale. Cf. le chapitre 4 sur la réappropriation de la notion de « petites patries » par les instituteurs africains.



de l'enseignement en AOF partisans de l'adaptation (Hardy, Assomption, Charton, Davesne, Béart) sont imprégnés de cette idéologie. Le père fondateur est sans conteste Georges Hardy, né en 1884 à Esquéhéries (Aisne), et dont les deux parents furent instituteurs. Son père est l'auteur de plusieurs monographies de « géographie physique » et de « géographie historique » de communes de l'Aisne<sup>87</sup>. Il entre à l'École normale supérieure en 1904, obtient l'agrégation d'histoire et de géographie en 1907 et est également titulaire d'un diplôme de l'École pratique des hautes études. Avant d'être nommé en AOF en 1912, il enseigne dans les lycées de Bourges et d'Orléans. Il poursuit sa carrière au Maroc, à Rabat, en tant que chef du service de l'Instruction publique, des beaux-arts et des antiquités (1919-1925). Il rentre ensuite à Paris où il dirige l'École coloniale (1926-1933), puis devint recteur de l'Université d'Alger (1932-1937 ; 1940-1943) et de Lille (1937-1940). De Bourges à Alger, en passant par Dakar, du début du xx<sup>e</sup> siècle aux années 1940, Georges Hardy ne varie pas dans ses positions : il promeut l'adaptation de l'enseignement en métropole et dans les colonies, publiant des manuels scolaires adaptés pour le Berry, l'AOF, le Maroc ou l'Algérie<sup>88</sup>.

En bas de l'échelle, Jean Nicoli, instituteur corse en poste au Soudan de 1925 à 1934 (Kayes, Sikasso puis Mopti), est un bon exemple d'instituteur de terrain imprégné de la conviction de l'adaptation régionale. Lecteur de Hardy, attiré par la lecture de la *Conquête morale* vers la carrière coloniale en AOF, il n'a cessé de défendre l'impératif d'adaptation des programmes pour le Soudan, comme plus tard pour sa Corse natale et d'autres régions

---

87. Esquéhéries (12 p.) et Prisces (8 p.) en 1884, Gercy (11 p.) en 1888. Elles sont conservées aux archives de l'Aisne et consultables en ligne : <http://archives.aisne.fr/archive/recherche/monographies/n:138>.

88. G. Hardy, « Géographie de l'Afrique Occidentale Française : livre du maître », Editions du *BEAOF*, 1913 ; G. Hardy, Paul Aurès, « Les grandes étapes de l'histoire du Maroc », Editions du *Bulletin de l'enseignement public du Maroc*, Larose 29, 1921 ; G. Hardy, Jean Célérier, « Les grandes lignes de la géographie du Maroc », Editions du *Bulletin de l'enseignement public du Maroc* 40, avril 1922, 221 p. ; G. Hardy, A. Tortrat, *Notre pays. Etude géographique et historique de la région berrichonne, à l'usage des écoles primaires*, Ed. A. Auxenfans, 1926.

de France. Alors en poste en pays sénoufo, Nicoli consigne ses convictions pédagogiques par écrit :

« Une méthode ne s'applique pas uniformément, surtout en éducation. L'éducation est avant tout souple. (...) »

Il n'y a pas l'élève français, il y a des élèves. A chacun selon sa nature. S'il y a "civilisation" (et il y a civilisation), on ne peut parler que de "civilisations". Chaque race, chaque tribu, chaque clan a évolué selon certaines traditions, certaines coutumes qui sont loin de se ressembler.

S'il n'y a pas d'élève français, à plus forte raison il n'y aura pas d'élève noir. Il n'y peut avoir dans nos écoles que l'élève peulh, bambara, malinké...

Pauvre théorème algébrique dont la solution tombe sur la conclusion dans le tuyau raide de la froide raison. Que n'es-tu le soleil aux mille rayons divergents ?

A l'école indigène donc, nous aurons "des élèves" (le mot 'élèves' s'entendant dans le sens non pas d'unité, mais de différence) qu'il nous faudra élever, c'est-à-dire en faire des Français forts, honnêtes et sages, dévoués à la collectivité et comprenant sa discipline nécessaire. A appliquer une méthode unique, nous risquons tout d'abord de tuer leur personnalité que nous devons au contraire sauvegarder. Ensuite, et qui plus est, nous ferons des fruits secs que la plus légère brise fera voltiger.

(...) Et d'abord ce sera le pays, la coutume, la tradition qu'il nous faudra connaître et que nous ne devons pas blesser. Elle nous servira à enraciner les bonnes habitudes de nos élèves qui doivent ployer sur l'arbre émondé des coutumes.

