



HAL
open science

Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale française (1913-1930).

Carine Eizlini

► To cite this version:

Carine Eizlini. Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale française (1913-1930).. Education. Université René Descartes - Paris V, 2012. Français. NNT: 2012PA05H038 . tel-00807317

HAL Id: tel-00807317

<https://theses.hal.science/tel-00807317>

Submitted on 3 Apr 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

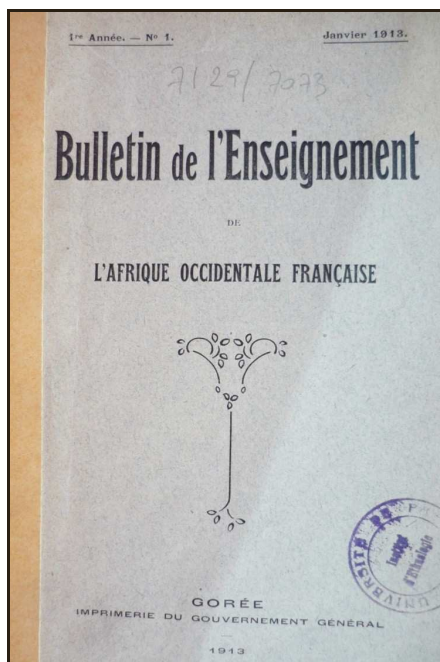
L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Descartes

École doctorale ED180 : Sciences humaines et sociales : cultures, individus, sociétés

Laboratoire CERLIS : Centre de Recherche sur les Liens Sociaux

**Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF,
une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en
Afrique Occidentale française (1913-1930).**



Carine EIZLINI
Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation

Directrice : Rebecca ROGERS

Membres du Jury :
Pascale Barthélémy – ENS Lyon
Odile Goerg – Paris 7 Diderot
Pierre Khan – Université de Caen
Claude Lelièvre – Paris Descartes

REMERCIEMENTS

En premier lieu, je tiens à adresser mes plus profonds et sincères remerciements à ma directrice de thèse, Rebecca Rogers, qui a su par ses conseils et sa patience, m'insuffler l'énergie nécessaire à l'élaboration de cette recherche. Ses qualités humaines et professionnelles ont été infiniment précieuses tout au long de mon doctorat. Tous mes remerciement également pour ses journées doctorales qui étaient l'occasion pour tous ses doctorants de nous réunir en séminaire, de présenter l'avancement de nos travaux et d'exercer entre nous une critique constructive. C'était aussi la chance exceptionnelle de connaître une dynamique de groupe dans le cadre de notre thèse et de nous encourager les uns les autres. Pour cette raison, je remercie aussi Isabelle (également pour nos échanges, nos session de travail et son accueil exceptionnel lors des séminaires délocalisés dans le Jura et à Bayonne), Grégory, Pierre, Thuy Phong, Laeticia et tous les participants de passage.

Je tiens également à remercier chaleureusement l'ensemble des membres du jury, notamment Pascale Barthélémy qui m'a soufflée l'intérêt du Bulletin de l'enseignement de l'AOF. Claude Lelièvre qui m'a donné le goût de l'histoire de l'enseignement lorsque je suivais ses cours de maîtrise puis de DEA et qui a également encadré mon mémoire de DEA sur l'enseignement de la colonisation en France de Jules Ferry à nos jours. Odile Goerg et Pierre Kahn, mes rapporteurs, pour avoir accepté de porter un regard neuf sur ma thèse.

Je remercie le laboratoire CERLIS et le département de Sciences de l'Éducation pour m'avoir accueillie lors de mon premier poste à l'université en tant qu'allocataire-monitrice, puis ATER, ainsi que l'école doctorale, notamment Jérôme Brocheriou pour sa disponibilité. Merci également au président d'université Axel Kahn, qui m'a accordé le délai supplémentaire dont j'avais besoin pour mener cette recherche à son terme.

Parce qu'ils ont fait de nombreux aller-retours chargés de cartons d'archives, que les archivistes du CAOM soient ici également remerciés, en particulier Thomas pour sa compréhension. Je remercie également Mme Isabelle Calvache, de la Bibliothèque de Recherches Africaines pour ses précieux conseils et sa disponibilité à l'égard des lecteurs ; et Mme Bernadette Fournier de la Bibliothèque Administrative de la Ville de Paris, pour avoir mis à ma disposition ses notes personnelles sur les documents conservés sur l'AOF. Il est également important de remercier la Bibliothèque Publique d'Information qui, en proposant une amplitude horaire jusqu'à 22h et couvrant le dimanche, a su s'adapter à la réalité de la vie étudiante.

Au delà de tout, je remercie infiniment mes parents et mon frère, pour leur amour, leur confiance et leur soutien indéfectible, et ma grand-mère qui continue aujourd'hui de veiller sur moi autrement.

Je remercie très chaleureusement mon amie Paula qui a partagé avec moi tout un cursus de Sciences de l'Éducation depuis notre DU à l'université Toulouse 2 : cet aboutissement est aussi le sien. Ma thèse m'a également permis de faire de belles rencontres et je remercie mes amis thésards ou thésés dans des domaines très divers, notamment Audrey G., Tangi, et les représentants-moniteurs au CIES qui ont partagé les mêmes doutes et satisfactions qui jalonnent le parcours de tous les doctorants. Je remercie également mes amis Anthony, Arnaud et Audrey, les Chapoys, la 106's team, Chris et Ju, les coursiers de nuits pour livraison de chapitres, et Hélène ma collègue de travail en bibliothèque. Stefania, pour avoir marché un bout de route à mes côtés. Enfin, Ju pour ce qu'il est : un modèle de force, de sérénité et de générosité. Il m'a épaulée patiemment et si les derniers mètres sont les plus difficiles, sa présence à mes côtés fut une chance les dernières années de thèse. D'autres projets, communs, s'ouvrent à nous à présent.

A Mamie,

LISTE des ABRÉVIATIONS

AOF: Afrique Occidentale Française

BEAOF: Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale Française

CAOM: Centre national des archives d'Outre-mer

CAP: Certificat d'Aptitude Professionnelle

CARAN: Centre d'accueil et de recherche des Archives nationales

CEP: Certificat d'Études Primaires

CSEP: Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	11
<i>Historiographie:.....</i>	
<i>De multiples formes du discours colonial.....</i>	<i>13</i>
<i> Le discours scientifique.....</i>	<i>17</i>
<i> Le discours politique.....</i>	<i>19</i>
<i> Les expositions universelles et coloniales pour le grand public.....</i>	<i>22</i>
<i>Sources et problématique.....</i>	<i>25</i>
<i> Entre discours et pratique, la revue pédagogique: le BEAOF:</i>	<i>25</i>
<i> Les dossiers de carrière:.....</i>	<i>30</i>
<i>Présentation détaillée du plan:.....</i>	<i>31</i>
CHAPITRE 1. LES INSTANCES DIRIGEANTES.....	34
Section 1. Le Gouvernement Général : action éducative, et politique de communication.....	36
 § 1. William Merlaud-Ponty et l'organisation d'un système scolaire pour l'AOF	38
<i> _ Vers l'adaptation de l'enseignement.....</i>	<i>41</i>
<i> * L'enseignement du français face à la multiplicité des dialectes locaux.....</i>	<i>42</i>
<i> * L'enseignement agricole et professionnel.....</i>	<i>43</i>
<i> * L'organisation des Grandes Écoles.....</i>	<i>46</i>
<i> _ L'usage politique du BEAOF par le Gouvernement Général.....</i>	<i>53</i>
 §2 François-Joseph Clozel, l'accent sur l'enseignement primaire supérieur ..	55
 §3. Joost Van Vollenhoven et Gabriel Angoulvant, les absents du BEAOF.....	60
 §4. Martial Merlin, vers une redéfinition de l'adaptation a minima.....	62
 §5. Jules Carde, léger mouvement de décentralisation et premiers bilans.....	66
Section 2. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire (1913-1935), une position	

intenable.....	71
§1 Une instance représentative.....	72
§2. Prise de position multiples, efficacité relative.....	76
§3 Une incapacité à tenir son rôle dans la durée: l'échec du conseil.....	80
Conclusion du Chapitre 1.....	86

<p>CHAPITRE 2. GEORGES HARDY, THÉORICIEN DE L'ADAPTATION, INCARNATION DE L'INSPECTION GÉNÉRALE.....88</p>
--

Section 1. Georges Hardy, théoricien de l'adaptation de l'enseignement.....	91
§1. Le présupposé d'infériorité raciale.....	94
_ <i>Premier principe : « Mesurer l'extension de l'enseignement aux aptitudes actuelles et réelles de l'indigène ».....</i>	<i>94</i>
_ <i>Deuxième principe : « S'assurer que l'élève s'assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée ».....</i>	<i>97</i>
§2. Seconder l'administration ou le cœur de la conquête morale.....	102
_ <i>Troisième principe : « S'adapter aux besoins du pays et seconder pas à pas l'œuvre de civilisation entreprise par l'administration ».....</i>	<i>102</i>
_ <i>Quatrième principe : « Éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale ».....</i>	<i>105</i>
§3. La double injonction paradoxale.....	109
_ <i>Cinquième principe : « Maintenir l'école le plus possible en accord avec le milieu familial et religieux ».....</i>	<i>110</i>
_ <i>Sixième principe : « Garder à l'école, à travers ces multiples précautions, son rôle essentiel de perfectionnement intellectuel et moral ».....</i>	<i>117</i>
_ <i>Septième principe : « Choisir avec le plus grand soin, les maîtres chargés de l'enseignement des indigènes et les former spécialement à leur tâche ».....</i>	<i>119</i>
§4 De la possibilité d'une appréhension méthodique du concept d'adaptation de l'enseignement en AOF.....	121
Section 2. L'élaboration d'un système adapté.....	126
§1. L'école de village, un maximum d'élèves pour des buts immédiats.....	128
§2. L'école régionale, école urbaine : première sélection, craintes et enjeux..	131

Section 3. La création par Georges Hardy d'un bulletin de l'enseignement dédié à l'A.O.F. (Janvier 1913).....	133
§1 Du BEAOF à l'Éducation africaine (1913-1959).....	135
§2. Georges Hardy, unificateur.....	140
_ <i>Répandre l'information législative et administrative sur tout le territoire.....</i>	<i>140</i>
_ <i>Les contributions du personnel d'enseignement, des échanges encadrés.....</i>	<i>144</i>
Conclusion du Chapitre 2.....	154

CHAPITRE 3. LE PERSONNEL ENSEIGNANT EXPATRIÉ EN AOF157

Section 1. Choisir l'expatriation.....	159
§1. Des motivations diverses.....	159
§2. Les difficultés de recrutement.....	166
§3. Une formation spécifique?.....	173
§4. De la possibilité de dégager un profil-type?.....	177
Section 2. Sur place.....	179
§1. Conditions d'affectation : de l'improvisation à l'organisation.....	179
§2. L'avancement de carrière.....	182
_ <i>Les évaluations.....</i>	<i>188</i>
_ <i>La cooptation.....</i>	<i>190</i>
Section 3. Les écueils à éviter.....	193
§1. Malhonnêteté professionnelle.....	193
§2. Le manque d'autorité et de modestie.....	195
Section 3. Un bon éducateur colonial exemplaire, traits communs et exemples.....	199
§1. Posséder une santé robuste.....	200
§2. Savoir attirer les élèves à l'école, un objectif quantitatif.....	206
_ <i>Les enseignants, agents de recrutement.....</i>	<i>207</i>
_ <i>Les récompenses scolaires.....</i>	<i>214</i>
§3. Mettre en œuvre la sélection des élèves, un objectif qualitatif?.....	219
§4. Savoir adapter son enseignement, une prescription floue?.....	224
§5. Posséder des compétences agricoles.....	235

§6. Au-delà de l'instituteur, l'aide-médecin.....	249
§7 Les enseignantes.....	252
Section 4. Un tremplin pour une carrière réussie : devenir inspecteur,.....	262
Conclusion du Chapitre 3.....	269

CHAPITRE 4. LE BEAOF, L'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE EN ACTES....	275
--	------------

Section 1. La pédagogie coloniale, généralités.....	278
Section 2. L'enseignement général, un moyen.....	284
§1. L'enseignement du français, priorité à la langue parlée.....	284
§2. L'enseignement de l'histoire, la frilosité des enseignants en AOF.....	294
§3. L'enseignement de la géographie : de l'ethnographie à la mise en valeur de l'AOF.....	299
§4. Le calcul, « moins sur les chiffres que sur les choses ».....	311
§5. Le dessin, un pont vers l'enseignement professionnel.....	313
§6. L'éducation physique pour des élèves « prédisposés ».....	317
Section 3. L'enseignement pratique et professionnel.....	319
§1. L'agriculture au cœur des préoccupations.....	319
§2. L'éducation pratique au cœur de l'enseignement.....	326
Section 3. L'enseignement de l'œuvre française en AOF.....	329
§1. Faire aimer la France en AOF, une « métadiscipline ».....	330
§2. L'hygiène, seconder le médecin.....	335
Conclusion du Chapitre 4.....	338

CONCLUSION GÉNÉRALE.....	341
---------------------------------	------------

<i>_ Entre l'histoire de l'enseignement colonial et l'histoire du discours sur l'enseignement colonial, le BEAOF, source pour une histoire incarnée.....</i>	<i>342</i>
<i>_ La possibilité pour les enseignants d'intervenir dans le discours pédagogique.....</i>	<i>343</i>
<i>_ Un espace d'échanges cadrés dans lequel chacun reste à sa place.....</i>	<i>345</i>
<i>_ Le moment Albert Charton : du BEAOF à l'Éducation Africaine (1929-1934).....</i>	<i>348</i>
<i>_ Un virage net dans le discours à partir du début des années 30 : de la « conquête</i>	

morale » à la rénovation sociale.....350
_ Jusqu'à la décolonisation, la revue témoin de l'enseignement en AOF, de ses influences et évolutions.....353

SOURCES.....357

BIBLIOGRAPHIE.....366

INTRODUCTION

« J'ajoute qu'ici, encore plus qu'en France, il nous serait profitable de lier conversation. Nous n'avons pas affaire à un pays d'antique civilisation, où l'école est une institution aussi vieille que les chemins, où tous les systèmes pédagogiques ont été tentés, où les méthodes d'enseignement s'adaptent sans peine à des esprits prédisposés. Nous taillons dans le neuf, comme on dit; nous connaissons mal encore cette étoffe qu'on nous confie et nos ciseaux, ne craignons pas de l'avouer, hésitent souvent dans nos mains »¹.

Georges Hardy

Lorsqu'en 1913, Georges Hardy, directeur de l'enseignement en Afrique Occidentale française (AOF), s'adresse en ces termes aux enseignants coloniaux, il lance ainsi un projet d'envergure qui consiste à élaborer avec eux une pédagogie spécifiquement adaptée à la population scolaire d'AOF. A cet effet, il crée à Dakar la revue pédagogique du Bulletin de l'enseignement de l'Afrique Occidentale française (BEAOF) et associe les enseignants à son projet, à la fois en portant le discours colonial jusque dans les écoles de brousse les plus reculées, et en appelant de ses vœux leur contribution à sa revue. Très rapidement, ces derniers saisissent l'occasion de témoigner sur leur pratiques et de contribuer à l'élaboration d'un discours sur l'enseignement colonial en AOF. Ils envoient ainsi leurs communications sur de très nombreux sujets, des réponses aux enquêtes soumises par le Gouvernement Général au support pédagogique d'une leçon de mathématiques, en passant par des contes locaux ou des progressions d'exercices en éducation physique, par exemple.

