

D E N I S E B O U C H E

Faculté des Lettres de Dakar.

Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule...

Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960

Il est généralement admis qu'un notable effort fut déployé par l'enseignement primaire dans les colonies françaises d'Afrique pour persuader les jeunes habitants que leurs ancêtres étaient des Gaulois aux yeux bleus et aux cheveux blonds.

Le mythe est déjà solidement enraciné quand se tient à Paris du 25 au 27 septembre 1931, à l'occasion de l'Exposition Coloniale, un Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les Pays d'Outre-Mer sur le thème de l'adaptation de l'enseignement aux colonies. Il s'agissait d'un rassemblement important où toutes les puissances coloniales, à l'exception de l'Italie, étaient représentées et où, pour la première fois, étaient comparées des œuvres réalisées dans le monde entier.

La plupart des délégués français se crurent obligés de se défendre des Gaulois. Le ton est donné par le président du congrès, Paul Crouzet, dans son discours inaugural. Pourquoi un congrès sur l'adaptation de l'enseignement ?

« Parce que de toutes les choses inconnues en matière d'enseignement aux colonies, les adaptations réalisées sont peut-être les plus inconnues ; parce que la *légende* persiste que tous les élèves de couleur continuent de lire dans leur manuel scolaire et à répéter ' *Les Gaulois, nos ancêtres...* ' »¹

Le rapporteur sur l'enseignement en Algérie nie purement et simplement la matérialité du fait :

1. Exposition Coloniale Internationale de 1931. *L'adaptation de l'enseignement aux colonies*, Rapports et comptes rendus du Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les Pays d'Outre-Mer, 25-27 septembre 1931. Préface de P. CROUZET, Paris, 1932, VII + 312 p. (p. 289).

« Les journalistes se plaisaient à raconter que, dans les classes d'indigènes de la Kabylie, on faisait en histoire réciter aux élèves le résumé qui commence par cette affirmation : ' *La France, notre pays, s'appelait autrefois la Gaule. Nos aïeux, les Gaulois...* '. J'imagine que cette histoire a toujours été une légende inventée par un humoriste »¹.

L'auteur du rapport sur l'enseignement en Indochine s'efforce de prouver que la chose est même impossible :

« L'histoire de France n'apparaît qu'au cours supérieur, à raison de 30 minutes par semaine... Ceci dit, en passant, pour mettre fin à l'assertion plaisante, mais dépourvue de tout fondement suivant laquelle les maîtres indigènes entendraient leurs jeunes auditoires de *nos ancêtres les Gaulois* »².

Sans nier complètement la possibilité du fait, le représentant de l'enseignement en A.O.F., Davesne, le rejette dans un passé incontrôlable : « La vieille anecdote des élèves noirs récitant une leçon sur *leurs ancêtres les Gaulois n'est plus qu'une légende* »³.

Une affirmation qu'il est nécessaire de tant réfuter ne risque guère de disparaître sous les démentis. Et les ancêtres gaulois continuent de faire les délices des romans exotiques⁴, tandis qu'il n'est pas une étude historique qui ne fasse au moins allusion à eux⁵. Il doit y avoir des raisons à leur apparition et à leur longévité. Les instituteurs de 1931, qui luttèrent contre le verbalisme, s'efforçaient de donner un enseignement concret, adapté au pays, avaient motif à s'irriter d'une formule brillante qui ridiculisait leurs efforts. Toutefois, l'adaptation ne portait que sur le contenu de l'enseignement. Dans ses buts, il était profondément assimilationniste. Au congrès sur l'adaptation de l'enseignement, le chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique fit entendre des paroles qui ne laissent aucun doute sur les volontés officielles :

« La France ne demande pas qu'on lui procure en série des contrefaçons d'Européens. Elle a besoin pour la servir et pour l'aimer d'être qu'on n'ait pas dépouillés de leur être même et qui viennent à sa langue, à sa pensée, à son génie moins en se supprimant qu'en se dégageant... Faites que chaque enfant, né sous votre drapeau, tout en restant l'homme de son continent, de son île, de sa nature soit *un vrai Français de langue, d'esprit, de vocation* ! »⁶

1. Rapport de Paemelaere, *ibid.*, p. 33.

2. Rapport de Taboulet, *ibid.*, p. 177.

3. Rapport de Davesne, *ibid.*, p. 91.

4. H. CROUZAT, *Azizah de Niamkoko*, Paris, 1961, p. 224. Mise en scène quelquefois brillante et assez savoureuse de tous les poncifs de la colonisation.

5. La plus récente est l'excellente étude de J. D. HARGREAVES, *West Africa : The Former French States*, Englewood Cliffs, New Jersey, 1967, p. 132.