Le milieu nous donnera un aperçu sur "l'enfant social" (social, sens strict). Nous aurons plusieurs types sociaux d'élèves dans la classe. Il nous faudra ensuite connaître les types psychologiques.

Alors seulement, il nous faudra travailler à l'éducation. Ce ne sera pas la marche foudroyante vers le but idéal. (...) »<sup>89</sup>.

Nicoli est probablement influencé par Frédéric Assomption qui met en place la ruralisation de l'enseignement au Soudan à

---

89. Manuscrit écrit vers 1929-1931, cité par Arzalier, Nicoli 2003 : 32.

cette période. Ses écrits fournissent un bel exemple de « double impact »<sup>90</sup>, d'effet de retour en métropole de l'idéologie de l'adaptation scolaire. Instituteur corse très attaché à sa petite patrie, il retirera précisément de son expérience d'instituteur au Soudan français la conviction des nécessités de l'adaptation de l'enseignement à la région. Dans une lettre à un directeur de journal corse qu'il envoie depuis le Soudan, il écrit : « Ce sera une occasion pour vous remercier des bons moments que votre journal me fait passer loin de notre chère petite patrie. Il m'apporte toutes les semaines un peu de cette Corse dont nous sommes tant privés ». Puis de protester contre l'absence d'enseignement de l'histoire et de la géographie de la Corse dans les écoles corses, « vous me direz si ce n'est pas nous traiter en “déchus” que d'oser ne pas enseigner l'histoire et la géographie de la Corse dans nos écoles de Corse ! Pire qu'à des nègres ! Ils ont raison... »<sup>91</sup>. A son retour en Corse, Nicoli fera de cette expérience coloniale un argument dans son projet de réorganisation de l'enseignement pour la Corse publié en 1938 :

« La réorganisation de l'enseignement est à l'ordre du jour depuis quelque temps. Nous serait-il permis de glisser une petite note insulaire dans ce concert d'hymnes nouveaux ? Nos programmes scolaires corses ne prévoient l'enseignement ni de l'histoire, ni de la géographie de l'île. C'est une lacune regrettable. Cette lacune m'est apparue dans toute sa navrante stupidité le jour où je fus appelé à diriger une école d'enfants noirs. Je “devais” apprendre aux indigènes l'histoire et la géographie de leur pays. Ainsi donc, le petit Noir doit connaître le nom, la vie et l'action de chefs de bandes tels que Mamadou Lamine, Samory ou Rabah et le petit Corse ignore les noms rayonnants de Sambucuccio, de Sampiero, de Paoli ! Qu'est-ce à dire ? La méthode coloniale serait-elle plus hardie ? Non ! Elle est simplement plus sensée. Le souffle des idées saines des chefs a balayé les miasmes des routines et des partis pris. Là-bas on voit clair, on voit grand ; on élève, on éduque, on construit. La construction ne s'élève solide que sur de bons fondements.

---

90. Johnson 1985.

91. Lettre de Jean Nicoli, s. d., transcrite dans Arzalier, Nicoli 2003 : 97.

C'est sur ce terrain riche des traditions ancestrales que nous devons semer la bonne graine. Hors de là, c'est la tige frêle qui monte et que le moindre vent emporte. Gare au "déraciné" ! Ce n'est pas par des mots lourds dans la tête, mais par de la bonne terre grasse aux pieds que nous devons "asseoir" notre élève. Qui le retiendra sur la pente des mauvais instincts si ce n'est l'amarre du passé ?

La connaissance du petit Noir « rayonne » dans le temps et dans l'espace, son pays en restant le moyen. C'est de l'enseignement « concentrique », concentrique dans son véritable sens et non dans celui opposé à « progressif ». Pourquoi ne pas imposer dans nos écoles corses un programme minimum imité des programmes soudanais : histoire et géographie du « pays », de la région, de la Corse, de la France, etc. ; cela après avoir donné, bien entendu, quelques notions générales, surtout en géographie. La Corse doit rester le port d'attache. Il est inadmissible qu'on ignore le nom du mont que l'on voit tous les jours, alors que l'on connaît le Balaïtous ou le Reculet.