De précédentes recherches sur les questions d'enseignement et de colonisation à travers les manuels scolaires coloniaux de l'inspecteur André Davesne *Mamadou et Bineta*, puis à travers les leçons portant sur la colonisation dans les manuels métropolitains du cours élémentaire de Jules Ferry à nos jours², ont permis de valider la pertinence de ces

1 HARDY, Georges. « Notre Bulletin », dans le *Bulletin de l'enseignement de l'Afrique occidentale française* [dorénavant BEAOF]. 1913, n°1. P4.

2 Ces recherches ont été menées dans le cadre d'un Master 1 sous la direction de Marie Salaün puis d'un Master 2 Recherche sous la direction de Claude Lelièvre. EIZLINI, Carine. 2005. *Les manuels scolaires en A.O.F. L'idéologie coloniale enseignée aux enfants de 1931 à 1951*, mémoire de M1. Et 2006. *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours. Cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*, mémoire de M2R.

sources comme reflet d'un discours sur la colonisation, porteur de nuances historiquement marquées. L'étude systématique de ces manuels trouve alors ici le prolongement naturel d'un questionnement sur l'enseignement colonial qui tend à dépasser le niveau du simple outil pédagogique pour mieux appréhender toute la complexité d'un discours qui se joue au sein de la revue du BEAOF à plusieurs niveaux : des décideurs aux acteurs, de l'outil pédagogique aux grandes directions politiques et idéologiques, du témoin des pratiques enseignantes à l'outil de communication sur ces pratiques. Dès 1977, Denise Bouche mobilisait cette revue dans sa thèse d'État *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite?* comme témoin de la politique éducative du Gouvernement Général dans l'élaboration d'un système d'enseignement³. Ici, l'ancrage de notre recherche dans le champs des Sciences de l'Éducation explique en grande partie l'intérêt particulier porté à cette revue pédagogique, non seulement comme source mais aussi comme objet de recherche sur l'enseignement colonial en AOF. Notre recherche s'intéresse donc au BEAOF, à la fois comme source pour comprendre sur le terrain, la nature d'un discours propre aux professionnels de l'enseignement, et comme objet, pour contextualiser ce discours en fonction de la façon dont il s'élabore, cadré par les autorités locales et nourri par l'ensemble des professionnels de l'enseignement. La diversité des intervenants, du Gouverneur Général de l'enseignement aux enseignants en passant par l'Inspecteur Général, fait en effet de la revue une « fenêtre » sur l'ensemble de ce personnel.

Historiographie:

L'historiographie de la colonisation s'intéresse de longue date à l'histoire du discours colonial mais beaucoup plus récemment aux enseignants. En effet, Raoul Girardet a mené notamment en 1972, dans *l'Idée coloniale en France*, une histoire des « mentalités », encore considérée comme une référence⁴ et Gilles Manceron faisait paraître

3 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite?* Thèse de doctorat d'Etat. Lille 3. 1977.

4 De SUREMAIN, Marie-Albane. « Histoire coloniale et/ou histoire de l'Afrique? Historiographies de l'Afrique subsaharienne, XIXe-XXe siècles » dans *La construction du discours colonial, l'empire français au XIXe et XXe siècle*. Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI (Dir.). Pp. 35-62.

en 2010 un ouvrage⁵ présentant les débats tenus en 1885 entre Jules Ferry et Georges Clemenceau sur le bien-fondé des conquêtes coloniales.

D'une manière générale, l'approche politique et sociale a longtemps été privilégiée, notamment dans la synthèse que propose Antoine Léon en 1991⁶. L'imposante thèse d'État de Denise Bouche sur *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*, resserre son étude à l'ère culturelle de l'AOF, et confronte le discours colonial à l'histoire politique et sociale d'un système de domination, en décrivant l'argument de la mission civilisatrice à l'aune de l'objectif de formation d'une élite⁷.

Plus récemment, avec des ouvrages de synthèse comme *Le livre noir du colonialisme*⁸ dirigé par Marc Ferro, *Marianne ou les colonies* de Gilles Manceron en 2005⁹, l'historiographie marque l'heure du bilan de la colonisation et cela se manifeste aussi dans la sphère politique sous l'effet des pressions mémorielles qui tentent d'orienter le débat en termes d'aspects positifs ou négatifs¹⁰. En outre, Pascale Barthélémy dans son article historiographique, rappelle à ce sujet que l'école est unanimement pensée comme faisant partie des bienfaits de la colonisation¹¹.

Les études historiques actuelles portent sur des territoires plus ciblés et se développent davantage vers les acteurs de l'enseignement, personnels enseignants ou populations scolarisées. Les thèses de Jean-Hervé Jezéquel sur les élèves de l'école

5 MANCERON, Gilles. *1885 : Le Tournant colonial de la République. Jules Ferry contre Georges Clemenceau, et autres affrontements parlementaires sur la conquête coloniale*, Paris, La Découverte, 2007. 166p.

6 LÉON, Antoine. *Colonisation, enseignement et éducation*. Paris l'Harmattan. 1991. 319p.

7 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*. Thèse d'État sous la direction de Robert Brunschwig. Université Panthéon-Sorbonne, Paris. 1974. 2 vol. 947p.

8 FERRO, Marc (Dir.). *Le livre noir du colonialisme : XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris, Robert Laffont. 2003. 843p.

9 MANCERON, Gilles. 2005. *Marianne ou les colonies, une introduction à l'histoire coloniale de la France*. Paris, La découverte. 317p.

10 Article 4 de la loi du 23 février 2005 abrogée par la suite, reconnaissant « les aspects positifs de la présence française outre-mer ».

11 BARTHELEMY, Pascale. « L'enseignement dans l'empire colonial français: une vieille histoire? », dans *L'histoire de l'éducation*. 2011, n°128. Pp. 5-28.

normale William-Ponty¹², celle de Pascale Barthélémy sur les sages-femmes et les institutrices de l'école normale de Rufisque¹³ ou encore de Céline Labrune-Badiane sur le processus de scolarisation en Casamance¹⁴, toutes sur l'AOF, tendent à dépasser l'approche quelque peu réductrice des précédents bilans. En effet, penser l'histoire coloniale en termes d'aspects positifs ou négatifs ne suffit pas à restituer la complexité de la situation, et ces dernières recherches axent alors leur analyse sur les marges de manœuvre des populations locales dans le système d'enseignement. Selon Marie-Albane de Suremain en effet:

« La recherche essaie d'être sensible à la façon dont les colonisés développent leur propre stratégie dans les interstices de domination coloniale ou subvertissent certains cadres coloniaux »¹⁵

D'une manière générale, le champs actuel tend à s'étendre considérablement vers les acteurs de l'enseignement avec des travaux sur les enseignants comme la thèse récente de Simon Duteil sur les enseignants coloniaux à Madagascar¹⁶, ou encore les ouvrages biographiques de François-Xavier Freland sur *Germaine Le Goff, éducatrice mythique, 1891-1986*¹⁷ et celui, en cours, de Rebecca Rogers sur Eugénie Allix Luce qui a créé une école de filles à Alger¹⁸.

Dans son article historiographique, Pascale Barthélémy encourage à penser les travaux sur l'éducation dans les colonies dans une perspective impériale, ce qui a été déjà

-
- 12 JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. *Les "mangeurs de craies" : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (1900-1960)*, thèse de doctorat sous la direction de Elikia M'Bokolo. EHESS. 2002. 792p.
 - 13 BARTHÉLÉMY, Pascale. *Femmes, africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale. Sages-femmes et institutrices en Afrique occidentale française (1918-1957)*, thèse de doctorat sous la dir. de Catherine Coquery-Vidrovitch. Université Paris Diderot. 2004. 946p.
 - 14 LABRUNE-BADIANE, Céline. *Processus de scolarisation en Casamance : rythme et logique (1860-1960)*, thèse de doctorat sous la direction de Odile Goerg. Université Paris Diderot. 2008. 530p.
 - 15 De SUREMAIN, Marie-Albane. « Histoire coloniale et/ou histoire de l'Afrique? Historiographies de l'Afrique subsaharienne, XIXe-XXe siècles » dans *La construction du discours colonial, l'empire français au XIXe et XXe siècle*. Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI (Dir.). 2009. Pp.35-62.
 - 16 DUTEIL, Simon. *Enseignants coloniaux : Madagascar (1896-1960)*, thèse de doctorat sous la direction de John Barzman. Université du Havre. 2009. 947p.
 - 17 FRELAND, François-Xavier. *L'Africaine blanche : Germaine Le Goff, éducatrice mythique, 1891-1986*. Paris. 2004. 154P.
 - 18 Cité par Pascale Barthélémy dans « L'enseignement dans l'empire colonial français: une vieille histoire? » dans *L'histoire de l'éducation. L'enseignement dans l'empire colonial français. XXIe XXe siècles*. Oct-déc. 2012. n°128. PP5-27.

amorcé par l'organisation d'un colloque international en 2009. Elle recommande en effet une appréhension des études coloniales par le biais des « circulations (des discours, des programmes, des enseignants, des pratiques pédagogiques, éventuellement des élèves) entre les régions de l'empire mais aussi entre les régions colonisées et la métropole »¹⁹.

Dans l'historiographie récente, le discours colonial continue à intéresser les chercheurs avec une volonté de montrer son caractère protéiforme. C'est notamment le cas de Marc Ferro dans son *Livre noir du colonialisme*²⁰, Emmanuelle Sibeud dans son article « La naissance de l'ethnographie africaniste en France avant 1914 »²¹, de Oissila Saaïdia et Laurick Zerbini dans *La construction du discours colonial*²², ou encore de Frederick Cooper dans *Le colonialisme en questions : théorie, connaissance, histoire*²³. Très récemment, le professeur de Lettres Norbert Dodille, dans son *Introduction aux discours coloniaux*, insiste sur le pluriel « des discours coloniaux » et s'attache à montrer comment ces discours se déclinent dans de nombreux champs, comme par exemple le discours national, le discours éducatif ou encore le discours descriptif sur les races. Néanmoins, si l'existence de nombreux discours coloniaux révèlent en effet la multiplicité des réflexions sur la colonisation dès l'époque des entreprises coloniales et pendant toute la durée de la colonisation, cette recherche évoquera ici le discours colonial, par opposition au discours anti-colonial qui existe aussi à cette époque mais dont il ne saurait être question dans le BEAOF qui dépend du Gouvernement Général de l'AOF. Ce discours colonial se construit tout au long du XIX^e siècle, porté par des acteurs et intervenant dans les champs, à la fois très divers et interconnectés, notamment les discours scientifiques et le discours politique mais aussi, à destination du grand public, celui tenu lors des expositions coloniales. Tous ces champs influencent le BEAOF et, plus largement, l'enseignement colonial.

19 BARTHÉLÉMY, Pascale. Ibid. P27.

20 FERRO, Marc (Dir.). *Le livre noir du colonialisme: XIXe- XXe siècle, de l'extermination à la repentance*. Paris, A. Fayard-Pluriel. 2003 (Réed. 2010). 1119P.

21 SIBEUD, Emmanuelle. « La naissance de l'ethnographie africaniste en France avant 1914 » dans *Cahiers d'études africaines*. 1994. vol.34, n°136. Pp. 639-658.

22 SAAÏDIA, Oissila, ZERBINI, Laurick. (Dir.). *La construction du discours colonial. L'empire français aux XIXe et XXe siècles*. Paris, Karthala. 2009. 246P.

23 COOPER, Frederick. *Le colonialisme en questions : théorie, connaissance, histoire*. Paris, Payot. 2010. 426p.

De multiples formes du discours colonial

Le discours scientifique

Dans le *Livre noir du colonialisme*, Catherine Coquery-Vidrovitch rappelle l'importance des thèses évolutionnistes dans la construction d'un discours colonial, dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Défendue par Charles Darwin en 1859 dans *L'origine des espèces*²⁴, la théorie de l'évolution trouve au XIX^{ème} siècle un écho en France par la traduction de cet ouvrage en 1872²⁵. Selon ce naturaliste anglais, l'être humain ferait partie des espèces animales et serait par là soumis aux mêmes lois de l'évolution. A partir de ce postulat révolutionnaire à l'époque, les humains sont stratifiés selon leur race et sur l'échelle des espèces humaines, ceux que l'on appelle encore les « nègres²⁶ » se situent au plus bas. Les indiens, asiatiques puis les arabes occupent les positions intermédiaires et les Blancs se placent au sommet de l'échelle, se considérant comme la race la plus évoluée, parvenue à un degré supérieur de civilisation. Les manuels scolaires diffusés en métropole sous la troisième République, notamment le fameux *Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno, considéré comme un « Lieu de mémoire » par Pierre Nora²⁷, affirment sans détour que « la race Blanche [est] la plus parfaite des races humaines »²⁸ et témoignent ainsi de la prégnance de ces thèses dans les contenus éducatifs.

La fin du XIX^e siècle voit également l'émergence du discours ethnographique. Selon Emmanuelle Sibeud, la constitution de larges bibliographies en 1912 et 1914, reprenant l'ensemble des travaux depuis 1850, répond à la nécessité de se référer à des pistes de documentation sur l'Afrique, et dans lesquelles figurent, à côté des récits de voyages, des ouvrages à vocation scientifique. A propos des auteurs, Emmanuelle Sibeud

24 DARWIN, Charles. *L'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle ou la lutte pour l'existence dans la nature*. Paris, C. Reinwald et Cie. 1859 (trad. De MOULINIE, Jean-Jacques de 1876). 612P.

25 Une première traductrice avait été écartée pour s'être trop éloignée du texte original en 1862 et la traduction de 1873 est donc la première à avoir été cautionnée par Charles Darwin.

26 Dans les discours politiques comme dans les manuels scolaires, c'est après la conférence de Brazzaville que le vocabulaire évolue: les nègres deviennent les noirs et les colonies deviennent les territoires d'outre-mer.

27 OZOUF Jacques et Mona. « Le Tour de la France par deux enfants, Le petit livre rouge de la République », dans *Les lieux de mémoire, livre I : La République*, sous la direction de Pierre NORA, Paris, Gallimard. 1984. Pp.291-321.

28 FOUILLEE, Augustine (sous le pseudonyme: BRUNO, G.). *Le Tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*. Paris, Gallimard. 1877. P.184.

précise que « Leur démarche est scientifique, même si leur formation est parfois insuffisante (...) »²⁹. En outre, elle ajoute justement que les auteurs mis en avant sont la plupart du temps des praticiens du terrain, plus que des universitaires:

« D'une certaine manière, l'identité des auteurs (souvent occasionnels lorsqu'il agit d'un article) importe moins que leurs fonctions au sein de l'administration coloniale ou comme missionnaire. Qu'il agisse de géographie, de botanique, d'ethnographie ou d'économie, le discours se fonde sur une connaissance de terrain, sur un séjour prolongé »³⁰.

Avec la création du BEAOF en 1913, les autorités ont aussi la volonté de produire de la connaissance dans ce domaine, qui puisse être utile à un large public, d'historiens comme de professionnels de l'enseignement susceptibles de s'expatrier. Dans ce but, les enseignants coloniaux, lecteurs de la revue, sont appelés, notamment par le biais d'enquêtes rédigées par les autorités, à envoyer leurs communications au BEAOF nourries de descriptions locales. Ce sera alors pour eux l'occasion de participer au discours colonial en publiant de nombreuses monographies notamment sur leur région d'exercice, ou sur leurs élèves. Celine Labrune-Badiane et Etienne Smith, dans une communication portant sur « La production d'études folkloristes, historiques et ethnographiques par les instituteurs africains dans le Bulletin de l'enseignement en AOF et les cahiers de l'école normale William Ponty »³¹, analysent notamment les enquêtes que Georges Hardy mène sur les différentes « races » d'Afrique, dans le but affiché de mieux « connaître les élèves »; ce dernier intègre également à chaque numéro une rubrique « bibliographie » dans laquelle sont suggérées les lectures les plus diverses, qu'il s'agisse de manuels scolaires, d'ouvrages portant sur les produits coloniaux, ou à caractère historique sur la guerre dans la région du Cayor, par exemple.