6. Discours de Henri Gautier, chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique, *L'adaptation de l'enseignement...*, *op. cit.*, pp. 291 et 293.

Dans cette perspective, les ancêtres gaulois pourraient n'être qu'un mot historique symbolisant la politique d'assimilation. Ce n'est même pas tout à fait certain. Certaines écoles, destinées surtout aux enfants européens, suivaient en A.O.F. les programmes métropolitains, avec les mêmes manuels qu'en France. Comme ces écoles étaient ouvertes, sans discrimination, aux enfants africains parlant français, rien n'empêchait un instituteur négligent ou humoriste de leur faire réciter la phrase fameuse. Ce ne fut quand même pas de règle.

Les débuts de l'instruction publique au Sénégal remontent à 1817, date de l'ouverture de la première école d'enseignement mutuel, à Saint-Louis, par un instituteur laïque, Jean Dard. De 1841 à 1903, les écoles publiques de garçons de Saint-Louis et de Gorée, puis celles qui furent ouvertes à Dakar et à Rufisque, furent tenues par les frères de Ploërmel, tandis que les sœurs de Saint-Joseph de Cluny à Saint-Louis et à Gorée, et les Dames de l'Immaculée Conception de Castres à Dakar et à Rufisque instruisaient les jeunes filles. Ces écoles étaient destinées aux enfants européens et à ceux des familles métisses en quasi-totalité chrétiennes au début, puis à une proportion croissante d'enfants de familles africaines musulmanes, mais toutes au service de l'administration ou du commerce français ou en rapport avec eux. Des efforts sporadiques pour l'enseignement des indigènes musulmans furent faits par Faidherbe (1854-1865) et par le Gouverneur de Lamothe (1890-1895), mais il fallut attendre l'organisation du Gouvernement général, en 1903, pour que l'enseignement sortît du cadre étroit des quatre communes et se développât dans toute l'A.O.F. Différents textes publiés à partir de 1908 aboutirent à l'arrêté de 1924, véritable charte de l'enseignement en A.O.F., destiné à durer jusqu'au lendemain de la deuxième guerre mondiale.

Les enfants du XIX^e siècle ne risquaient guère d'entendre parler des Gaulois, que d'ailleurs le nationalisme français ne s'était pas encore découverts pour ancêtres. L'école mutuelle bornait ses ambitions à l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des quatre règles ; il se faisait sans livres¹ et ne nécessitait que des tableaux de lecture. L'arrêté du 3 janvier 1838 prévoyait pour les écoles du Sénégal un programme beaucoup plus développé que ne le faisait la loi de 1833 pour les écoles primaires de France, comportant « les premiers éléments de géographie » et « des notions d'histoire ». Les frères de Ploërmel, dans le traité passé avec le ministre de la Marine avant leur installation aux colonies, avaient fait inclure, par méfiance envers les intentions ultérieures du gouvernement à l'égard de la religion, un article selon

1. Rapport de l'ordonnateur sur l'école d'enseignement mutuel, 22 octobre 1834, Arch. nat., Section Outre-Mer, Sénégal X 2a.

lequel « les méthodes d'enseignement et les livres classiques seraient les mêmes qu'en France dans leurs écoles »¹. Ils utilisèrent pendant un demi-siècle le *Cours d'histoire contenant l'histoire sainte en huit époques, l'histoire de France et quelques notions sur les anciens et nouveaux peuples* du F. P.B.². L'histoire de France, présentée par siècles et par règnes, commence à Pharamond. C'était si bien connu que les attestations de scolarité délivrées aux élèves se contentaient de dire *jusqu'où* ils étaient allés, par exemple « en histoire sainte jusqu'à Moïse et en histoire de France jusqu'au règne de Charles le Chauve »... Aucune intention dans cet enseignement, semble-t-il, pas même de fidélité envers « les rois qui firent la France », car les élèves devaient rarement atteindre les Bourbons.

En 1858, le commandant particulier de Gorée demanda aux frères d'augmenter un peu l'étude des XVIII^e et XIX^e siècles au préjudice de l'histoire ancienne, si bien que la commission supérieure des études put noter dans son rapport d'inspection : « Nos campagnes, nos victoires et jusqu'à nos glorieux revers ne sont pas complètement étrangers [aux élèves] »³. Cette tentative pour insuffler aux enfants sénégalais de l'enthousiasme pour les gloires militaires de la France impériale fut-elle poursuivie ? Dans un rapport de 1898, le directeur de l'école des otages, Garrigues, reproche aux écoles publiques de la colonie d'enseigner exactement les mêmes matières qu'en France

« Il semble qu'on pourrait au moins omettre, en ce qui concerne l'histoire, le meurtre de Clotaire et le baptême de Clovis. La géographie gagnerait à être augmentée de celle du Sénégal et à voir les sous-préfectures remplacées par les ports de commerce et les principaux centres industriels et commerciaux de la métropole »⁴.