Enfin on aime mieux une région que l'on connaît bien. L'œuvre éducatrice qu'on y poursuit reflète cet amour. (...) « L'éducation nationale » ! Oui, par l'enseignement « concentrique » : « pays », région, France. Toute matière s'y prête. Le génie de la France est formé de la diversité des caractères de ses habitants. Jusqu'ici la tradition a été plus forte que nos programmes, heureusement. Mais elle est fatiguée, elle se meurt. Il serait temps, au lieu de l'abandonner sur la vieille sente, que nos programmes la prennent en croupe. Notre enseignement tend à former des « individus artificiels », des individus « standards ». La tradition seule nous sauve de la plate uniformité. L'individualité ne se développe que lorsqu'elle se nourrit de la sève de la tradition, lorsqu'elle croît sur la terre ancestrale. Et l'individualisme ne peut être dissout que dans l'ambiance de la vie de nos ancêtres, dans l'ambiance de nos cimetières et des vieilles pierres de nos maisons. Là, nous comprenons la solidarité des hommes.

« L'adoption d'une pareille méthode aurait, outre les avantages d'obliger le maître à s'intéresser à l'histoire et à la géographie de la région d'abord, de la Corse ensuite. On verrait pousser un peu partout des monographies des plus intéressantes, et souvent aussi surgiraient des aperçus économiques

insoupçonnés qui, marqués du doigt de l'expérience et de la réflexion, décéléraient le vide des programmes ronflants de nos politiciens »<sup>92</sup>.

Dans un autre texte, non publié cette fois, Nicoli appelle les instituteurs à rédiger des monographies, reprenant une tradition des écoles normales françaises, mais également réactualisée à l'aune de son expérience en AOF et de l'accent mis par Brévié et Charton sur les études régionales. Lui-même avait publié dans le *BEAOF* une enquête sur « L'enfant sénégalais » en 1931<sup>93</sup>.

« On n'aime bien que ce que l'on connaît bien. L'œuvre éducative reflète cet amour. Le maître doit donc s'attaquer sérieusement à la monographie du pays dans lequel il enseigne.

Faire développer l'enfant dans son milieu. L'attacher fortement à la terre, à la tradition, aux coutumes. L'enseignement de la géographie et de l'histoire doit aider à l'éducation juste de l'enfant. La géographie et l'histoire de son village, de sa région, de la France ensuite. Connaissant son pays, il s'attachera à lui, l'aimera et, de proche en proche, s'attachera à tous ces pays qui dépendent l'un de l'autre et qui forment la Grande Patrie »<sup>94</sup>.

Son projet d'expérimentation d'école rurale pour la France, enfin, porte également la marque de son expérience soudanaise et du *BEAOF*.

« But : enseignement général "costaud", nourri par la sève de la terre. Formation de l'exploitant rural, des moniteurs et des mécaniciens agricoles. Mise en valeur de la ferme sous la forme expérimentale : l'école rurale crée la ferme-école. Composition de l'école – une section d'enseignement général avec pour but de former des caractères, des volontés, des personnalités fortes. Rien de comparable avec notre enseignement actuel. Nos élèves sont des tiges fines, fines, qui montent lourdes de mots. Les

---

92. « A propos de la réorganisation de l'enseignement », *La Corse*, 1<sup>er</sup> juillet 1938, cité par Arzalier, Nicoli 2003 : 96.

93. Nicoli 1931.

94. Jean Nicoli, « Réflexions sur la morale », manuscrit, cité dans Arzalier, Nicoli 2003 : 97-100.

mots partis, il reste un épi vide qui se pavane et s'extasie devant sa frêle tige ballotée au gré des vents. On formera des costauds physiques, moraux, intellectuels et bardés de bon sens »<sup>95</sup>.

Son recyclage de l'expérience d'adaptation en AOF est d'autant plus remarquable que Jean Nicoli est revenu de son séjour au Soudan extrêmement critique à l'égard de la colonisation, écœuré des brutalités du commandement (administrateur et chefs de cantons) qu'il observe et qu'il dénonce, de concert avec son adjoint et ami Fily Dabo Sissoko (à Kayes)<sup>96</sup>. Sa proposition d'article critique sur les piètres résultats de l'enseignement du français fut même refusée par l'administration<sup>97</sup>. Sa conviction de la nécessité de faire des « petites patries » la base de l'enseignement primaire ne fut pas ébranlée par son expérience coloniale, bien au contraire, puisqu'elle s'y cristallisa et qu'il trouvait dans son expérience aofienne de nouveaux arguments, mis à contribution pour d'autres provinces et « petites patries » de la République impériale française<sup>98</sup>. Les trajectoires de Hardy et de Nicoli ne sont que deux exemples, mais particulièrement emblématiques, de ce que l'AOF fut bien un laboratoire de l'adaptation et d'expériences pédagogiques qui seront recyclées ultérieurement dans d'autres provinces de l'empire<sup>99</sup>.