29 SIBEUD, Emmanuelle. « La naissance de l'ethnographie africaniste en France avant 1914 » dans *Cahiers d'études africaines*, n°136, vol.34. 1994. Pp. 639-658.

30 Ibid.

31 LABRUNE-BADIANE, Céline, SMITH, Étienne. « La production d'études folkloristes, historiques et ethnographiques par les instituteurs africains dans le Bulletin de l'enseignement en AOF et les cahiers de l'école normale William Ponty », au cours du colloque *La fabrique des savoirs en Afrique*. Université Paris VII. 2007.

Cette production prolifique, censée présenter un caractère scientifique aux débuts de l'époque coloniale, n'en reste pas moins pétrie de présupposés depuis dépassés, comme le montre Sophie Dulucq dans son ouvrage *Écrire l'Histoire de l'Afrique à l'époque coloniale* :

« L'historiographie de l'époque correspond à un ensemble de conceptions culturellement et politiquement datées, qu'il s'agisse de la construction des savoirs historiques eux-mêmes (le « royaume », les « empires », le « Moyen-âge » soudanais, la « féodalité » mossi, l'« œuvre » de Faidherbe ou de Gallieni...), du découpage des espaces étudiés (le Sénégal, la Guinée, l'Afrique « Noire », d'ailleurs souvent ramenée à l'Afrique Française ou même à l'AOF, etc.) et des grilles de lecture adoptées (évolutionnisme, racisme scientifique, hiérarchisation des civilisations, etc.)

Plusieurs idées-force ont marqué de leur empreinte la production scientifique. La croyance en l'inégalité des races et en la passivité historique des africains sont au cœur des analyses de la plupart des historiens coloniaux, même s'ils s'en défendent, ça et là »³².

Cette forme de discours colonial, scientifique, évolue donc dans des disciplines diverses tout au long du XIX^e siècle. Le 28 Juillet 1885 marque un tournant dans l'histoire du fait colonial, lorsque Jules Ferry porte ce discours à la tribune des députés pour servir d'appui à l'action politique.

Le discours politique

Au cours des débats parlementaires, Jules Ferry, récemment démis de ses fonctions de président du conseil justement à cause de sa politique coloniale, présente à la chambre les trois arguments censés justifier les conquêtes coloniales: économique, humanitaire et politique. Ce discours fit date. Il est en effet considéré par l'historien Charles André Julien, comme un véritable manifeste colonial³³ qui trouve pour la première fois, sa place à la

32 DULUCQ, Sophie. *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale (XIXe-XXe siècle)*. Paris, Karthala. 2009. 336P.

33 DELAVIGNETTE, Robert, JULIEN, Charles-André. *Les constructeurs de la France d'Outre-mer*. 1946.

tribune des députés et pose Jules Ferry en « premier doctrinaire » de la colonisation³⁴. D'une manière générale, comme le montre Raoul Girardet, les arguments repris pour soutenir la politique coloniale présentent des filiations. Ainsi, le premier argument de Jules Ferry, économique, s'inscrit dans le droit fil d'une conception mercantiliste de la colonisation, héritée du XVIIIème siècle et qui consiste à envisager les colonies comme un « placement des capitaux des plus avantageux ». En cela, il fait écho à Montesquieu qui vantait déjà cet argument:

« L'objet des colonies, avait écrit Montesquieu dans l'esprit des lois, est de faire le commerce dans de meilleures conditions qu'on ne le fait avec des peuples voisins avec lesquels les avantages sont réciproques³⁵ ».

Les colonies permettent en effet le contrôle de certaines matières premières comme le coton, l'huile de palme, le cacao et Marc Ferro, dans son ouvrage *Le livre noir du colonialisme*, définit donc ce mobile comme celui de l'« Or ». Cet aspect économique autrement appelé « la mise en valeur » trouve son prolongement dans les finalités du système d'enseignement dès ses débuts, notamment en ce qui concerne l'orientation professionnelle des élèves.

Le deuxième argument est humanitaire et correspond à la mission civilisatrice au sens strict. Il repose sur l'idée d'apporter à des races supposées inférieures, la civilisation dont elles seraient dépourvues, particulièrement par le biais de l'éducation. Cette formule de « mission civilisatrice », souvent questionnée dans l'historiographie³⁶, veut faire apparaître le côté positif de la colonisation et est particulièrement mise en avant dans la justification de l'éducation des populations locales, autrement appelée « indigènes ». En 1931, cette mission est toujours revendiquée comme une responsabilité par Albert Bayet, sociologue à l'École Pratique des Hautes Études. En effet, cette mission civilisatrice s'imposerait aux peuples civilisés dès qu'ils rentrent en relation avec les « peuples situés

34 GIRARDET, Raoul. *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*. Paris, Hachette Littérature. 2007. P.81.

35 Cité par GIRARDET, Raoul. *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*. Paris, Hachette Littérature. 2007. P.28.

36 CONKLIN, Alice. *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford, Stanford University Press. 1997. 367P.

plus bas sur l'échelle de la civilisation sociale et morale »³⁷.

Enfin, le troisième argument invoqué par Jules Ferry, toujours au cours des débats parlementaires de 1885, est d'ordre politique. Comme l'a montré Raoul Girardet, la défaite de Sedan en 1870 pousse la France à chercher la gloire dans les conquêtes extérieures. A l'heure où les grandes nations européennes sont toutes lancées à la conquêtes de nouveaux territoires, ne pas les suivre, ce serait de plus selon Jules Ferry, « abdiquer », cela impliquerait la décadence face à l'Angleterre qui accroît sa puissance militaire mais surtout face à l'Allemagne dont la population est « incessamment croissante »³⁸. Renoncer à ces nouveaux territoires, ce serait aussi en somme les laisser aux autres grandes nations avec lesquelles la France est en concurrence. En 1937, Georges Hardy, devenu recteur de l'académie d'Alger, invoque aussi cet argument stratégique de la France dont la position géographique la place « au carrefour des routes d'invasions ». Par conséquent, il ajoute que « c'est pour résister à cette pression, c'est pour se maintenir en équilibre, qu'elle s'efforce, consciemment ou non, de trouver, hors du continent des forces compensatrices »³⁹. Effectivement, les gouverneurs généraux en AOF ont déjà montré, lors de la Première Guerre mondiale, qu'ils étaient capables de fournir à la France une importante « armée noire » et Marc Ferro voit en cela le mobile du « sang »⁴⁰.

D'une manière générale, alors qu'il existe bien une opposition aux entreprises coloniales en France, le discours dominant y reste largement favorable et la perméabilité de ce discours explique qu'en 1879, lors d'un banquet commémorant l'abolition de l'esclavage, Victor Hugo reprenne à son compte ces mêmes arguments, économique, humanitaire et politique. A l'unisson des républicains, il exalte alors la mission civilisatrice de la France en Afrique:

« Dieu donne la terre aux hommes, Dieu offre l'Afrique à l'Europe.

37 BAYET, Albert. Discours au congrès « Colonisation et droits de l'homme » organisé à Vichy par la Ligue des Droits de l'Homme. Cité par Raoul Girardet dans *l'Idée coloniale en France*. 1931.

38 FERRY, Jules. Discours à la chambre des députés du 28 juillet 1885.

39 HARDY, Georges. *La politique coloniale et le partage de la terre au XIXème et XXème siècle*. 1937. P.86.

40 FERRO, Marc (Dir.). *Le livre noir du colonialisme : XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*. Paris, Robert Laffont. 2003.

Prenez-la. Où les rois apporteraient la guerre, apportez la concorde. Prenez-la, non pour le canon, mais pour la charrue ; non pour le sabre, mais pour le commerce ; non pour la bataille, mais pour l'industrie ; non pour la conquête, mais pour la fraternité. (*Applaudissements prolongés.*)

Versez votre trop-plein dans cette Afrique, et du même coup résolvez vos questions sociales, changez vos prolétaires en propriétaires. Allez, faites ! faites des routes, faites des ports, faites des villes ; croissez, cultivez, colonisez, multipliez ; et que, sur cette terre, de plus en plus dégagée des prêtres et des princes, l'Esprit divin s'affirme par la paix et l'Esprit humain par la liberté! »⁴¹.

D'une manière générale, ce discours n'est pas réservé à une élite scientifique ou politique mais veut au contraire s'adresser au plus grand nombre, notamment en mobilisant les professionnels de terrain et en faisant œuvre de pédagogie par le biais des expositions coloniales.

Les expositions universelles et coloniales pour le grand public

Les expositions coloniales nourrissent également le discours colonial et présentent la spécificité de faire le lien entre les personnels d'éducation sur le terrain qui contribuent à ces expositions et le large public en quête d'exotisme qui vient les visiter. Dans son article sur l'exposition coloniale de 1931⁴², Charles-Robert Ageron rappelle qu'elles ont constitué une tradition dès les débuts des expositions universelles en 1855. Vitrites de l'action coloniale à destination des métropolitains, elles s'inscrivent généralement dans le cadre d'une exposition plus généraliste où le discours colonial participe en réalité d'un champs de propagande plus vaste. En effet, véhiculer l'idée de l'appartenance à une grande nation constitue un enjeu crucial, en particulier à la veille de la Première Guerre mondiale, et c'est notamment ce qui explique la visite officielle de ces expositions par les hommes politiques au plus haut niveau de l'État.

41 HUGO, Victor. « Discours sur l'Afrique » dans *Actes et paroles depuis l'exil 1876-1880, -Volume 7*. Paris, Hetzel et Cie. 1885. P.117.

42 AGERON, Charles-Robert, « L'exposition coloniale de 1931, mythe républicain ou mythe impérial? » dans Pierre, Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Gallimard (Quarto). 1997. Tome I, Pp. 493-515.

En 1912, la mission laïque organise à Lyon l' « Exposition de l'école française hors de France ». Cette exposition, précède de peu la création de la revue du BEAOF mais elle y est toutefois mentionnée pour informer des récompenses obtenues. Il s'agit de 14 diplômes⁴³ dont les critères d'obtention restent laconiques et s'adressent simplement à des enseignants « qui ont contribué au succès si remarquable de l'exposition »⁴⁴. Quelques mois plus tard, à l'occasion de la préparation de l'exposition de 1914, les enseignants sont une fois encore encouragés à participer par le biais de la revue du BEAOF. Il s'agit d'une exposition coloniale, annexée à une exposition urbaine dont les questions d'enseignement ne constituent qu'une des nombreuses composantes⁴⁵. Toujours à Lyon, cette grande exposition urbaine, censée se dérouler du 1er mai au 1er Novembre 1914⁴⁶, est interrompue par la déclaration de guerre de l'Allemagne, intervenant au mois d'août mais aura néanmoins le temps de connaître un grand succès. Pour les enseignants coloniaux, l'objectif d'une participation à l'exposition est clairement revendiqué par leur Inspecteur Général de l'enseignement, qui a bien conscience de ne pouvoir communiquer à cette date, sur des résultats probants:

« Si les résultats [de l'enseignement en A.O.F.] sont dès maintenant fort appréciables, les intentions l'emportent toutefois sur les résultats parce que nous sommes très jeunes encore »⁴⁷.

L'enjeu consiste donc modestement à produire lors de cette exposition, des vitrines « assez exactes », classées en plusieurs catégories que sont les programmes scolaires, l'organisation matérielle, la vie scolaire, l'enseignement professionnel, les jardins scolaires, la protection de l'enfance, l'art à l'école, des statistiques et des graphiques. Le règlement général de l'exposition, quant à lui, met en avant l'objectif d'attractivité de ce qui y sera présenté: « les expositions seront suffisamment nombreuses pour que l'exposition soit aussi

43 « 22 avril 1913 » sous la rubrique « Chronique de l'enseignement en Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P. 149.

44 C'est alors le sénateur-maire de Lyon et également président du comité lyonnais de la mission Laïque, Edouard Herriot, qui remet les récompenses.

45 Les questions d'enseignement sont classées dans la section 53 consacrés aux « procédés de colonisation ».

46 *Règlement général de l'Exposition inter coloniale urbaine de Lyon*, LYON, 1913.

47 HARDY, Georges. « Exposition de Lyon », dans le *BEAOF*. 1913 n°10, p292.

gaie qu'instructive »⁴⁸. Enfin, pour l'exposition coloniale de Marseille de 1922, c'est une partie entière du numéro spécial du BEAOF « Instruction au personnel enseignant qui débute en Afrique Occidentale française » qui est imprimée sous le titre : « Exposition Nationale Coloniale de Marseille 1922 - L'enseignement en Afrique Occidentale française ». Ainsi, il y a un lien entre la communication locale et métropolitaine sur l'enseignement colonial, qui se manifeste ici par la similarité des contenus entre ce qui est publié localement, dans le BEAOF, et en métropole lors des expositions coloniales.

Pour le personnel en place dans les colonies, la participation à une exposition coloniale, par l'envoi de petits objets utilisés dans les classes au quotidien ou d'une communication décrivant une expérience pédagogique adaptée aux colonies par exemple, constituent aussi une occasion de se mettre en avant professionnellement. En participant aux expositions coloniales ou encore à l'organisation de congrès, les éducateurs coloniaux s'investissent progressivement dans le discours sur l'enseignement colonial. Dans le même sens, la création de revues pédagogiques, notamment le BEAOF, participe de la circulation de ce discours tout en répondant à un besoin particulier, davantage professionnel, de communication dans cet immense territoire. Il vient ainsi s'insérer parmi des formes de discours pré- et co-existantes dont il se fait l'écho dans ses rubriques :

« Le bulletin de l'enseignement est paru très régulièrement, et je suis fort heureux de constater qu'il bénéficie de plus en plus de la collaboration spontanée du personnel européen et indigène : monographies régionales, questions pédagogiques, réponses fort documentées à des enquêtes sur l'Islam, sur les rites fétichistes, sur les métiers et arts indigènes, sur l'habitation, recueil de folklore, toutes ces sortes de contributions, dont l'importance est si grande dans un pays comme celui-ci, lui parviennent en abondance et prouvent une activité intellectuelle, un goût de recherche, une curiosité saine, qui sont tout à l'honneur du personnel enseignant de l'Afrique occidentale française »⁴⁹.

Le BEAOF se révèle alors particulièrement pertinent pour saisir ce discours

48 Règlement général de l'Exposition inter coloniale urbaine de Lyon, LYON, 1913.

49 Séance du Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire (CSEP), dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.224.

spécifique qui se construit par et pour les enseignants en exercice en AOF.

Sources et problématique

La trajectoire d'un parcours de recherche, de l'analyse de contenus pédagogiques à travers les manuels scolaires, vers un questionnement sur les pratiques et les acteurs de l'enseignement, explique l'absence d'un quelconque positionnement marqué, qui résulterait d'un choix définitif entre l'analyse de discours et l'histoire de l'enseignement. En effet, il s'agit ici de croiser les approches et de s'intéresser d'une part au discours produit sur le système d'enseignement colonial en construction, sur ses finalités, et d'autre part à la façon dont les enseignants participent de ce système. Cette recherche tente donc de maintenir ce double angle de vue que propose la revue elle-même, puisque le BEAOF est à la fois témoin de pratiques et producteur d'un discours propre sur ces pratiques. D'autre part, les dossiers de carrières de ces enseignants qui contribuent au discours cautionné par les autorités, nous éclairent sur le déroulement de leur carrière et leurs rapports avec leur hiérarchie.