Garrigues voyait de grands inconvénients à la révélation par l'enseignement de notre histoire nationale « des fautes que nous avons commises avant d'arriver à l'état de civilisation que nous possédons »⁵. Pour la géographie, on peut se demander s'il n'est pas injuste. Faïdherbe avait publié une petite géographie de la Sénégambie⁶ et fait demander au supérieur général de Ploërmel, par le directeur de l'école

1. Copie du traité soumis par M. J.-M. de Lamennais au ministre de la Marine, joint à la dépêche ministérielle n° 182, 10 novembre 1837, Arch. de la République du Sénégal, 1 B 27, f° 302.

2. Tours et Paris, 17^e éd., 1857, 434 p.

3. Rapport de la commission supérieure des études de Gorée, 15 septembre 1858, et commandant particulier de Gorée (d'Altayrac) à ministre de l'Algérie et des Colonies, 22 septembre 1858, ANSOM, Affaires politiques, 2796/1.

4. Rapport de Garrigues, 28 août 1898, ARS, Classement provisoire (fonds dit de Saint-Louis), 1 G 2.

5. Rapport de Garrigues, *ibid.*

6. L. FAÏDHERBE, *Chapitres de géographie sur le nord-ouest de l'Afrique à l'usage des écoles de Sénégambie*, Saint-Louis, 1868, 40 p.

des frères, la permission de l'enseigner dans ses classes¹. Les frères s'intéressaient assez à la géographie locale pour que le directeur de l'école secondaire, le frère Marie-Bernard, publiât en 1899 une *Géographie élémentaire du Sénégal*, contenant un chapitre d'histoire de la colonie, à partir des prétendus voyages dieppois du XIV^e siècle²... Les Dames de Saint-Joseph ne se contentaient pas d'enseigner dans la classe supérieure de leur école « l'histoire sainte avant et après Jésus-Christ et l'histoire de France depuis Pharamond jusqu'à nos jours », elles y faisaient apprendre « un précis d'histoire d'Afrique »³. Ni leurs rapports ni les comptes rendus d'inspection ne permettent malheureusement de se faire une idée de ce qu'elles plaçaient sous cette dernière rubrique.

En 1903, le Gouvernement général voulut non seulement modifier l'enseignement donné jusque-là dans les villes, mais l'étendre à toute l'A.O.F. La relève des instituteurs et institutrices congréganistes par des laïques fut accompagnée du remplacement des manuels auxquels l'administration d'alors reprochait « un caractère non seulement confessionnel, mais nettement hostile aux principes démocratiques » par « des livres écrits dans un esprit vraiment laïque et républicain »⁴. Les manuels visés étaient probablement surtout les livres de lecture, car les frères s'obstinaient à employer à cet usage des livres de piété. Aux *Devoirs du chrétien*, que Faidherbe n'avait pu obtenir de faire remplacer par « un livre de lecture plus amusant et moins sérieux »⁵, avait succédé à la fin du siècle un *Cours pratique d'instruction religieuse*⁶. Un certain flottement accompagna sans doute le changement de personnel, car le rapport d'ensemble sur la situation du Sénégal pendant l'année 1903 concluait, en ce qui concerne l'instruction publique :

« Il est à espérer que grâce à de fréquents échanges de vue on finira par se mettre d'accord au sujet de l'enseignement qu'il convient d'introduire dans les écoles du Sénégal et des méthodes susceptibles de donner les meilleurs résultats »⁷.

1. Frère Étienne-Marie à supérieur général, 24 septembre 1864. Arch. de l'Institut des Frères de l'Instruction Chrétienne à Jersey, Boîte 186.

2. Frère MARIE-BERNARD, *Géographie élémentaire du Sénégal. Notions sur la géographie de l'Afrique en général et spécialement de la Côte occidentale*, Lille, 1899, 31 p. format atlas, 6 cartes en couleurs.

3. Sœur Marie de la Croix. Rapport sur l'école des filles de Saint-Louis, 1^{er} semestre 1851. ANSOM, Sénégal X 5a.

4. Gouvernement général de l'A.O.F., Colonie du Sénégal, *Rapport d'ensemble sur la situation politique, administrative, financière et économique et sur le fonctionnement des divers services pendant l'année 1903*, Saint-Louis, Impr. du Gouvernement, 1904, pp. 160-166.