Pour sa part, Albert Charton, qui n'utilise pas directement le terme « petite patrie »<sup>100</sup>, opérait aussi explicitement la compa-

---

95. Jean Nicoli, *L'école rurale (projet pour la Corse)*, 1938, manuscrit, cité par Arzalier, Nicoli 2003 : 93-94.

96. Cf. le chapitre 4.

97. Cf. le chapitre 2.

98. Plus largement, elle s'inscrit dans le fort provincialisme de la vie coloniale. Pour le cas des Corses, voir Profizi 2001 ; Galibert 2003 ; Arzalier 2009.

99. On pense en particulier au Maroc, où Hardy poursuit sa politique d'adaptation après son expérience en AOF (Segalla 2003, 2009) et où Charton entame sa carrière coloniale, et à l'Indochine où Charton sera directeur de l'instruction publique (1939-1946) après son expérience en AOF (Nguyen 2013 : 1940). Mais aussi à la métropole pour la période d'après la Seconde guerre mondiale, comme l'a souligné Benoît Falaize (2016 : chapitre 3).

100. Il préfère le terme de « région ». Delavignette (comme Senghor) préfèrent celui de « pays » ou « province ». Mais tous utiliserons aussi le terme de « patrie » ou de « patrie-province » jusqu'à ce que le terme impropre d'« ethnie » ou de « groupement ethnique » s'impose progressivement à partir des années 1950.

raison avec les provinces françaises, rendant par exemple compte d'un livre de lecture pour les écoles rurales en France :

« Les auteurs se sont efforcés de faire connaître et aimer la vie de la campagne et les travaux des champs, préoccupation qui doit également nous guider dans l'éducation de la grosse majorité des indigènes. (...) [Ces textes] décrivent la vie réelle actuelle des paysans de France qui, si elle n'est pas celle des paysans noirs, peut, sans ses grandes lignes, leur servir de modèle et de guide pour l'amélioration de leur vie matérielle et morale »<sup>101</sup>.

Si similitudes il y a, elles n'abolissent cependant pas la hiérarchie évolutionniste dont est imprégné Charton qui assigne des places différentes aux paysans français et à ceux d'AOF : les premiers doivent être des exemples d'évolution historique pour les seconds.

La valorisation des « petites patries » par les acteurs de l'enseignement de l'AOF rejoint bien le provincialisme impérial du Berrichon Delafosse, des Picards Hardy et Labouret ou du Bourguignon Delavignette. Ces partisans de l'association sont anti-assimilationnistes en AOF comme ils sont opposés au centralisme parisien en métropole, attachés aux terroirs, provinces et « pays » régionaux<sup>102</sup>. Delavignette est celui qui a sans doute poussé le plus loin la comparaison entre provinces d'AOF et provinces de métropole. Administrateur colonial au Niger, puis en Haute-Volta (1922-1930), il est en mission au Soudan fin 1933 et fait de cette triangulation provinciale la trame de son livre *Soudan Paris Bourgogne*, publié en 1935<sup>103</sup>. Il y affirme que le

---

101. Albert Charton, compte rendu d'Octave Forsant et Pierre Dudouit, *Choix de lectures pour les écoles rurales (Cours du C.E.P.)*, Larousse, dans le *BEAOF* 78, 1932, pp. 58-59.

102. Sur ces administrateurs partisans de l'association et dont la position est qualifiée de « républicanisme conservateur » par Alice Conklin (Conklin 1997 : 141, 173), d' « humanisme colonial » par Gary Wilder (Wilder 2005 : 43-145), voir Dimier 2004a : 88-98. Sur Delafosse, voir Amselle, Sibeud 1998.

103. Il devient par la suite directeur de cabinet de Marius Moutet, ministre de la France d'Outre-Mer dans le gouvernement du Front populaire, puis directeur de l'École nationale de la France d'Outre-Mer (ex-Ecole coloniale) de 1937 à 1946. Sur l'itinéraire intellectuel et politique de Delavignette, cf. Mouralis 1999 : 61-88 ; Mouralis, Piriou 2003 ; Dimier 2004a : 88-98.

métier de l'administrateur colonial devrait être de « fonder une province » et l'objectif de la colonisation, « de faire de la colonie une province », « une grande construction provinciale », d' « y trouver les terroirs ». La colonie n'aurait été au fond que « la campagne d'outre-mer » et ses compatriotes de Bourgogne des « indigènes » qui « tiennent à la République parce qu'elle est devenue la province »<sup>104</sup>. C'est avec une ferveur et une mystique quasi religieuses que Delavignette fait l'apologie de la paysannerie africaine, « paysannat originel et original du Soudan »<sup>105</sup>, et appelle à « creuser ce qui est local »<sup>106</sup>. Admirateur d'Hardy, il affirme aussi son soutien à Albert Charton et Jules Brévié, bien seuls, selon lui, dans leurs efforts pour « fonder un enseignement rural populaire qui mette les masses à même de comprendre leur propre terroir »<sup>107</sup>.