Entre discours et pratique, la revue pédagogique: le BEAOF:

Pour l'historien, une revue pédagogique constitue une source précieuse à plus d'un titre: à mi-chemin entre le discours et l'action, elle offre un angle de vue particulier comme point de rencontre du personnel enseignant et de sa hiérarchie. Pierre Caspard et Pénélope Caspard-Karydis ont très largement contribué à la valorisation de cette source dans leur travaux et cette dernière en présente notamment les avantages à l'occasion de son répertoire *La presse d'éducation et d'enseignement depuis 1941* :

« Dans l'histoire de l'édition, les périodiques spécialisés possèdent une relative originalité : être un outil militant, vecteur idéologique et moyen de pression dont l'étude permet de donner un instantané des préoccupations de leurs auteurs et de leur public.

La presse pédagogique, au sens très large, représente un moyen

d'accès très important à des domaines très nombreux de l'histoire de l'éducation: histoire des disciplines, histoire des politiques scolaires, histoire de l'éducation familiale et extra-scolaire, etc.⁵⁰ »

Déjà en 1981, Pierre Ognier avait soutenu une thèse de doctorat à l'université de Lyon 2 sur l'idéologie laïque à partir du dépouillement systématique de la *Revue pédagogique*⁵¹. Tournée vers des objectifs pratiques de mise en œuvre pédagogique, la ligne éditoriale d'une revue reste perméable au contexte dans lequel elle s'inscrit. En l'occurrence, celle du BEOF se veut pragmatique dans ses prescriptions tout en s'inscrivant dans le courant idéologique qui vante le bien-fondé de l'action française aux colonies.

En 1913, la création du BEOF marque le moment où les enseignants métropolitains prennent part au discours colonial en participant à la rédaction de cette revue patronnée par le Gouvernement Général de l'AOF. Dans le système colonial très hiérarchisé, l'ensemble des acteurs de l'enseignement (Gouverneur Général, Inspecteur Général, inspecteurs et enseignants) communiquent entre eux pour la première fois en partageant la même vitrine que constitue cette revue. En effet, le BEOF fait le lien entre les prescriptions émises par les instances dirigeantes à Dakar et le personnel enseignant disséminé sur tout le territoire, et il offre à tous un espace de discussion sur l'enseignement colonial en AOF. Publiée de façon irrégulière mais sans relâche pendant toute la période coloniale, les premières années présentent un intérêt particulier dans la mesure où elles correspondent à la construction du système d'enseignement colonial dans la région.

La temporalité de la revue reste assez proche de celle de l'histoire coloniale et cette étude s'achève donc en 1930, au moment où Albert Charton prend la direction de l'enseignement en AOF comme de la revue du BEOF qui en dépend. Cette date peut être considérée comme la fin de cette période de tâtonnements du système éducatif comme de

50 CASPARD-KARYDIS, Pénélope (directrice). *La presse d'éducation et d'enseignement 1941-1990 : répertoire analytique*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique. 2000-2005. Tomes 1 à 4.

51 OGNIER, Pierre. 1981. *L'idéologie laïque dans La Revue Pédagogique de 1878 à 1900*. Thèse de Doctorat du 3^{ème} cycle de Sciences de l'Éducation. Université Lyon 2 sous la direction de Guy Avanzini. 720P.

la revue. L'année suivante, l'exposition coloniale internationale de 1931 marque l'apogée de l'idée coloniale⁵². Également, concernant la revue, on observe une rationalisation du contenu qui met fin aux irrégularités des débuts. La reprise en main par Albert Charton dès son arrivée en 1929, fait du BEAOF une revue cadrée par des rubriques régulières et clairement définies. Le Gouverneur Général Jules Brévié le rejoint en 1930 et donne un objectif nouveau à l'œuvre d'enseignement colonial en AOF, qu'est dorénavant l'éducation de la masse, et non plus seulement celui de la formation d'une élite. D'une manière générale, le discours apparaît comme bien rodé, s'appuyant sur l'expérience des premières années pour être plus prescriptif.

Le choix de se consacrer au personnel métropolitain, très majoritairement représenté dans la revue du BEAOF, repose sur la volonté de saisir les spécificités de ce corps enseignant expatrié. En effet, dans *L'école Républicaine et les petites patries*, Jean-François Chanet a démontré pour la métropole, la proximité de l'instituteur de village avec ses élèves, favorisée par une origine sociale, culturelle et géographique commune⁵³. Le cas des enseignants expatriés en AOF est, de ce point de vue, tout à fait spécifique puisque ces derniers ne partagent rien de similaire, ni même la langue ou la couleur de peau, ce sur quoi les enquêtes ethnographiques du BEAOF insistent assez largement. Nous nous intéresserons donc de près à la carrière de ces enseignants, à leur implication dans l'éducation coloniale à travers la production de discours et à leur rapport avec leur hiérarchie. Est-il alors possible de dégager le profil-type de l'enseignant colonial expatrié, ou de l'enseignant modèle?

Tout au long de cette étude, l'intérêt porté au discours colonial nous amènera inévitablement à garder à l'esprit une perspective comparative et nous ferons le lien avec ce qu'il se passe à la même époque en métropole. En effet, on ne peut comprendre l'importance que prend notamment l'enseignement de l'amour de la patrie dans l'enseignement colonial si l'on perd de vue la place qu'il prenait également en métropole à cette époque. Comme le montre Pierre Kahn dans son « Enquête au cœur du dictionnaire

52 GIRARDET, Raoul. « L'apothéose de la « plus grande France » : l'idée coloniale devant l'opinion française (1930-1935) », dans la *Revue française de sciences politiques*. 1968, n°6. Pp. 1085-1114.

53 CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier. 1996. 426p.

de pédagogie de Ferdinand Buisson »⁵⁴, l'école républicaine continue elle-même de se consolider en métropole, et l'évolution de ce dictionnaire entre l'édition de 1887 et celle de 1911 montre déjà que les lignes bougent à mesure que les débats sur l'éducation font avancer les idées sur la pédagogie ou les contenus didactiques. Il est donc nécessaire d'appréhender la situation coloniale en rapport avec l'idéologie républicaine à l'œuvre à la même époque en métropole afin de reconsidérer ce qui constitue réellement des spécificités coloniales. En cela, notre recherche rejoint pleinement l'analyse de Pascale Barthélémy qui encourage l'étude des circulations de savoirs entre les deux continents.

La question du genre traversera également cette étude dans la mesure où elle se pose également, quoique de façon très marginale, dès les premières années de la construction d'un système d'enseignement en AOF. Il n'en reste pas moins que les instituteurs métropolitains s'expatrient souvent avec leur épouses et que des écoles de filles existent dès les débuts en AOF. La place que prend l'enseignement des filles dans le discours sur système colonial en construction mérite à ce titre d'être interrogée.

Pour cette étude, la revue du BEAOF a donc été intégralement dépouillée, entre 1913 et 1930, ce qui correspond à un corpus de soixante-treize numéros, dont une petite dizaine de numéros spéciaux que sont notamment les manuels scolaires et les programmes. Cette revue est en très grande majorité conservée à Paris à la médiathèque du quai Branly, et consultable au cabinet des fonds précieux. Quelques numéros manquants peuvent se trouver à la documentation française comme les numéros spéciaux mais certains numéros comme *Le chant à l'école indigène* ne sont conservés qu'au CAOM à Aix-en-Provence.

– 1913 : 10 numéros dont les manuels d'histoire, de géographie
– 1914: 5 numéros et le numéros hors-série consacré au plan d'étude et programmes scolaires
– 1915: 4 numéros dont les manuels d'anthologie géographique, de dessin et de composition française
– 1916: 9 numéros dont le manuel de chant

54 DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (directeurs). *L'École républicaine et la question des savoirs, enquête au cœur du "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, (CNRS Histoire. Histoire contemporaine). 2003. 298 p.

- _ 1917: 7 numéros dont le *memento* d'agriculture soudanaise et les leçons de pédagogie à l'attention des instituteurs indigènes
- _ 1918: 5 numéros dont le *memento* d'hygiène et les deux routes, sorte de manuel de bonne conduite à l'attention des instituteurs indigènes.
- _ 1919: 3 numéros
- _ 1920: 1 numéro
- _ 1921: 32 numéros
- _ 1922: 5 numéros
- _ 1923: 4 numéros
- _ 1924: 3 numéros dont les textes réorganisant l'enseignement en AOF
- _ 1925: 2 numéros
- _ 1926: 2 numéros
- _ 1927: 2 numéros
- _ 1928: 3 numéros dont un manuel apparenté à des notions de géographie
- _ 1929: 2 numéros
- _ 1930: 3 numéros

La richesse du contenu de cette revue est tout-à-fait remarquable, tant ses intervenants et ses rubriques sont variés. Dans les trois parties que comprend la revue, officielle, pédagogique et variétés, toutes les sources seront analysées dans cette étude comme faisant partie d'un ensemble discursif dans lequel prend place chaque catégorie d'acteur de l'enseignement colonial en AOF.

La partie officielle comprend ainsi:

- _ l'ensemble des textes législatifs, arrêtés et circulaires, que le Gouvernement Général souhaite porter à la connaissance des enseignants en exercice,
- _ les tableaux de nomination, mutation et promotion du corps enseignant
- _ les comptes rendus de séances du CSEP dans leur intégralité ainsi que les extraits concernant l'enseignement des séances du Conseil de Gouvernement

La partie pédagogique propose des contenus variables au gré des contributions soumises à la revue:

- _ des enquêtes initiées par l'Inspection Générale et les réponses proposées par les enseignants, portant notamment sur:
 - . les races de l'AOF
 - . la géographie des colonies d'AOF

- . l'instauration éventuelle d'une limite d'âge à la scolarisation
- _ des conseils et éventuels recadrages hiérarchiques émanant de l'Inspection Générale
- _ les récits d'initiatives pédagogiques
- _ des leçons et extraits de manuels du maîtres, etc.

La partie variétés est la plus irrégulière et peut comprendre:

- _ des éléments de folklore local comme des contes ou des devinettes d'AOF
- _ les communications sur grandes écoles de l'AOF
- _ des suggestions de lectures proposées par l'Inspection Générale
- _ une présentation de l'œuvre française en AOF

Il est à noter que ces trois parties ne sont pas toujours respectées de façon très nette au fil des parutions, loin s'en faut, mais les contenus ci-dessus énumérés constituent néanmoins des constantes que la revue produit dans l'ensemble.

L'étude systématique de cette revue, permet alors de saisir, dans toutes ses dimensions, le pouvoir de ce support éducatif particulier en tant que vecteur de communication, qui lie les enseignants au Gouvernement Général et les enseignants entre eux. En prenant toujours en considération l'ensemble de la hiérarchie de l'enseignement colonial en AOF, il apparaît nécessaire d'étudier les interactions et les stratégies de communication, au prisme du déroulement des carrières, et de dégager éventuellement un lien de corrélation avec la façon dont ils participent au discours tenu dans la revue. Dans ce but, les dossier de carrière viennent utilement compléter cette étude.

Les dossiers de carrière:

A l'intérieur de la revue, les enseignants métropolitains qui interviennent ont été repérés pour nous éclairer sur ces enseignants qui ont décidé de s'expatrier et qui sont mis en avant par la publication de leurs communications dans la revue du Gouvernement Général. La consultation de leur dossier de carrière s'est révélée riche de renseignements à la fois personnels et professionnels et a permis de mieux les connaître en tant qu'individu et fonctionnaire de l'enseignement.

Sur près de soixante-dix personnels métropolitains en charge de l'enseignement, repérés dans le BEAOF entre 1913 et 1930, du simple instituteur au Gouverneur Général, plus des deux tiers des dossiers sont conservés au CAOM, de sorte que quarante-sept dossiers ont ainsi pu être consultés. De plus, certains de ces membres du personnels étaient accompagnés de leurs épouses dont les dossiers, conservés par ordre alphabétique suivent donc ceux des maris dans les mêmes cartons. Ces dossiers, onze en tout, ont également été joints au corpus.

Les dossiers de carrière comprennent presque tous:

- _ un état récapitulatif des services qui donne des renseignements précieux sur les postes occupés, les lieux et dates d'affectation.
- _ les bulletins de notes des enseignants sous la forme d'une double page offrant les renseignements d'usage sur l'état civil du fonctionnaire et sa formation, suivi des appréciations de ses supérieurs hiérarchiques.
- _ les demandes de congés accompagnés de très nombreux bulletins de santé renseignant sur les conditions d'exercice des enseignants
- _ assez régulièrement des lettres expliquant les raisons d'une demande de mutation
- _ très rarement des rapports d'inspection

Présentation détaillée du plan:

Afin de comprendre l'image que le Gouvernement Général de l'AOF veut faire passer de son action par la diffusion du BEAOF, la première partie de cette recherche sera consacrée aux instances dirigeantes de l'enseignement en AOF. Ces instances président à la construction du système d'enseignement sur le territoire et maîtrisent la politique de communication. En effet, le Gouvernement Général y fait publier dans la revue qui en dépend, l'ensemble des textes législatifs intéressant l'enseignement en AOF ainsi que des circulaires très précises qui détaillent sa politique générale en matière d'éducation. Dans le même sens, la décision de créer le Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire participe également de la construction d'un système d'enseignement et d'une stratégie de

communication. Présentée comme une instance de discussion participative, son rôle mérite aussi d'être questionné, à la lumière de ses rapports de séance notamment.

Dans le chapitre deux, il sera question de Georges Hardy, fonctionnaire de l'enseignement en AOF en tant qu'Inspecteur Général de l'enseignement et créateur de la revue du BEAOF. A ce titre, il donna à l'enseignement dans la colonie et à sa revue pédagogique leurs premières directions. Notre étude propose d'en appréhender la politique éditoriale à la lumière des idées que se fait Georges Hardy de l'enseignement colonial en AOF. Ce sera ici l'occasion de croiser l'œuvre foisonnante de Georges Hardy avec le discours qu'il tient lorsqu'il s'adresse aux enseignants coloniaux, et de s'interroger sur ses nombreux positionnements, notamment en tant qu'universitaire et homme de terrain. En l'occurrence, ses développements théorisant l'adaptation de l'enseignement aux populations colonisées méritent d'être confrontés aux attendus de l'enseignement républicain en métropole pour dégager les spécificités coloniales.

Le troisième chapitre sera consacré aux enseignants expatriés en AOF qui participent à la revue du BEAOF, et qui représentent en l'occurrence 30% des enseignants en exercice pour l'année 1915 par exemple. S'intéresser à leur dossier doit permettre de mieux connaître leurs motivations à l'expatriation ainsi que le déroulement de leur carrière. En outre, le filtre du BEAOF permet de se concentrer sur ceux d'entre eux que leur hiérarchie choisit de mettre en avant en acceptant de les publier, et d'en appréhender les raisons. Inversement, ces enseignants bénéficient d'une marge de manœuvre et la façon dont ils se saisissent eux-mêmes de cet outil de communication participatif nous renseigne sur leur façon de contribuer à l'élaboration d'un enseignement colonial.