5. Frère Étienne-Marie à supérieur général, 12 août 1856. AIFICJ, Boîte 186.

6. H.-C. RULON et Ph. FRIOT, *Un siècle de pédagogie dans les écoles primaires*, Paris, 1962, p. 91.

7. Cf. note 4.

L'idée est reprise par le rapport d'ensemble de 1905 qui place en tête des problèmes de l'instruction publique la nécessité de remplacer les manuels métropolitains par des livres spécialement écrits pour l'A.O.F.¹. Sans attendre, dès 1906, « c'est par l'histoire et la géographie de la colonie, par l'étude de son organisation politique et sociale que commencent chaque année les cours », pour les élèves qui ont dépassé le cours préparatoire et qui commencent à parler d'une façon intelligible². Le bon sens prévalut donc dès le début, et on ne voit pas que les Gaulois aient eu beaucoup de champ, alors, pour lancer une grande offensive.

D'ailleurs les écoles rurales devaient donner un enseignement très élémentaire où ni l'histoire ni la géographie ne semblent avoir eu de place.

« Rassurez-vous, — dit le Gouverneur général William Ponty, dans son discours d'ouverture de la session du Conseil de gouvernement, en décembre 1908 —, il n'entre pas dans ma pensée de multiplier les établissements donnant autre chose qu'une instruction primaire très simple. Il faut, en effet, prendre nos populations au stade où elles en sont de leur évolution. Apprendre à l'indigène à parler notre langue, à la lire, à l'écrire, lui inculquer quelques rudiments de calcul avec quelques notions de morale, c'est suffisant pour le moment. Ces données, il peut les recevoir dans des écoles dirigées par des maîtres indigènes. Une fois qu'il les possède, l'enseignement doit, pour nos jeunes indigènes et en dehors d'une élite d'une culture plus élevée qu'il sera de notre devoir d'encourager, devenir et rester pratique. »³

Des écoles rurales, l'enseignement simplifié auquel on adjoignait un enseignement agricole ou professionnel reflua sur les écoles des villes, où il était distribué au commun des élèves, tandis qu'on ouvrait à partir de 1908 des classes dites *europhéennes* destinées aux enfants, français ou assimilés, dont le français était la langue maternelle. Régularisées par les programmes du 1^{er} mai 1914, ces classes seules appliquaient exactement les programmes métropolitains. Les arrêtés qui créaient cette situation furent l'objet de longues et violentes attaques de Galandou Diouf et de Justin et Hippolyte Devès au Conseil général, en particulier le 13 décembre 1909 (séances du matin et de l'après-midi).

Négligeant les arguments de l'administration qui insistait sur la nécessité d'enseigner d'abord le français aux populations locales pour qu'elles soient en mesure ensuite de profiter du reste et, sur sa volonté,

1. Gouvernement général de l'A.O.F., Colonie du Sénégal, *Rapport d'ensemble sur la situation politique, administrative, financière et économique, et sur le fonctionnement des divers services pendant l'année 1905*, Saint-Louis, Impr. du Gouvernement, 1906.

2. *Id.* ... pendant l'année 1906 (paru en 1908), pp. 188-212.

3. Gouvernement général de l'A.O.F., *Situation générale de l'année 1908*, Gorée, Impr. du Gouvernement général, 1908, p. 24.

de ne pas faire souffrir du retard de celles-ci les enfants habitués à s'exprimer en français dès leur naissance, les conseillers généraux saint-louisiens exigeaient pour les quatre communes le retour à l'ancien état de choses : programme unique, écoles communes à tous, enseignement identique à celui de la métropole¹. Certainement aussi indifférents aux mœurs des Gaulois qu'aux crimes de Clotaire, les conseillers généraux tenaient à l'identité des programmes garantissant l'accès aux examens métropolitains et, par conséquent, à des carrières métropolitaines. C'est la raison pour laquelle l'enseignement secondaire avait toujours beaucoup plus occupé le Conseil général que l'enseignement primaire auquel il demandait seulement de préparer les enfants à entrer dans un collège de France ou à l'école secondaire locale, refusant de savoir si l'enseignement donné dans la colonie n'était que théoriquement identique à celui donné dans la métropole sous le même nom, si son rendement était minime et son extension extrêmement limitée. Les familles saint-louisiennes continuèrent à regretter les frères de Ploërmel, mais leur cause était perdue comme était fini le temps du rôle important du Conseil général dans l'administration et la prépondérance du Sénégal dans l'Afrique occidentale. Il fallait s'y résigner : « Le Sénégal n'est pas sacrifié. Le serait-il, c'est qu'il a créé l'A.O.F. et que pareil enfant vaut qu'on fasse pour son établissement les sacrifices nécessaires », avait dit, en 1904, le Gouverneur Guy aux conseillers généraux².

Les hommes qui ont développé l'enseignement après 1904 avaient un but clairement défini, au service duquel ils ont essayé de créer une pédagogie appropriée. Par l'enseignement, ils voulaient faire la conquête morale des peuples qui venaient d'être soumis par la force.