Le provincialisme impérial d'un Delavignette ou d'un Labouret dans les années 1930 n'est pas très éloigné du « régionalisme » du père Aupiais incarné par sa revue *La Reconnaissance africaine* au Dahomey durant la décennie précédente. Martine Balard a montré comment dans les années 1920 cette revue promouvait une « ethnologie de l'intérieur » ou un « africanisme du dedans » et revendiquait le label « régionalisme »<sup>108</sup>. L'emploi du terme « régionalisme » par le père Aupiais pour qualifier cette entreprise de réhabilitation

---

104. Delavignette précise son attachement aux « petites patries » d'AOF comme de métropole en ces termes: « J'ai eu le patriotisme de Ouagadougou, qui vaut bien celui de Montbard ou de Châtillon-sur-Seine, en Bourgogne » (Delavignette 1935 : 34). A propos de son voyage en train de Dakar et Bamako en décembre 1933, il écrit aussi : « je goûtais cet étrange sentiment de province et d'empire qui est propre au Soudan : une suite de grands pays qui ont des proportions impériales et de petites choses qui ont un air de province » (Delavignette 1935 : 19). « Je me méfie des grands plans autant que des grands chefs. Je n'ai confiance que dans les petites choses et les petites gens. Là réside la vraie grandeur. Dans cette Afrique excessive, notre victoire sera de créer une vie modérée » (Delavignette 1935 : 199).

105. Delavignette a été l'élève de Gaston Roupnel, auteur d'*Histoire de la campagne française* (1932) et apologue de la « vraie France » provinciale et rurale (Dimier 2004a : 93).

106. Delavignette 1935 : 146, 174, 179, 195, 199, 217, 228.

107. *Ibid.* : 217.

108. Balard 1998 : 99.



culturelle des traditions des sociétés africaines au Dahomey est intéressant : en un sens on peut le lire comme une façon de désamorcer tout contenu « national » ou « proto-national » à cette réhabilitation culturelle, mais il faut sans doute surtout le lire comme relevant d'une conception de la nation proche de l'idéologie des « petites patries » et le produit d'une idéologie anti-assimilationniste telle qu'on la trouve chez Delafosse et Hardy, amis d'Aupiais, puis chez Labouret et Delavignette. Le père Aupiais définissait le « régionalisme » intellectuel comme « le culte de ce qui vient d'un lointain passé, dans ce qui reste des coutumes, des arts, de la littérature d'un peuple qui eut une existence bien particulière et dont les institutions, très respectables, menacent d'être submergées par d'autres institutions, très respectables aussi »<sup>109</sup>. Le « régionalisme » du père Aupiais et des auteurs dahoméens qu'il publie est au fond une version « catholique » de l'exaltation scolaire des « petites patries », et l'indication des importantes convergences de vue au sein de cette constellation coloniale favorable à l'association et l'adaptation<sup>110</sup>. Cette idéologie a de nombreux relais en métropole, parmi ceux pour qui la « vraie France » est une France rurale et provinciale et l'empire colonial, une extension provinciale<sup>111</sup>.

Si l'AOF fut un laboratoire « provincial », il n'en fallait pas moins définir les contours de la culture « franco-africaine » que les autorités appelaient de leurs vœux, qui pouvait s'inspirer d'exemples et d'expériences métropolitaines, mais ne s'y résumait pas entièrement.

---

109. F. Aupiais, « Le régionalisme », *La Pensée française*, mars 1927, pp. 4-5, cité par Balard 1999 : 98.

110. L'idéologie scolaire des « petites patries », le provincialisme impérial des partisans de l'association au sein du commandement colonial, comme l'idéologie de l'inculturation catholique fourniront, séparément ou en combinaison comme chez Senghor (proche de Delavignette), Alioune Diop (proche de Mounier) et Hazoumé (proche d'Aupiais), des matrices intellectuelles déterminantes pour les « patriotismes des terroirs » d'intellectuels ouest-africains catholiques qui n'opposeront d'ailleurs pas l'enracinement à l'ouverture universaliste et au cosmopolitisme. Cf. les chapitres 5 et 6.

111. Cf. Gamble 2002 pp. 61s, sur l'exposition universelle de 1937 qui met en scène les colonies comme autant de régions françaises. Cf. aussi Lebovics 1995 : 57-102.