Enfin, le quatrième chapitre a pour objet l'étude des pratiques enseignantes telles qu'elles se reflètent dans la revue. Faute de copies d'écoliers disponibles à cette époque, le BEAOF constitue un témoin précieux des pratiques pédagogiques grâce aux contributions des enseignants qui s'y donnent en exemple et y partagent leurs initiatives et expériences. Si la réalité ne se perçoit principalement qu'à travers les contributions que le Gouvernement Général accepte de cautionner, l'étude de la revue permet de définir

justement ce qui est perçu comme une bonne pédagogie coloniale en AOF à travers des exemples concrets de récits de pratiques. En tant qu'organe de communication utilisé aussi par l'Inspection Générale pour s'adresser collectivement à l'ensemble du corps enseignant, la revue offre certaines interventions de « recadrages » qui trahissent une réalité moins édulcorée, et que l'Inspection Générale veut alors mettre sur le compte des tâtonnements d'un enseignement colonial encore en cours d'élaboration.

CHAPITRE 1. LES INSTANCES DIRIGEANTES

Les instances dirigeantes ont d'autant plus de poids en AOF qu'elles sont au sommet d'une stricte hiérarchie qui en caractérise la structure. Tout particulièrement, un seul homme, le Gouverneur Général, peut être considéré à juste titre comme un « véritable proconsul dont la personnalité est déterminante »⁵⁵. Seul habilité à communiquer avec Paris, il est assisté à Dakar par le Conseil de Gouvernement, créé en 1902, qui se compose des plus hauts fonctionnaires de la fédération, des représentants nommés du commerce et de quelques notables indigènes⁵⁶. Un autre conseil, le Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire, est créé en 1913 à l'initiative de l'Inspecteur Général de l'enseignement. Spécialisé sur les questions scolaires, il constitue une force de réflexion et de proposition auprès des instances dirigeantes et se réunit périodiquement en ce sens, à Dakar.

La politique scolaire mise en œuvre par ces instances, qui préside à l'élaboration d'un système scolaire en AOF, poursuit un double objectif particulièrement ambitieux dans un contexte où tout est à faire. Il s'agit en effet de répandre au maximum l'enseignement colonial sur un territoire de 4 millions de km², sans pour autant en avoir les moyens, et, dans le même temps, de dégager rapidement une élite destinée à former les cadres intermédiaires d'une administration en pleine croissance. Denise Bouche a montré que la création successive d'établissements hiérarchisés a répondu au coup par coup et de façon spécialisée aux besoins du moment notamment par la création d'une école normale, d'écoles professionnelles, entre autres :

« L'école française fut parfaitement adaptée à son objet limité. L'administration sut créer l'administration scolaire apte à lui fournir les fonctionnaires dont elle avait besoin. (...) Il était extrêmement malaisé de trouver le mode d'enseignement qui permettrait d'assurer en même temps la

55 MICHEL, Marc. « L'Afrique occidentale Française » dans le *Dictionnaire de la France coloniale*. RIOUX, Jean-Pierre (dir.). Flammarion. 2007. P.295.

56 Dans le respect de ce que dicte le ministère des colonies à Paris, le Conseil de Gouvernement se réunit annuellement et définit notamment les directions à prendre en matière d'enseignement en AOF.

formation des élites et l'alphabétisation des masses. Les autorités scolaires furent très tôt conscientes de la difficulté sans trouver le moyen d'y obvier »⁵⁷.

Le système d'enseignement en AOF est organisé en trois niveaux qui se superposent et entre lesquels les enseignants doivent mettre en œuvre une sélection rigoureuse des élèves. Le premier niveau, qui doit toucher le maximum d'élèves pour les sensibiliser à la présence française est l'école de village. On y apprend principalement le français et le niveau d'instruction importe moins que le nombre d'élèves inscrits. Les meilleurs élèves de ces écoles de village sont autorisés à passer ensuite à l'école régionale où s'effectue un deuxième niveau de sélection puisque les meilleurs de ces élèves, seront autorisés à se passer les concours ou à présenter leur dossier en vue de continuer leur formation dans les Écoles de Gouvernement.

Dans ce système en construction, le BEAOF, revue dépendant du Gouvernement Général, tient une place non négligeable en offrant à ceux qui y contribuent une tribune d'expression largement relayée auprès du personnel enseignant d'AOF. En outre, les instances dirigeantes en feront un usage considérable. Au-delà de la politique scolaire mise en œuvre, cette revue révèle la vision que veulent donner sur place, les instances qui dirigent à la fois la revue elle-même et la Colonie. Pour chaque Gouverneur Général l'utilisation du BEAOF constitue en effet le moyen d'appuyer ses prises de positions politiques en matière d'enseignement. Il n'en reste pas moins que le Gouvernement Général tient aussi à renforcer sa légitimité par la création d'un Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire prévu pour représenter à Dakar l'ensemble du personnel enseignant.

Section 1. Le Gouvernement Général : action éducative, et politique de communication.

⁵⁷ BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Thèse d'État sous la direction de BRUNSCHWIG, Henri, université Panthéon Sorbonne, 1974, P.895.

Les Gouverneurs Généraux, hauts administrateurs en charge de l'élaboration et de la conduite du système d'enseignement colonial, se sont tous impliqués à la fois dans l'action scolaire et dans la communication à ce sujet. Le BEAOF accorde en effet une large place à l'actualité des instances décisionnelles dans leur ensemble, ce qui permet de donner une certaine image de la politique mise en œuvre, et de consolider l'action menée. Au delà de la partie officielle, dont le but consiste à faire connaître l'activité législative intense dans le domaine éducatif en AOF, la revue offre également des rubriques, spécialement dédiées, qui mettent en avant le rôle joué par le Gouverneur Général et son Conseil de Gouvernement.

D'une manière générale, l'image du système d'enseignement colonial tel qu'il se construit, fait constamment l'objet, dans les colonnes de la revue d'actualisations enthousiastes de la part des gouverneurs généraux successifs, notamment pour faire « la réclame »⁵⁸ de tel ou tel élément en fonction des besoins immédiats de l'administration. Le BEAOF, crée notamment pour faciliter la communication entre les dirigeants et l'ensemble du personnel d'éducation, se révèle être un outil politique largement utilisé par les Gouverneurs Généraux soucieux de communication. En effet, tous ont marqué la revue de leur action en faveur de l'enseignement, ne serait-ce que par la publication de leurs actes législatifs dans ce domaine, souvent des circulaires très argumentées.

En revanche, il n'est que peu fait mention dans le BEAOF, du Conseil de Gouvernement. Or, cette instance, réunissant tous les notables d'AOF occupe pourtant une position importante dans l'organigramme de la colonie en assistant directement le Gouverneur Général. Après la Première Guerre mondiale, au cours de laquelle les troupes africaines ont été fortement mobilisées et le prestige de la France considérablement affaibli, Martial Merlin, Gouverneur Général de 1919 à 1923, souhaite renforcer l'appui du Gouvernement Général par des assemblées locales et faire du Conseil du Gouvernement

58 HARDY, Georges. « A propos de l'école des pupilles mécaniciens - Un peu de réclame », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P. 157.

« l'organe législatif de l'Afrique Occidentale Française »⁵⁹. A cet effet, il étend sa composition à sept chefs indigènes des sept colonies du groupe 1921:

« J'estime qu'auprès des gouverneurs généraux comme des gouverneurs doivent être constituées des assemblées locales fortes où les divers éléments de la population, tant européenne qu'indigène, sont appelés, chacun dans la mesure qu'il convient, à participer à la gestion des affaires publiques. De semblables assemblées permettent au pouvoir exécutif de rester constamment en contact avec l'opinion publique, le mettent en mesure d'exercer à tout moment sur lui-même un contrôle utile, lui servent à faire valoir avec plus d'autorité auprès de la métropole les justes revendications des colonies »⁶⁰.

Malgré ce mouvement, ce qui se passe en Conseil de Gouvernement ne ressortira dans le BEAOF que sous la forme d'extraits de discours prononcés à l'occasion de ces conseils par les Gouverneurs Généraux eux-mêmes, dans une rubrique dédiée et uniquement pour ce qui concerne l'enseignement⁶¹. Rien en revanche, sur d'éventuelles interventions de la part d'autres membres siégeant dans ce conseil. Dans l'AOF en construction, le BEAOF renforce alors l'image d'un système fortement centré autour d'un homme donnant l'ensemble des directions, ce qui participe là encore de la volonté d'uniformisation.

§ 1. William Merlaud-Ponty et l'organisation d'un système scolaire pour l'AOF

« Ce serait un grand tort de rester sur nos positions et de ne pas pousser par l'école, comme nous l'avons fait par les armes une offensive audacieuse et ininterrompue »⁶².

59 MERLIN, Martial. 27 décembre 1920. « Discours prononcé à l'ouverture de la session de Gouvernement » dans *l'Annuaire du Gouvernement Général de l'AOF. GOUVERNEMENT GENERAL*. 1917-1921. Saint Louis; Édition Larose. P.68.

60 Ibid.

61 Extraits de discours au Conseil de Gouvernement dans le *BEAOF*: 1913 n°1, P.20; 1928 n°68, P.44; 1929 n°70, P.60; 1930 n°73, P.3; 1931 n°77, P.3; 1932 n°80, P.167; 1934 n°85, P.3;

62 MERLAUD-PONTY, William. 19 Avril 1913. « Circulaire au sujet de l'augmentation de la population scolaire en Afrique occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1913 n°5. P.147.

Dans une circulaire de 1913, sur l'augmentation de la population scolaire, publiée dans le BEAOF, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty établit une continuité entre la conquête militaire des colonies et celle qu'il entend mener par l'école⁶³. Cette façon de concevoir l'éducation en AOF reflète sa propre carrière coloniale, lui-même ayant commencé par participer à plusieurs colonnes expéditionnaires, entre 1890 et 1893, au cours desquelles il sera blessé et cité à l'ordre du jour⁶⁴. Ainsi, Alice Conklin explique son approche pragmatique de Gouverneur Général par sa longue expérience de terrain :

« As a veteran of Sudanese campaigns of the 1890's, and a long-time field administrator who had risen through the ranks to head the federation was more experienced and interested in the day-to-day problems of ruling africans than in the finances of railroad constuctions »⁶⁵.

Il reprend ensuite sa carrière administrative mais continue de se positionner dans une démarche de conquérant.

D'une manière générale, la trajectoire professionnelle de William Merlaud-Ponty⁶⁶ dans l'administration est particulièrement brillante, caractérisée par une activité prolifique dans de nombreux domaines. Né à Rochefort en 1866, il fait des études de droit, entre dès ses 22 ans au ministère des colonies à Paris et s'expatrie cinq ans plus tard en AOF⁶⁷. Il part sur sa demande, étant lui-même issu d'une ville de marins connue à l'époque pour avoir fourni nombre de colons « appelés par l'air du large »⁶⁸, dont certains appartenaient

63 C'est ce qui sera bientôt théorisé par Georges Hardy, en 1917, dans son ouvrage : *Une conquête morale: l'enseignement en AOF*. Voir Chapitre 2.

64 FOSTER, Elisabeth. « Rethinking Republican Paternalism : William Ponty in French West Africa, 1890-1915 », dans *Outre mers*. 2007, vol 95, n°356-357. Pp. 211-233.

65 CONKLIN, Alice. 1997. *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford, Stanford University Press. P.108.

66 Seul son deuxième nom, Ponty, a été retenu par l'historiographie, notamment parce qu'il signait lui-même de ce seul nom. Cette étude, qui s'appuie largement sur les dossiers de carrière, veut rester proche de ses sources en retenant celui qui apparaît sur son dossier.

67 HARDY, Georges. « Nos morts », dans le *BEAOF*. 1915, n°16. P.466.

68 Ibid.

d'ailleurs à sa propre famille. Toute sa carrière sera entièrement vouée à l'AOF, excepté une brève interruption par un poste à Madagascar entre 1895 et 1897. Elle se termine en 1915 lorsqu'il meurt, à son poste de maladie endémique contractée par son séjour colonial. Il n'a pas cessé de travailler pendant les 13 mois de maladie⁶⁹ qui ont précédé son décès, et est allé jusqu'à annuler une année de congé au moment de l'entrée en guerre, en août 1914⁷⁰. L'hommage important qui lui est rendu dans le BEAOF au moment de son décès, est l'occasion de mieux connaître sa personnalité comme son itinéraire, sous l'angle présenté par les autorités à l'ensemble des lecteurs. D'une manière générale, la rubrique « nos morts », très régulière dans la revue, est le prétexte, sous couvert d'hommage funéraire, de dresser le tableau élogieux de personnes qui ont su servir l'administration coloniale et valoriser ainsi l'ensemble de leur action.

William Merlaud-Ponty, Gouverneur Général de l'AOF de 1908 à 1915†, comprend très vite l'utilité d'une telle revue, justement liée au Gouvernement Général et créée en 1913 par l'inspecteur de l'enseignement Georges Hardy. Plus que ses successeurs, il se sert largement de la revue et ses circulaires en particulier, très motivées, sont largement publiées. En l'occurrence, une circulaire de 1913, sur les mesures d'hygiène, mentionne dans une note infra-paginale : « Il importe au plus haut point que cette circulaire soit commentée dans toutes les écoles d'Afrique Occidentale Française »⁷¹. Le Gouverneur Général révèle ici l'importance qu'il accorde à la large diffusion de ses idées par l'école, mais aussi l'utilisation qu'il ne manquera pas de faire du BEAOF comme vecteur de sa communication.

Denise Bouche montre que l'impulsion donnée à l'organisation du système d'enseignement à partir de 1913 est due davantage à l'arrivée de Georges Hardy, Inspecteur Général de l'enseignement et subordonné direct de William Merlaud-Ponty, dont il est le plus proche collaborateur sur les questions d'enseignement. Néanmoins, le Gouverneur

69 Une néphrite interstitielle compliquée de cirrhose hypertrophique, maladies caractéristique d'un séjour colonial. Outre William Merlaud-Ponty, nombreux sont les membres du personnel de l'enseignement en AOF à subir de graves maladies au cours de leur séjour. [Voir infra. Chapitre 3]

70 CAOM. Dossier de carrière de William Merlaud-Ponty. Côte: EE/II/1137(6)

71 MERLAUD-PONTY, William. « L'œuvre française en Afrique occidentale – mesures d'hygiène », dans le *BEAOF*, 1913 n°6. P.214.

Général reste celui qui signe les textes législatifs en AOF. Ainsi, pour l'année 1913, la signature de William Merlaud-Ponty apparaît sur presque chacune des pages de la partie officielle, montrant son activité frénétique en matière d'organisation de l'enseignement et faisant aussi l'effet d'une caution de la part du Gouvernement Général pour l'ensemble de la revue au moment de sa création.

William Merlaud-Ponty fait une large place à l'organisation du système scolaire d'AOF dans sa communication, notamment à propos de ses principaux « chevaux de bataille » comme l'enseignement du français qui cible principalement les écoles de villages, l'enseignement professionnel et l'organisation des écoles de gouvernement pour les niveaux d'enseignement supérieurs (principalement l'école normale d'AOF qui prendra son nom après sa mort). L'urgence de dégager une élite pour seconder l'administration a poussé le Gouvernement Général à s'intéresser d'abord aux grandes écoles. L'historiographie s'est largement penché sur l'action et les idées de William Merlaud-Ponty dans ces domaines, mais l'usage qui est fait du BEAOF sur ces questions mérite d'être approfondi⁷².