« Aussi, voulons-nous posséder jusqu'au cœur de nos sujets et supprimer entre eux et nous tout malentendu. Nous ne voulons pas qu'ils paient l'impôt sans qu'ils sachent où va leur argent ; nous ne voulons pas qu'ils considèrent comme des brimades nos mesures d'hygiène ou nos méthodes économiques et nous tenons par-dessus tout à ce qu'un échange parfaitement libre et constant d'idées et de sentiments s'établisse entre eux et nous. »³

L'auteur de ces lignes, Georges Hardy, avait été nommé inspecteur de l'enseignement de l'A.O.F. le 29 septembre 1912, et il avait organisé un service où trop souvent jusque-là avaient régné l'incohérence et l'incompétence. Son impérialisme sans fard, dont le thème est sans cesse repris et amplifié dans un livre de 356 pages publié en 1917 et intitulé, précisément, *Une conquête morale*, indigne ou étonne aujour-

1. Conseil général, session ordinaire de décembre 1909, 3^e et 4^e séances, procès-verbaux imprimés, pp. 209-233.

2. Conseil général, session ordinaire de novembre 1904, 1^{re} séance, 19 novembre 1904, discours d'ouverture du lieutenant-gouverneur Guy, procès-verbaux imprimés, p. 9.

3. G. HARDY, *Une conquête morale : L'enseignement en A.O.F.*, Paris, 1917.

d'hui. A l'époque, Hardy 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. Hardy, pour essayer de les désarmer, insistait sur les bons résultats que, même de leur point de vue, on pouvait attendre de l'école.

Un enseignement adapté aux conditions locales fit porter essentiellement son effort sur la pédagogie du français. Une fois admis le choix du français comme langue d'enseignement, sans discussion, mais pour des raisons si contraignantes qu'aucun État indépendant n'a encore à ce jour mis sur pied d'enseignement en langue vernaculaire, le problème de l'enseignement du français passa au premier plan des recherches. Syllabaires et livres de lecture courante mirent en scène des choses et des gens d'Afrique, souvent avec beaucoup de sympathie, en même temps que les instructions pédagogiques ne cessaient de rappeler que l'enfant devait comprendre aussi complètement que possible ce qu'il lisait. La série des *Mamadou et Binéta*, publiée par Davesne à partir de 1930, a formé jusqu'à tout récemment le fond de culture durable de tous les écoliers africains¹.

Mais Hardy tenait à ce que l'histoire et la géographie aient leur place à l'école. Il fit inscrire aux programmes du 1^{er} mai 1914 la géographie de l'A.O.F. et celle de la France, « mais ce n'est pas la géographie de la France que nous proposons à notre auditoire, c'est la puissance française étudiée d'un point de vue géographique »². On est loin des vaines listes de sous-préfectures. En histoire, « abandonnant bien volontiers à leurs ennemis *nos ancêtres les Gaulois* »³, qu'il est décidément impossible de ne pas rencontrer dès qu'il est question d'histoire en Afrique, Hardy met au programme la puissance française, l'A.O.F. et l'histoire de la civilisation. L'école devait lutter « contre l'histoire tendancieuse et trop souvent antifranaçaise des marabouts et surtout des griots » qui présentaient « la victoire française comme momentanée et due à des causes passagères »⁴. Cet enseignement pouvait être extrêmement vivant et passablement engagé...

« De grands noms odieux ou vénérés passent sur la classe ; des coins familiers du pays et du village même s'animent de scènes épiques, se couvrent de troupes

1. Publiés chez Istra à Strasbourg : *Mamadou et Binéta apprennent à lire et à écrire*, n.d., remplacé par le *Nouveau syllabaire de Mamadou et Binéta*, (C.P.1), 1933 ; *Les premières lectures de Mamadou et Binéta* (C.P.2), 1933 ; *Mamadou et Binéta lisent et écrivent couramment* (C.P.2 et C.E.), n.d. ; *Mamadou et Binéta sont devenus grands* (C.M. et C. sup.), 1933.

2. HARDY, *op. cit.*, p. 250.

3. *Ibid.*, p. 242. Autre allusion aux Gaulois, p. 131.

4. *Ibid.*, p. 241.

en marche, s'illuminent de brefs incendies ; les grands-pères de tous ces enfants ont été des acteurs ou des figurants apeurés dans ce drame récent ; les questions se pressent, les souvenirs s'échangent, la vérité se fait jour, la France apporte au drame un dénouement réparateur : les fronts se détendent, une nouvelle victoire est gagnée par la générosité de notre histoire »¹.