_ Vers l'adaptation de l'enseignement

A un moment où tout est à faire, William Merlaud-Ponty prend des directions politiques en matière d'enseignement sur des sujets très divers, ce qui reflète à la fois une volonté d'intervenir dans un vaste domaine et l'absence d'une vision directrice à sa politique. Il n'en reste pas moins que ses positionnements en matière d'enseignement du français, d'enseignement agricole, et dans l'organisation des Grandes écoles firent date et

72 Pour plus de développements sur l'action et les idées de William Merlaud Ponty, voir notamment : Alice Conklin, *A Mission to Civilize: The Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford University Press, 1997, 367p. , Elizabeth, Foster, « Rethinking "Republican Paternalism" : William Ponty in French West Africa, 1890-1915 », dans *Outre-mers*, 2007, vol. 95, n° 356-357, pp. 211-233 , Wesley Johnson, « William Ponty and Republican Paternalism in French West Africa (1866–1915) », dans L.H. Gann et Peter Duignan (dir.), *African Proconsuls : European governors in Africa*, Free press, Macmillan, New York ; Collier Macmillan, Londres ; Hoover institution, Stanford, CA, 1978, pp. 127-156 , Denise Bouche, *L'Enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, Université Panthéon-Sorbonne, Paris, 1974, 2 vol., 947 p.

témoignent d'une première démarche, au coup par coup, d'adaptation de l'enseignement colonial. En outre, il communique largement sur ces sujets dans le BEAOF.

** L'enseignement du français face à la multiplicité des dialectes locaux*

Si la diffusion de la langue française auprès de tous les enfants scolarisés, est un objectif constamment réaffirmé, il est possible d'y voir plusieurs enjeux. Alors que la langue française porterait en elle la grandeur de la civilisation, Denise Bouche montre que pour William Merlaud-Ponty, l'enseignement du français constitue moins la porte d'entrée des colonisés vers la civilisation coloniale que, de façon plus pragmatique, le moyen le plus simple pour l'administration de communiquer efficacement avec l'ensemble d'une population composite, aux trop nombreux dialectes. En cela, il se distinguerait d'ailleurs de Camille Guy, son prédécesseur. Denise Bouche cite notamment l'intervention de William Merlaud-Ponty au Conseil de Gouvernement de 1910, qui affirme vouloir s'affranchir de la dépendance à l'égard des interprètes dans la communication entre l'administration et les populations locales:

« La condition primordiale du succès de notre domination, de sa durée, réside dans l'usage plus ou moins rapide de notre langue par les indigènes. Notre administration, comme notre justice risqueront de rester méconnues jusque dans leurs plus louables intentions tant que l'emploi de l'interprète restera à leur base »⁷³.

Dans ces conditions, il est d'autant plus intéressant de noter la variation de ton adoptée au moment où une intervention similaire de sa part, toujours à l'occasion d'un Conseil de Gouvernement, est cette fois communiquée à l'ensemble des enseignants par le biais du BEAOF :

« La diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence

73 MERLAUD-PONTY, William, Conseil de gouvernement, dans le Journal Officiel. 1910. [Cité par BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* 1974. P569.]

s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme en un réseau ténu d'affinités nouvelles »⁷⁴.

Ainsi donc, les « affinités » succèdent dans le BEAOF à la « domination » dont il n'est question que dans le Journal Officiel, ce qui révèle un discours politiquement ciblé en fonction de ses destinataires.

De ce même discours au Conseil de Gouvernement de 1913, émerge aussi la question de l'enseignement professionnel, que William Merlaud-Ponty lie directement à celle de l'enseignement du français. La diffusion de ce dernier n'étant que le moyen de répandre le premier, William Merlaud-Ponty ne reviendra plus sur cette question du français dans le BEAOF et, en dehors de son activité purement législative dans de nombreux domaines, consacrerá presque toutes ses déclarations de politique générale à ce qui concerne l'enseignement pratique, professionnel ou agricole.

** L'enseignement agricole et professionnel*

C'est dans le même mouvement de pragmatisme que William Merlaud-Ponty oriente l'action scolaire en AOF vers l'enseignement professionnel afin de fournir à l'administration coloniale des auxiliaires efficaces. Il le fait, de façon plus ou moins directe ou détournée, par la voie de circulaires très argumentées sur l'augmentation de la population scolaire, la politique agraire en AOF, les mutuelles scolaires, ou encore les encouragements à l'agriculture ⁷⁵.

Or, dans une circulaire de 1913, le BEAOF donne à voir comment, pour William Merlaud-Ponty, les différentes facettes de l'enseignement colonial, à vocation professionnelle, s'articulent par étape dans la mesure où, finalement, l'enseignement agricole apparaît à la fois comme un moyen et comme un but à atteindre:

74 MERLAUD-PONTY, William. « Questions scolaires au Conseil de Gouvernement » dans le *BEAOF*. 1913 n°1, p20.

75 « Circulaire du 5 mars 1913 », dans le *BEAOF*. 1913 n°3. P.87 ; « Circulaire du 19 avril 1913 », dans le *BEAOF*, 1913 n°5 p147, « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires du 23 juin 1913 » et « Circulaire du 26 décembre 1912 », dans le *BEAOF*. 1913 n°7. P.219 et p.255.

« Le premier objet de nos écoles, gardons nous de l'oublier, n'est pas de préparer à nos administrations des fonctionnaires et des ouvriers à nos ateliers, c'est d'éveiller à l'activité des régions entières, de répandre chez les indigènes les bienfaits de notre civilisation, de les faire profiter du progrès de nos méthodes médicales, agricoles, industrielles, commerciales et de nous les attacher par une connaissance plus exacte de notre caractère et de nos intentions. Pour une telle œuvre, quelques centaines d'écoles, quelques milliers d'élèves ne suffisent pas »⁷⁶.

L'ordre d'énonciation « méthodes médicales, agricoles, industrielles, commerciales » est révélateur d'un style particulièrement calculé par William Merlaud-Ponty. L'effet de crescendo produit ici par cette énumération, sous-entend un rapport de causalité entre les différentes occurrences. En effet, la médecine soigne les indigènes pour en faire des travailleurs robustes, la production agricole ainsi permise nécessite ensuite un traitement industriel et peut enfin être commercialisée. La dernière occurrence « attacher [les indigènes] par une connaissance plus exacte de notre caractère et de nos intentions », apparaît alors comme le but final tel que le Gouverneur Général veut le faire apparaître dans son discours civilisateur. Dans ce raisonnement, le lecteur est alors amené à considérer l'activité agricole comme la base du projet éducatif colonial.

Puisque c'est un moyen d'accomplir cette vaste mission civilisatrice, il s'agit en développant cet enseignement agricole, de mener auprès des populations une action sociale:

« Grâce à leurs efforts soutenus d'adaptation au milieu, les maîtres (...) ont organisé sous notre direction, un enseignement pratique, en accord avec les habitudes sociales et les nécessités économiques du pays »⁷⁷.

⁷⁶ Ibid.

⁷⁷ MERLAUD-PONTY, William, « Circulaire au sujet de l'augmentation de la population scolaire en Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913 n°5. Pp.147-149.

S'adapter au milieu pour Merlaud-Ponty, c'est donc proposer un enseignement pratique. Pour autant, cet enseignement pratique et professionnel constitue aussi un but en soi, de rendement économique. C'est pourquoi cela nécessite une action éducative préalable comme le montre l'extrait suivant du BEAOF sur la culture du caoutchouc :

« L'exploitation du caoutchouc est de celles qui laissent entre les mains des indigènes et procurent au budget général les ressources les plus importantes et nous engagerions gravement notre responsabilité d'administrateurs si nous ne cherchions délibérément à conserver un capital naturel qui fond actuellement entre nos mains »⁷⁸.

Cette vision de l'enseignement professionnel prend tout son sens dans l'existence de mutuelles scolaires. A la fois cours pratique d'agriculture et exemple de production, une mutuelle scolaire fonctionne à l'intérieur de l'école comme une mini-entreprise à laquelle participent les élèves en cultivant des légumes, puis en les vendant sur les marchés. Les bénéfices récoltés sont réinjectés dans le fonctionnement de la mutuelle mais une petite partie est aussi redistribuée aux élèves. Dès 1913, William Merlaud-Ponty tente alors de régulariser les quelques initiatives éparpillées de mutuelles et de les généraliser par une circulaire ⁷⁹.

Enfin, il est bien rappelé la double finalité de l'enseignement agricole, à la fois éducative et politique, caractérisée par l'attachement à la puissance colonisatrice puisque « en même temps, en attachant l'indigène à la terre, en l'enracinant, c'est en définitive à nous-mêmes que nous l'aurons attaché »⁸⁰. Tout en voulant éviter de créer des déclassés, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty prend alors position en faveur du don de terres aux tirailleurs revenus du front. Il y voit surtout l'occasion, tout en voulant remercier ces tirailleurs des sacrifices consentis, de satisfaire sa démarche dans le domaine de

78 MERLAUD-PONTY, William, « Encouragements à l'agriculture » sous la rubrique « l'œuvre française en Afrique occidentale française, dans le *BEAOF*. 1913 n°7. Pp.255-257.

79 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P. 219. Pour plus de développements sur les mutuelles scolaires, voir chapitre 3.

80 Ibid.

l'enseignement puisque cela doit permettre de donner aux enfants « un métier dont ils puissent tirer des conditions meilleures d'existence »⁸¹.

** L'organisation des Grandes Écoles*

Dans son intérêt immédiat pour les questions de formation professionnelle, William Merlaud-Ponty porte principalement son effort sur les écoles du gouvernement, dernier niveau de sélection des élèves, où s'effectue leur spécialisation vers les métiers d'ouvrier et d'enseignants. Seules les medersas, établissement d'enseignement musulman, ont une finalité autre, politico-sociale.

Dès la pénétration dans les territoires qui deviendront l'AOF, les colons ont compris l'intérêt de cibler les élites sociales et ont appuyé leurs premières tentatives de scolarisation sur les fils de chefs. Comme le montre Denise Bouche, le but était déjà de faire émerger une élite susceptible de seconder l'administration auprès des populations locales. Ces élites ne trouvent pas particulièrement grâce aux yeux du colonisateur du point de vue intellectuel, mais cela importe moins que l'influence sociale qu'ils détiennent dans leur village.

En 1914, William Merlaud-Ponty crée en ce sens la medersa ou école des fils de chefs de Boutilimit, en Mauritanie. Le directeur placé à la tête de cette école, Joseph Rouget, a lui-même participé à la construction des bâtiments afin d'en hâter l'ouverture⁸². Il présente alors son école dans le BEAOF et précise le soin accordé à la sélection d'élèves bien nés:

« Le choix le plus judicieux a présidé à la sélection de ces jeunes gens (...) Au point de vue de leurs origines ethniques, ils sont également très mêlés, mais qu'ils soient d'essence maraboutique ou de sang guerrier, ils appartiennent aux meilleurs des plus illustres familles des pays maures »⁸³.

81 Ibid.

82 ROUGET, Joseph. « Lettre à monsieur d'inspecteur de l'académie de Paris », dans le dossier de carrière de Joseph ROUGET. 1922. CAOM. Côte EEII1568(6)

83 ROUGET, Joseph. « L'école des fils de chefs de Boutilimit (Mauritanie) », dans le *BEAOF*. 1914, n°12. P.354.

Une fois scolarisés, ces jeunes gens entre 14 et 18 ans, reçoivent à la fois une éducation musulmane et une culture française, ce qui fait dire à Joseph Rouget qu' « il est permis de voir dans notre petite université indigène le bon levain qui transformera l'enseignement moyenâgeux des Maures et les conduira progressivement vers une culture moderne et libérale »⁸⁴.

En 1916, Louis De Labretoigne du Mazel, assurant par intérim la gouvernance du Sénégal, réaffirme dans une circulaire à propos de la medersa de Saint-Louis, la finalité politique du recrutement des élèves, dans ce type d'école en particulier:

« J'attire votre attention sur l'importance, qu'a, au point de vue politique, la Medersa de Saint-Louis, véritable collège de fils de chefs où devraient toujours être formés intellectuellement et moralement tous les enfants qui seront plus tard les héritiers naturels de l'influence paternelle dans le domaine politique ou religieux. (...) »

Les élèves de la medersa doivent constituer une élite sociale et appartenir – sauf les très rares exceptions que pourraient justifier des aptitudes intellectuelles tout à fait remarquables – aux grandes familles qui exercent une influence politique ou religieuse réelle, soit qu'elles aient toujours utilement servi nos intérêts, soit même qu'elles nous aient parfois été hostiles »⁸⁵.

L'idée de cette école est donc d'offrir une éducation coranique à ceux qui seront susceptibles de relayer l'idéologie coloniale. Pour cette raison, les populations locales arabes, considérées comme suffisamment intelligentes et souhaitant parfaire leurs études d'arabe, sont également acceptées : les élèves en sortiront alors « plus tolérants, plus français d'esprit et de cœur ». Par conséquent, dès l'année suivante, en 1917, les élèves de la medersa de Saint-Louis seront par exemple dispensés d'épreuves pour rentrer à l'école

84 Ibid. P.357.

85 De Labretoigne du Mazel, Louis. « Circulaire au sujet du recrutement des élèves de la Medersa », du 23 septembre 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°28. P.70.

Faidherbe, École de Gouvernement qui forme aux fonctions administratives et commerciales⁸⁶. Ils y seront également dispensés de la première année d'étude⁸⁷.

Cet enjeu de sélection politique des élèves en fonction de leur origine sociale est constamment réaffirmée à une époque où le système d'enseignement a particulièrement besoin de soutiens locaux. Ainsi, Joost Van Vollenhoven insiste encore en 1917 sur cet enjeu de pouvoir sur les populations locales :

« Le chef n'est pas le roi nègre de la légende; ce n'est pas non plus un quelconque auxiliaire transmettant un ordre; c'est un homme qui appartient à l'élite de la société indigène, qui la connaît bien et qui y est respecté. Le chef indigène doit renseigner sur tout ce qui se passe dans sa circonscription, car il sait tout ce qui s'y passe. Il est toujours de bon conseil, son opinion est toujours intéressante; c'est au commandant de cercle à déceler dans quelle mesure cette opinion est parfois intéressée. Si le chef indigène a bien compris notre volonté, il est à même de la traduire, non seulement par la parole mais encore par les procédés qui sont les plus adéquats aux mœurs de la population. Il faut donc en matière d'exécution lui laisser beaucoup d'initiative, mais cette initiative doit être contrôlée. J'insiste sur ce point, le chef indigène doit être notre instrument et non pas le commandant de cercle être celui du chef »⁸⁸

Afin de relayer l'action de la France en AOF, l'administration s'appuie donc sur les chefs locaux en temps qu'élite déjà existante, détentrice d'une autorité sur les populations locales. De plus, l'administration a également besoin de former des enseignants coloniaux issus des populations locales, susceptibles d'assurer le même rôle au sein de l'école. En effet, William Merlaud-Ponty n'aura de cesse, pendant toute la durée de son poste, de

86 Cette école est un échec et ferme rapidement. Ses élèves sont alors redirigés, soit vers l'école William-Ponty pour y être formés aux fonctions d'enseignants, soit vers l'école Pinet-Laprade pour devenir des « ouvriers qualifiés ». Pour plus de développements sur cette école, voir Alice CONKLIN, *A Mission to Civilize...* P.80.

87 CLOZEL, François-Joseph. Arrêté modifiant, pour les élèves de la medersa de Saint-Louis, les conditions d'admission à l'école Faidherbe, du 25 janvier 1917, dans le *BEAOF*. 1917, n°32. P.201.

88 VAN VOLLENHOVEN, Joost. Circulaire du Gouverneur Général du 15 Août 1917, dans Georges HARDY, *L'Afrique occidentale française*. Paris, H. Laurens. 1937. P.207.

satisfaire le besoin d'enseignants en AOF⁸⁹. Or, le recrutement de maîtres ne se faisant pas en nombre suffisant, il s'agit là, en cette période de construction du système scolaire, de ce qui constitue l'obstacle principal à un développement plus rapide de ce système dans la colonie. Tous les enseignants sont alors plus que vivement encouragés à sélectionner suffisamment de bons élèves parmi les populations locales, au niveau des écoles régionales pour nourrir les promotions de l'École Normale qui forme aux fonctions d'instituteur.

Selon Georges Hardy, la réorganisation de l'école normale par William Merlaud-Ponty « l'a modifiée de fond en comble »⁹⁰. Le Gouverneur Général a en effet transféré l'école normale de l'île Saint Louis à Gorée et l'a surtout rattachée au Gouvernement Général. Il l'a soumise au contrôle direct de l'Inspecteur Général à Dakar et lui a ainsi donné une importance plus grande dans le système d'enseignement en construction. Selon Georges Hardy, le Gouverneur Général s'est aussi montré d'autant plus exigeant dans le recrutement des maîtres-formateurs.

Or, si la formation d'instituteurs locaux est tout à fait nécessaire aux yeux de William Merlaud-Ponty, il reste préférable pour l'administration de recruter des instituteurs européens, notamment parce qu'ils sont plus rapidement opérationnels en cette période de construction du système d'enseignement mais aussi par crainte de créer des déclassés parmi les populations locales en leur dispensant une formation trop élevée. Il organise dans ce but une section destinée à former en stage ces instituteurs européens, mais le succès de cette section ne sera pas à la hauteur des espérances. Jean-Hervé Jézéquel montre que l'organisation en « cadres » de la profession d'enseignant en AOF, selon que l'on est africain ou européen a pour but de garantir un rapport de subordination entre instituteurs locaux métropolitains :

« Les instituteurs diplômés de Ponty appartiennent à un cadre cloisonné
« le cadre indigène », devenu par la suite « le cadre secondaire » -

89 Pour plus de développement, voir chapitre 3, « les difficultés de recrutement ».

90 HARDY, Georges. « L'école normale William-Ponty », dans le *BEAOF*. 1916, n°21. P.73.

soigneusement subordonné au cadre des instituteurs européens, cadre européen puis cadre supérieur »⁹¹.

De même en matière de contenu de formation, cette école s'attache à rester pratique et modeste comme tient à le rappeler Georges Hardy dans le *BEAOF* :

« Même dans cette grande école, tous nos enseignements sont demeurés pratiques, s'adaptent aux conditions du pays, vont droit aux applications. (...) Nous évitons tout ce qui sent par trop l'école, le livre, le laboratoire, le convenu et l'enfermé: nous voulons former des hommes pour qui le monde extérieur existe et qui passeront, modestes, vaillants, en faisant le bien »⁹².

Néanmoins, Georges Hardy s'attache à mettre en avant ces élèves de l'école normale dans le *BEAOF* en vantant leur dévouement :

« Enseigner, c'est entreprendre une tâche qui n'est jamais finie; celui qui l'arrête aux heures réglementaires est peut-être d'accord avec les arrêtés mais je doute que sa conscience professionnelle soit très fière de lui (...)

C'est pourquoi, l'École William-Ponty n'est pas seulement une bonne école préparatoire aux brevets d'enseignement, elle constitue aussi une sorte de laboratoire de pédagogie indigène, elle travaille sans cesse à renouveler ses méthodes et ses procédés, elle tente constamment des expériences et ceux qui, plus tard, parcourront ces archives, verront avec quelle vaillance soutenue elle a travaillé à se perfectionner, avec quelle curiosité louable elle a mis à l'épreuve toutes sortes d'initiatives, avec quelle ingéniosité elle a trouvé les ressources nécessaires à son activité »⁹³.

91 JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Les mangeurs de craies : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty », thèse soutenue à l'EHESS sous la direction de M'BOKOLO, Elikia. 2002. P.542.

92 HARDY, Georges. « L'école normale William-Ponty », dans le *BEAOF*. 1916, n°21. P.70.

93 HARDY, Georges. « L'école normale William-Ponty », dans le *BEAOF*. 1916, n°21. P.73.

Le rôle du Gouverneur Général William Merlaud-Ponty est particulièrement mis en avant dans la communication qui en est faite au moment de son décès, au travers du BEAOF. En mémoire de sa réorganisation de l'école, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty lui donnera son nom en 1916, soit l'année suivant son décès. Dans une longue communication du BEAOF, Georges Hardy tient alors à valoriser l'action de ce Gouverneur Général en matière d'enseignement des populations locales au travers de son action concernant l'école normale William-Ponty, qu'il décrit comme un « organe essentiel » de l'enseignement en AOF :

« L'école normale devait cet hommage à la mémoire du grand colonial qui lui réserva une si large part de son affectueuse attention, et l'on ne saurait trop remercier le Gouverneur Général Clozel d'avoir, sans tarder, donné à cette dette sacrée une reconnaissance officielle. Il y a, dans cette simple dénomination d'un des organes essentiels de notre enseignement, comme un résumé de l'œuvre scolaire de William Ponty, un rappel constant de l'intérêt qu'il a porté au développement intellectuel des indigènes et un vivant exemple »⁹⁴.

Enfin, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty communique également dans le BEAOF sur deux autres grandes écoles, l'école Pinet-Laprade et celle des pupilles-mécaniciens qui sont des écoles professionnelles, destinées à former des ouvriers qualifiés et des marins. La présentation qui en est faite dans le BEAOF est destinée à fournir tous les éléments nécessaires à d'éventuels candidats.

L'école supérieure professionnelle dite école Pinet-Laprade propose une formation de trois ans afin de devenir ouvrier dans trois domaines de spécialité: menuiserie, ébénisterie et charpente; ajustage et tournage; forge, chaudronnerie et ferblanterie. La formation donnée comprend également une instruction technique et une instruction primaire. Pour être admis, les candidats doivent passer un concours en deux séries d'épreuves. Les épreuves écrites, portent sur une composition française, une composition

94 Ibid.

d'arithmétique et une composition de dessin; l'épreuve pratique consiste à exécuter une pièce d'atelier d'après un croquis⁹⁵.

Le directeur de cette école en fait la réclame dans le *BEAOF* afin d'encourager les candidats à choisir la section de chaudronnerie: « dans le but de répandre cette profession très utile »⁹⁶. Il demande alors aux directeurs d'écoles de s'impliquer dans la présentation de nouveaux candidats.

Dès 1913, Georges Hardy encourage dans le *BEAOF* par « un peu de réclame » à postuler pour l'école des Pupilles-mécaniciens. Cette école des pupilles mécaniciens de la Marine, annexée aux ateliers de la Marine nationale à Dakar, a pour but de former des mécaniciens destinés aux services publics et à l'industrie privée, pour l'ensemble des Colonies de l'AOF. Comme pour toutes les écoles du gouvernement, les élèves admis sont ceux qui ont déjà fait l'objet d'une première sélection entre l'école de village et l'école régionale. Il sont ensuite admis sur dossier mais doivent être au moins pourvus du certificat d'études. En plus de leur formation, il met aussi l'accent sur les avantages de confort matériel:

« Ne croyez pas qu'ils soient uniquement capables de tourner des robinets et de lire un manomètre: ce sont des dessinateurs habiles et des ajusteurs sûrs de leur métier.

Les Pupilles sont nourris, ils sont vêtus d'un pimpant uniforme de mousses, ils touchent une solde mensuelle pour leurs menues dépenses. Que de parents, en France, rêveraient pour leurs enfants une institution semblable! »⁹⁷.

Les élèves s'engagent, après cinq années de formation, à servir trois ans dans la Marine et, en cas d'abandon en cours de formation, ils sont alors tenus d'en rembourser le montant fixé à 100frs par mois. C'est pourquoi, il est nécessaire que les candidats aient une

95 Arrêté n°302 réorganisant l'école supérieure professionnelle Pinet-Laprade, du 28 février 1913, dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.94

96 MOURISSET. « A propos de l'école Pinet-Laprade », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.82.

97 HARDY, Georges. « Un peu de réclame », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.157.

santé suffisamment robuste et c'est pourquoi les enseignants sont tenus d'effectuer leur sélection en tenant compte de ce critère. En effet, cette question est cruciale pour tout serviteur de l'administration aux colonies, comme le reflète des exigences d'entrée très strictes: les élèves doivent être dotés d'une bonne acuité visuelle et auditive, d'appareils pulmonaires et cardiaques sains, être vaccinés contre la variole et correspondre à un poids et une taille minimum (entre 19 et 20 ans, 1m54 pour 45kg). Tous ces éléments doivent faire l'objet d'un certificat médical précis dont un exemple est fourni au BEAOF⁹⁸.

La vision qui préside l'action de William Merlaud-Ponty dans l'organisation et l'administration de l'enseignement en AOF trouve sa voie d'expression dans le BEAOF, qui lui permet d'expliquer régulièrement sa politique éducative d'unification. En effet, tout en se défendant auprès des lecteurs de méconnaître les « besoins spéciaux de chaque colonie », et autres disparités de situation politique et géographique d'un si grand territoire, Merlaud-Ponty organise la gestion de l'ensemble de l'enseignement d'AOF depuis le Gouvernement Général afin de maintenir entre les services de l'enseignement une « forte cohésion »⁹⁹.

_ L'usage politique du BEAOF par le Gouvernement Général

Les interventions de William Merlaud-Ponty dans le BEAOF montrent l'usage que les instances dirigeantes entendent faire de cette revue. En effet, la manière dont ont été accolées deux de ses circulaires, portant sur des objets distincts révèle cette revue comme un organe de communication au service du Gouvernement Général. En effet, la première est signée et fait également l'objet d'une en-tête « Circulaire du Gouverneur Général de l'Afrique Occidentale Française ». C'est aussi celle dans laquelle le Gouverneur Général prend position en faveur des droits coutumiers des indigènes en AOF :

98 MERLIN, Martial. « Arrêté réorganisant l'École des pupilles mécaniciens de la Marine de l'Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.50.

99 MERLAUD-PONTY, William. « Questions scolaires au Conseil de Gouvernement » dans le *BEAOF*. 1913 n°1. P.21.

« Veiller à ce que l'indigène exerce en toute sécurité ses droits coutumiers, qu'il peut transformer, d'ailleurs en droit de propriété; n'occuper de parcelle de terrain dans l'intérêt général, qu'après compensation accordées à l'indigène dans un esprit de large équité; s'assurer rigoureusement, avant l'octroi de concession à des tiers, quels qu'en soient la nature et l'objet, que les droits de l'autochtone seront respectés et que ses intérêts immédiats ou à venir ne seront pas lésés, ni compromis (...) »¹⁰⁰.

La circulaire suivante, en revanche, est anonymisée et traite des mérites militaires des soldats sénégalais. Les nombreux fronts de conquêtes coloniales auxquelles ils ont « contribué autant qu'aucun autre corps »¹⁰¹ y sont longuement énumérés. A la veille de la Première Guerre mondiale, William Merlaud-Ponty ajoute cette phrase annonciatrice de la lourde contribution des forces noires aux guerres mondiales: « Ils sont prêts à faire mieux encore, sur tous les points de son territoire où la France, leur patrie tutélaire, aura besoin de son dévouement »¹⁰². Le BEAOF est donc utilisé par William Merlaud-Ponty pour valoriser l'action du Gouvernement Général dans l'organisation de l'enseignement d'AOF; dans le domaine militaire, le BEAOF continue de jouer un rôle en vantant la nécessité de lever une importante « force noire » mais sans pour autant que ce dernier texte soit revendiqué par le Gouvernement Général.

Pour autant, son action en la matière n'a pas été dissimulée à l'époque, bien au contraire. Dans le BEAOF, William Merlaud-Ponty est présenté lui-même comme « broussard » pendant les trois ans de conquête du Soudan, et donc en ce temps-là, compagnon de bivouac des auxiliaires Bambaras. Lors de son hommage funéraire, on affirme que :

100 MERLAUD-PONTY, William, « politique agraire à l'égard des indigènes » sous la rubrique « l'œuvre française en Afrique occidentale française, dans le *BEAOF* 1913 n°7, pp255-257.

101 « Organisation militaire » sous la rubrique « l'œuvre française en Afrique Occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1913 n°3, pp.90-91

102 « Organisation militaire » sous la rubrique « l'œuvre française en Afrique Occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1913 n°3. PP.90-91.

« Le tirailleur, c'était pour lui comme un ami de jeunesse et William Ponty n'oubliait pas ses amis ; il a eu, avant de nous quitter, l'immense joie de donner à la France menacée, 60 000 hommes de troupes noires; les historiens qui étudieront la guerre actuelle n'auront pas le droit d'oublier son nom »¹⁰³.

Ce cas dans le BEAOF illustre ici le rôle politique que les instances dirigeantes attribuent à cette revue largement diffusée. En outre, son action pour la levée d'une armée noire, interrompue par sa mort en 1915 perdura largement avec son successeur, François-Joseph Clozel qui « partageait entièrement ses idées »¹⁰⁴ et leva un nombre d'hommes supérieur au contingent demandé.

§2 François-Joseph Clozel, l'accent sur l'enseignement primaire supérieur

Alors que William Merlaud Ponty utilisait le BEAOF comme outil de communication sur de nombreux volets de sa politique éducative, François-Joseph Clozel, quant à lui, Gouverneur Général de l'AOF de 1915 à 1917, consacre toute sa communication au développement de l'enseignement primaire supérieur dispensé en AOF par l'école Faidherbe. En outre, il n'offre pas de développements idéologiques susceptibles de traduire sa vision de l'éducation coloniale comme le faisait son prédécesseur dans ses circulaires très argumentées.

Son action comme Gouverneur Général se traduit également dans le BEAOF à propos de la gestion du personnel enseignant de l'AOF mais il n'en est fait état dans la revue que sous la forme d'une liste de textes de loi. Ces textes constituent l'actualité législative sur la solidification de leur formation, la normalisation de leurs qualifications, les rappels à l'ordre au sujet des abandons de postes régulièrement constatés au moment des congés. François-Joseph Clozel s'occupe également de l'organisation d'une formation plus complète pour les moniteurs, statut destiné à disparaître pour évoluer vers celui d'instituteur indigène, mais aussi de la réécriture des arrêtés concernant les instituteurs

103 HARDY, Georges. « Nos morts », dans le *BEAOF*. 1915 n°16. P.468.

104 Annuaire du Gouvernement Général de l'Afrique Occidentale Française 1917-1921. P.53.

européens du cadre général. Néanmoins, ce n'est qu'à travers la diffusion de textes législatifs assez concis qu'il garde un lien de communication avec les lecteurs du BEAOF.

C'est en effet Gabriel Angoulvant chargé de l'intérim de François-Joseph Clozel entre juin et novembre 1916 qui développera dans ses circulaires la vision qui préside à l'activité législative de ce dernier. C'est notamment le cas de la circulaire relative à l'école Faidherbe, de 1916, que Gabriel Angoulvant publie suite à un arrêté pris par son prédécesseur, et par lequel il réorganise cette école destinée à former des écrivains-expéditionnaires, des secrétaires-dactylographes et des comptables pour l'administration et le commerce. Tout en évitant soigneusement de créer des déclassés qui risqueraient de développer des revendications, le Gouvernement Général souhaite ainsi donner un nouvel élan à l'école Faidherbe, améliorer la formation du personnel local et assurer l'uniformisation de niveau de formation dans l'ensemble des colonies du groupe :

« J'ai l'honneur de vous adresser ci-joint un ensemble d'actes destinés à rendre méthodique et générale la formation de personnel indigène pour nos cadres administratifs et à constituer ou remanier ces cadres selon des règles précises et uniformes.