Hardy fit publier très rapidement, dans des numéros spéciaux du *Bulletin de l'Enseignement de l'A.O.F.* qu'il venait de fonder, des manuels destinés à guider les maîtres. Le premier sorti fut, en octobre 1913, une *Géographie de l'A.O.F.* par Georges Hardy, avec la collaboration d'une dizaine d'instituteurs. Le numéro de novembre 1913 du *Bulletin* était une *Histoire de l'A.O.F.* en 108 pages par André Léguillette, instituteur à l'École normale de Gorée. Vingt-trois pages consacrées à l'A.O.F. avant la colonisation sont résumées de Delafosse². Le passage sur Samory, dont Léguillette s'abstient de parler comme d'un marchand d'esclaves ou un grand massacreur, mais dont il dit qu'il se révéla un organisateur, est visiblement inspiré de Péroz³. Les parties suivantes traitent des débuts de la colonisation, de la formation des colonies et de la création de l'A.O.F. pour se terminer sur une phrase de conclusion, somme toute assez discrète : « La France a le droit d'être fière de son œuvre africaine et mérite la reconnaissance et l'affection de ses enfants noirs. »

Devaient paraître en 1915, 1916 et 1917, *Le dessin à l'école indigène* et *Le chant à l'école indigène* de Hardy, *La composition française à l'école indigène* de Toulze, et un *Mémento d'agriculture soudanaise* de Froment.

L'histoire de Léguillette et la géographie de Hardy, rapidement épuisées, devaient être remplacées par des manuels écrits dans le même esprit et publiés chez Delagrave : *L'histoire de l'A.O.F. adaptée aux écoles indigènes* par J. L. Monod, inspecteur de l'enseignement en A.O.F., avec une préface de Delafosse en 1925 (341 p.), et le *Cours de géographie à l'usage des écoles de l'A.O.F.* par R. Rousseau, professeur au lycée Faidherbe en 1927 (64 p.).

Une sorte de pente naturelle, toutefois, tendait à ramener, en dépit des instructions de 1924, l'enseignement en A.O.F. vers une imitation de plus en plus poussée de l'enseignement métropolitain. Une *réadaptation* de l'école aux besoins des populations indigènes s'imposait, selon Davesne, en 1931⁴. Ce fut l'œuvre, à partir de 1932,

1. *Ibid.*, p. 62.

2. M. DELAFOSSE, *Haut-Sénégal-Niger : Le pays, les peuples, les langues, l'histoire, les civilisations*, Paris, 1911, 3 vol. Demeure fondamental en dépit de son ancienneté.

3. É. PÉROZ, *Au Soudan français. Souvenirs de guerre et de mission*, Paris, 1889. Il a fait de l'État de Samory, tel qu'il l'a vu lors de sa mission à Bissandougou en 1887, une description que beaucoup de ses compatriotes ont, à l'époque, récuser, comme trop favorable.

4. Rapport de Davesne, *L'adaptation de l'enseignement...*, *op. cit.*, pp. 85-106.

de *l'école d'un nouveau genre de vie* de l'Inspecteur général de l'enseignement Charton. Il s'agissait de réintégrer dans la vie scolaire les activités indigènes traditionnelles, la vie des métiers, la vie rurale, de faire de l'école l'expression du milieu qu'elle avait pour objet de transformer¹.

L'œuvre de conquête morale reprenait avec un nouvel élan. Beaucoup d'exécutants mirent à son service un grand dévouement, une foi sincère et autant d'intelligence éclairée par le cœur qu'il leur était possible. Loin d'eux l'idée de faire réciter à leurs élèves des anecdotes dépourvues de sens. Au contraire, les meilleurs étudièrent et poussèrent leurs élèves à étudier le milieu dans lequel ils se trouvaient. A partir de 1933, les élèves de 3^e année de l'école William Ponty, qui recrutait par concours l'élite des sept territoires pour en faire des instituteurs, des médecins et des commis d'administration, durent préparer pendant les vacances un petit travail sur un sujet de géographie, d'ethnographie, d'économie ou de sociologie choisi avant le départ. Ils présentaient le brouillon à la rentrée et devaient remettre leur mémoire au propre pour le 1^{er} février. Les 791 *Cahiers William Ponty* conservés aujourd'hui à l'IFAN sont d'intérêt inégal. Certains constituent des sources qui peuvent être consultées avec fruit ; dans leur totalité ils représentent le meilleur document sur la valeur et le sens de l'enseignement dispensé à l'école². Le but ultime, suivant Charles Béart, directeur, de 1939 à 1945, de l'école à laquelle il a donné beaucoup de lui-même, était le développement d'une culture franco-africaine de plus en plus riche, apportant au Noir le plus pur de la culture française, au Blanc tout ce qui de la pensée du Noir mérite l'audience³. Cet esprit devait animer l'Association William Ponty, créée en 1943.

Un témoignage précieux, parce qu'il fut porté par un Anglais à la suite d'une enquête sérieuse sur place, en 1935, est celui de W. B. Mumford, chef du Département colonial de l'Institut d'Éducation de l'Université de Londres⁴. Mumford fut très impressionné par les réalisations qui lui furent montrées, et son admiration culmina à l'école William Ponty.

« Ils sont français en tout, sauf par la couleur de la peau. Ils lisent intelligemment et sont ardents à la discussion non seulement des œuvres les plus célèbres de la littérature française, mais même des travaux moins connus de philosophes français...

1. A. CHARTON, « L'enseignement et l'éducation en A.O.F. », *L'enseignement Public*, CXII, 3, 1939, pp. 193-208.

2. F. AFANOU et R. TOGBÉ-PIERRE, *Catalogue des « Cahiers William Ponty »*. *Extrait Sénégal*, Introduction de J. FONTVIEILLE, Dakar, Département de documentation de l'IFAN, 1967, 54 p. multigr.

3. D'après des notes personnelles communiquées en 1962 par Ch. Béart.

4. W. B. MUMFORD, *Africans Learn to be French*, in consultation with Major G. St. J. ORDE BROWN, Londres, n.d. [1935], 175 p.

L'ancien élève de William Ponty est un produit si parfait que l'éducation qui y est donnée semble une justification complète de la théorie et de la pratique de l'enseignement français en Afrique »¹.

Toutefois, Mumford, tout en admirant l'œuvre accomplie, doutait qu'elle reposât sur une philosophie correcte : « Les Français ont développé une politique plutôt qu'une philosophie »². En effet, les Français, convaincus qu'il y a une civilisation universelle vers laquelle le monde est en marche et dont le leader est alors l'Europe, modèlent leur système d'éducation sur des manières de penser françaises et sur la civilisation française. Tout en traitant les éléments retardataires avec tolérance et sympathie, ils tendent continuellement à donner aux sujets, dans le moule, la forme désirée³.

A cela, s'oppose la théorie anglaise selon laquelle il faut éduquer les Africains dans une ligne africaine, encourager tout ce qui est profond et sain dans la vie sociale indigène de chaque peuple. Mumford ne cache pas qu'une telle philosophie risque de retarder indéfiniment les réalisations immédiates, ni surtout qu'elle a été défendue par ceux qui voulaient maintenir les Africains dans leur africanité dans le seul but d'empêcher la barrière raciale de disparaître...

Mais Mumford voit dans cette infusion de la culture française dans des peuples africains une impasse, car il pose le problème d'un nationalisme européen transplanté sous ses formes variées. Tout au plus la politique française serait-elle admissible s'il n'y avait pas de ressortissants d'autres nationalités européennes en Afrique, tout aussi convaincus de leur infaillibilité et de leur mission⁴.

La fin de la deuxième guerre mondiale vit le triomphe de la politique d'assimilation qui culmina avec la définition de l'Union française dans la Constitution de 1946. Assimilationniste, l'enseignement d'entre les deux guerres voulait transformer les Africains en Français. Il ne prétendait pas qu'ils l'étaient. L'œuvre devait être progressive. L'enseignement adapté, simplifié, ne débouchait pas sur des diplômes français. A sa sortie de l'école William Ponty, l'élève, selon Charles Béart, avait moins de connaissances qu'un bon bachelier, mais des connaissances beaucoup mieux digérées que celles d'un médiocre bachelier⁵. Cet enseignement fournissait des instituteurs du cadre secondaire, des médecins africains dont la valeur faisait l'admiration des étrangers de passage, mais auxquels la nature de leur diplôme fermait les carrières supérieures.

L'esprit égalitaire qui prévalut en 1946 entraîna l'introduction

1. *Ibid.*, p. 47.

2. *Ibid.*, p. 79.

3. *Ibid.*, pp. 56-57.

4. *Ibid.*, pp. 79 et 84.

5. Cf. *supra*, p. 119, n. 3.

des programmes métropolitains à tous les niveaux en Afrique. On n'avait eu le temps ni de composer des manuels adaptés ni de former des maîtres qualifiés en quantité suffisante pour toutes les écoles qu'on ouvrait partout à la hâte. Si les Gaulois dont il était question depuis si longtemps ont eu l'occasion de se manifester, ce dut être à ce moment-là. Le 8 février 1950, le sous-secrétaire d'État à la France d'Outre-Mer, dans une circulaire à tous les territoires de l'Union française, demandait aux services de l'enseignement de préparer des arrêtés pour adapter l'enseignement primaire aux conditions locales, en accord avec la pédagogie moderne qui recommande de fonder les premières connaissances sur la psychologie de l'enfant et l'étude de son milieu. Il reprochait à la plupart des territoires de reproduire exactement les programmes métropolitains, avec tout au plus quelques retouches en histoire et en géographie, et d'utiliser les manuels généralement en usage en France. Il réfutait les raisons qui avaient fait adopter sans modification les programmes métropolitains dans l'enseignement primaire : le vœu des familles originaires de métropole tenant à assurer à leurs enfants un enseignement identique à celui qu'ils auraient reçu en France, la défiance des familles autochtones à l'égard de tout enseignement qui ne leur garantit pas l'égalité avec leurs concitoyens métropolitains. Or il est possible, disait le sous-secrétaire d'État, de concevoir des diplômes de fin d'études distincts mais équivalents. En histoire, géographie, sciences naturelles notamment, ils devraient consacrer des connaissances différentes. Il fallait encourager la rédaction de manuels¹.

Ce dernier point avait déjà reçu un commencement de réalisation en A.O.F. Dès 1949, étaient parus chez Nathan une *Histoire de l'A.O.F.* pour les cours moyen et supérieur par Jaunet et Barry, et des *Leçons de choses et sciences appliquées* (régions tropicales et équatoriales), pour le cours moyen et le C.E.P., par Béart et Jolly. Les manuels de lecture de Terrisse et Souché étaient annoncés. Les manuels métropolitains ont peut-être pu se maintenir plus longtemps dans les cours élémentaires dans la mesure où on usait de manuels dans ces classes : l'*Histoire de France et d'Afrique noire* pour les cours élémentaires d'Afrique noire ne parut chez Nathan qu'en 1957.

L'adaptation, une fois de plus, portait non sur les méthodes, mais sur le point le plus facile, le contenu de certaines matières. L'adaptation a même parfois été poussée très loin dans le détail. Il est curieux de suivre la décolonisation de l'histoire de l'A.O.F. dans le manuel de Jaunet et Barry : épisodes réduits (les démêlés de Brüe et du Damel, p. 74), titres africanisés (« Les Français au Sénégal : œuvre de Faidherbe » devient dans l'édition de 1961 « Le Sénégal au XIX^e siècle :

1. Circulaire n° 1208, 8 février 1950. Communiquée par Ch. Béart.

Faidherbe », p. 85), épithètes supprimées (les Toucouleurs d'El Hadj Omar cessent, dans l'édition de 1961, d'être des « musulmans fanatiques » et Omar lui-même ne « pille » plus le Bambouck, mais il en « fait la conquête », p. 86), etc.

Il s'agit là de broutilles qui laissent de côté le véritable problème de l'adaptation d'un enseignement conçu pour une population industrielle et urbaine aux besoins d'une population en grosse majorité rurale, à faible niveau de vie. Entre deux périodes où, au nom de principes respectables, l'enseignement français a été introduit sans modification, mais sans pouvoir conserver partout et pour tous son niveau parce que les faits résistent aux constructions *a priori*, les pédagogues de l'entre-deux-guerres ont seuls essayé d'adapter l'enseignement aux conditions locales, et ils ont obtenu des résultats remarquables. Mais ils prêtent le flanc à l'accusation d'avoir volontairement distribué un enseignement au rabais qui ne débouchait pas sur les études supérieures et sur le doctorat en médecine afin d'empêcher les Africains d'accéder aux fonctions supérieures. L'accusation est particulièrement facile à soutenir si l'on place en priorité absolue la formation des cadres supérieurs en estimant que tout le reste doit lui être subordonné et n'a même pas besoin d'être examiné.

L'enseignement colonial en Afrique occidentale échappe donc difficilement à l'une des deux accusations d'avoir importé l'enseignement métropolitain, traumatisant et de très faible rendement, ou d'avoir créé par des adaptations un enseignement au rabais. Y a-t-il une voie entre ces deux écueils ? Aucun exemple concret ne l'a encore révélée. Mais il est curieux que les polémistes soient précisément toujours allés chercher le même exemple d'inadaptation, là où il avait le moins de chances d'exister, où les corrections étaient les plus faciles à réaliser, et où elles l'ont été le plus tôt effectivement, dans les manuels, c'est-à-dire en histoire. Qu'en fut-il exactement dans les classes ? Les Africains répondent avec autant de conviction, les uns qu'ils ont récité les hauts faits de leurs ancêtres gaulois « comme tout le monde », les autres qu'ils n'ont jamais entendu parler de cela en classe et que c'est une plaisanterie. De toute façon, les Gaulois ne sont guère plus étrangers aux petits Africains qu'à leurs contemporains français. Les épisodes traumatisants, en histoire, se situent ailleurs, au moment de la conquête coloniale. Pour les présenter avec une relative impartialité, il suffit d'un peu de bonne foi, et aussi de quelques recherches... Ce n'est pas l'enseignement de l'histoire qui pose les problèmes d'adaptation les plus difficiles.