Vous apercevrez sans peine l'importance de cette réforme ; elle équivaldra, si l'on s'attache à lui faire produire tous ses efforts utiles, à une véritable réorganisation administrative de notre empire Ouest africain. Il ne s'agit pas, en effet, d'une demi-mesure ou d'un compromis qui n'aurait d'autre objet que de remédier passagèrement à la crise actuelle du recrutement européen : nous voulons résolument substituer un personnel indigène au personnel européen dans tous les emplois qui, de par les connaissances qu'ils exigent et l'importance qu'ils ont pour notre domination, peuvent se prêter sans inconvénient à cette substitution. Nos services administratifs, mieux garantis contre les mutations incessantes et les congés y gagneront en régularité ; nos budgets se trouveront allégés de soldes souvent disproportionnées avec la qualité des fonctions et de toutes sortes de dépenses accessoires ; notre autorité ne pourra que profiter d'une collaboration qui canaliserait l'activité des meilleurs

éléments du pays et s'opposera à la formation d'une sorte de prolétariat intellectuel, plus redoutable que les révoltes ouvertes et difficiles à éviter. Ainsi s'explique les précautions que j'ai du devoir prendre pour la préparation technique et morale de ce personnel indigène et la libéralité avec laquelle j'ai voulu qu'il fut traité »¹⁰⁵

En outre, Gabriel Angoulvant envisage à terme d'étendre les débouchés de cette école à ceux d'agents indigènes de culture, agents des Postes et des télégraphes, agents des douanes, aides-médecins et surveillants de travaux publics mais il rappelle une fois encore tout l'intérêt qu'il y a, à ce que cet enseignement reste avant tout pratique :

« [Seules] des écoles franchement spécialisées, d'où sortent, non point des gens frottés de connaissances disparates, mais des agents techniques, et qui, n'ouvrant leurs portes que dans la mesure de nos besoins de personnel, évite le danger de préparer des déclassés »¹⁰⁶.

En effet, dans l'élaboration du système d'enseignement colonial, l'objectif consistant à asseoir sa domination par l'école est alimenté par la crainte permanente en contexte colonial de créer des déclassés nourrit. A ce sujet, Gabriel Angoulvant précise dans une autre circulaire, vouloir, grâce aux jeunes gens ainsi formés, palier le déficit de personnel européen en AOF en lui substituant entièrement le personnel indigène « dans tous les emplois qui, de par les connaissances qu'ils exigent et l'importance qu'ils ont pour notre domination, peuvent se prêter sans inconvénients à cette situation »¹⁰⁷. Moins de deux mois plus tard, Gabriel Angoulvant, et François Joseph Clozel iront ensemble inaugurer la nouvelle école Faidherbe et accueillir les élèves. Le Gouvernement Général ne manque pas de faire le récit de cette journée dans le BEAOF et saisit par là, l'occasion de faire valoir,

105 ANGOULVANT, Gabriel. « Circulaire relative au recrutement de l'école Faidherbe », du 1er octobre 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°27. P.23.

106 ANGOULVANT, Gabriel. « Circulaire relative à la formation du personnel des cadres indigènes », du 1er octobre 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°27. P.8.

107 ANGOULVANT, Gabriel. « Circulaire relative au recrutement de l'école Faidherbe », du 1er octobre 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°27. P.23.

en terme émus, l'action du Gouvernement Général dans le domaine de l'éducation en AOF¹⁰⁸.

D'une manière générale, François-Joseph Clozel se distingue de ses prédécesseurs en assumant se concentrer dorénavant sur les écoles primaires supérieures où l'on pourra « intensifier la production d'agent et d'ouvrier indigènes »¹⁰⁹. Il affirme en effet que les écoles de village et régionales ont atteint un nombre suffisant et veut notamment réserver à ce niveau d'enseignement primaire supérieur les investissements financiers permis par l'emprunt d'après-guerre¹¹⁰. En outre, Gabriel Angoulvant, encore gouverneur de la Côte d'Ivoire, continue de promouvoir à travers le BEAOF, l'action que lui-même met également en œuvre à l'échelle de sa colonie, dans la continuité de ce qu'il fait pour l'ensemble de l'AOF quand il assure l'intérim du Gouverneur Général. En effet, il a aussi développé en Côte d'Ivoire l'enseignement primaire supérieur et professionnel par la remise sur pieds du groupe central de Bingerville¹¹¹.

En dépit de cette image avantageuse de l'école Faidherbe et, à travers elle, de l'action du Gouverneur Général pour l'enseignement en AOF, la réalité n'est pas aussi flatteuse. Ainsi, Pierre Domenge directeur de l'école Faidherbe, et proche des instances dirigeantes qu'il fréquente notamment à l'occasion des séances du Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire à Dakar, se plaint de l'idée que les autorités se font de l'enseignement colonial et par là, des conditions d'exercice pour les professionnels de l'enseignement. En l'occurrence, si les contraintes budgétaires ont toujours été serrées, cela rend particulièrement difficile l'exercice de l'enseignement dans les colonies. Dans une lettre au gouverneur, il déclare avec une pointe de cynisme en 1911:

« Je compte continuer mon service à Dakar bien que la tâche y soit pénible et ingrate. La municipalité persistera sans doute à faire le strict minimum pour l'enseignement. La plupart des conseillers municipaux trouvent

108 « Inauguration de l'école Faidherbe ». dans le *BEAOF*, 1916, n°28. P73.

109 CLOZEL, François-Joseph. « Circulaire au sujet du futur emprunt » du 26 mars 1917. dans le *BEAOF* 1917, n°33. P.202.

110 Ibid. P202.

111 HARDY, Georges. « Le groupe central de Bingerville », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P2.0.

inutile l'enseignement des indigènes. Cela se comprend. Comme Harpagon, nous tâcherons de faire bonne chère avec peu d'argent. Avec un peu d'énergie, une bonne santé et beaucoup de patience, les résultats ne laisseront pas à désirer »¹¹².

Si la communication du Gouverneur Général François-Joseph Clozel dans le BEAOF se limite à la réorganisation de l'école Faidherbe, donnant l'impression d'un intérêt limité pour les questions d'enseignement en AOF, l'activité de ce Gouverneur Général est pourtant très riche par ailleurs, même en contexte de guerre, notamment en termes de recherches sur la mentalité indigène comme le souligne Alice Conklin:

« Clozel had also encouraged his subordinates to study the customs of local peoples. Characteristically, one of his first acts as governor general was to found the Comité d'Études Historiques et Scientifiques de l'AOF, whose objective was to promote and publish research on the history of West African peoples and their civilizations. The comité's bulletin was published by the Government General. An additional sign of Clozel's interest in African history was his decision to appoint, as his director of political affairs, his old friend and colleague, the Africanist Maurice Delafosse¹¹³ »

Mais son intérêt considérable pour la recherche ne se manifeste absolument pas dans l'usage qu'il fait du BEAOF pourtant lui-même vecteur d'enquêtes et d'études sur les populations indigènes¹¹⁴. De fait, il établit un cloisonnement entre d'un côté ses publications et activités de recherche qu'il réserve à un public de scientifiques, et d'un autre

112 DOMENGE, Pierre. Lettre au gouverneur et au chef de cabinet, dans le dossier de carrière de Pierre Domenge. CAOM. Côte: EEII2451(2). 1911.

113 [Traduction : « Clozel a également encouragé ses subordonnés à étudier les coutumes des populations locales. De manière caractéristique, l'un de ses premiers actes en tant que gouverneur général était de fonder le Comité d'Études Historiques et Scientifiques de l'AOF, dont l'objectif était de promouvoir et de publier des recherches sur l'histoire des peuples ouest-africains et leurs civilisations. Le Bulletin des Comités a été publié par le Gouvernement général. Un signe supplémentaire de l'intérêt de Clozel pour l'histoire africaine était sa décision de nommer, comme son directeur des affaires politiques, son vieil ami et collègue, l'africaniste Maurice Delafosse »] CONKLIN, Alice. 1997. *A Mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford : Stanford University Press. P.177.

114 Voir infra chapitre 2 sur les enquêtes, la démarche ethnographique comme corollaire de l'adaptation

la revue du BÉAOF cantonnée à la simple diffusion de l'actualité officielle à destination de ses subordonnés, large public de praticiens de l'enseignement. Il se distingue par là considérablement de son prédécesseur William Merlaud-Ponty et marque dans le BÉAOF la distance hiérarchique, là où devait justement se construire un lien collaboratif. Les enseignants n'ont alors qu'à prendre acte de ces nouveaux textes sans y être associés par la volonté de les faire adhérer à une vision générale. Certes, comme le rappelle Alice Conklin, « Clozel was the first governor general to incorporate in his political directives any of Delafosse's research »¹¹⁵, quitte à ne se servir dans les travaux de Delafosse que de ceux qui coïncidaient avec ses propres intérêts économiques et politiques. Pour autant, Maurice Delafosse¹¹⁶ est aussi celui qu'il désignera pour aller siéger à sa place au conseil supérieur de l'enseignement, restant lui-même le seul Gouverneur Général qui n'honorera pas de sa présence cette instance de consultation représentative.

§3. Joost Van Vollenhoven et Gabriel Angoulvant, les absents du BÉAOF

Les années suivantes n'offrent plus la même lisibilité de l'information législative du BÉAOF, les circulaires largement rédigées et argumentées cèdent la place à des pages entières d'énumérations d'arrêtés sans lien les uns avec les autres et rendant ainsi leur accès très difficile par ses destinataires. Il s'agit en l'occurrence de longues listes de nominations, d'affectations ou d'accords pour congés, entre autres. La présence dans le BÉAOF de Joost Van Vollenhoven, Gouverneur Général de 1917 à 1918 et de son successeur en 1919, Gabriel Angoulvant restent alors relativement discrètes, ce qui laisse penser que l'exercice de Gouverneur Général sur une courte durée ne donne pas le temps ou ne permet pas d'accorder à l'enseignement en AOF la même attention que sur des durées de postes plus longues.

Ainsi le BÉAOF se révèle être le baromètre de la place que tient l'enseignement dans la politique du moment. En l'occurrence, le Gouvernement Général n'a limité ses interventions qu'à la diffusion de certains textes législatifs qui permettent toutefois de

115 [Traduction : « Clozel fut le premier à introduire dans ses directives personnelles quelques recherches de Delafosse »] CONKLIN, Alice. 1997. *A Mission to Civilize*. Op. Cit.

116 Voir infra sur Delafosse, chapitre 4 sur les enseignants.

maintenir l'image d'une continuité dans la gestion des affaires de la colonie. Il s'agit notamment de circulaires sur des sujets pratiques tels que la concession des distinctions honorifiques et sur l'adoption d'un plan d'action scolaire qui met l'accent sur les écoles régionales puisqu'il aurait selon Gabriel Angoulvant « nécessité de développer avant tout les écoles régionales, « les écoles de village suivront et bénéficieront de l'exemple donné et des résultats obtenus »¹¹⁷ .

Le discours d'ouverture prononcé par Gabriel Angoulvant à l'occasion de l'exposition d'enseignement professionnel indigène en 1916 est néanmoins diffusé dans le *BEAOF* de clarifier la progression en matière d'enseignement pratique et professionnel:

« Nous ne voulons pas faire des bavards et des prétentieux, se grisant de mots sonores vides de sens, enclins à n'emprunter à notre civilisation que ses éléments 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'estrades; nous voulons et cela nous le voulons fermement, former avant tout des hommes utiles, à l'activité féconde, et c'est pourquoi nous avons donné à toutes les étapes de l'enseignement _ à l'école maternelle comme à l'école des filles, à l'école primaire comme dans les grands établissements d'enseignement primaire supérieur _ une place importante, une place d'honneur aux travaux manuels et agricoles »¹¹⁸.

Sept ans plus tard, lors de la prochaine exposition d'enseignement agricole ? Le Gouverneur Général par intérim Marcel Olivier tiendra les mêmes propos, montrant par là la continuité de la pensée coloniale à l'égard de l'enseignement professionnel. Invariablement, les gouverneurs généraux sont particulièrement à l'aise pour parler de ce sujet puisque : « Les aptitudes des éléments locaux à recevoir un enseignement manuel

117 VAN VOLLENHOVEN, « Circulaire du Gouverneur Général au sujet du plan d'action scolaire » dans le *BEAOF*. 1917 n°34. P.6.

118 ANGOULVANT, Gabriel. « Compte-rendu de l'exposition d'enseignement professionnel indigène », dans le *BEAOF*. 1916, n°26. P.319.

sont indiscutables et je crois qu'il ne peut venir à l'esprit de personne d'en douter »¹¹⁹. Il n'en est pas de même dans des domaines plus intellectuels :

« (...) La première place doit être tout d'abord et avant tout, avec l'enseignement du français, réservée à l'enseignement manuel. Il n'est certes pas dans notre dessein de refuser la nourriture de l'esprit à qui la désire, bien au contraire, mais il ne faut pas se dissimuler qu'une sérieuse cause d'échec ou d'insuccès pour notre action serait de donner à nos jeunes gens les moyens de désertier l'atelier pour le bureau ; nous voulons, dans nos écoles professionnelles, préparer des ouvriers ou former des agriculteurs, mais non pas des copistes.

Pour cela, pour ne pas verser dans la machine à écrire, comme nous l'avons trop souvent vu faire, il n'est qu'un moyen, barbare sans doute, mais je n'en sais pas d'autres : il faut, sauf naturellement pour les sujets exceptionnels, restreindre à des limites très primaires, l'instruction donnée dans ces établissements spéciaux »¹²⁰.

§4. Martial Merlin, vers une redéfinition de l'adaptation *a minima*

En 1916, le Gouverneur Général François-Joseph Clozel avait déjà mis en avant la formation intellectuelle et morale des élèves et se félicitait des résultats obtenus en matière d'adaptation avec les programmes de 1914 :

« L'adaptation régionale, si nécessaire, parvenait à se concilier avec la fin dernière de toute école digne de ce nom, l'éducation intellectuelle et morale; et il était permis d'espérer beaucoup d'une réglementation si conforme aux intentions essentielles de notre politique, aux besoins du pays, à l'esprit de nos élèves indigènes »¹²¹.

119 « Exposition d'enseignement professionnel et de l'art à l'école », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.23.

120 Ibid. P.30

121 CLOZEL, François-Joseph. Circulaire relative à l'application des programmes scolaires du 1er mai 1914, dans le *BEAOF*. 1913, n°24. P.191.

Il insiste en érigeant formellement cette injonction d'éducation intellectuelle et morale en critère d'évaluation professionnelle :

« Je tiens absolument à ce que la collaboration la plus étroite entre l'administration locale et le personnel enseignant assure ce résultat, et les notes que vous attribuez en fin d'année au personnel de votre colonie devront porter la marque de ce souci capital »¹²².

Quelques années plus tard, en 1922, son successeur au Gouvernement Général de l'AOF, Martial Merlin publie une circulaire, toujours « sur la manière d'interpréter les programmes scolaires » par laquelle il veut mettre à l'aise, au contraire, les enseignants coloniaux qui effectueraient des coupes dans les programmes au regard du niveau intellectuel des élèves:

« Dans le vaste programme dont il peut disposer, que le maître choisisse, d'après la région, d'après la force intellectuelle des élèves, telle ou telle année, les matières qui peuvent leur être véritablement profitables; qu'il écarte scrupuleusement tous les détails qui risquent d'être simplement une surcharge inutile à leur mémoire ou même de transformer en éléments dissolvants, capables de troubler dangereusement des intelligences encore insuffisamment équilibrées.

Une fois le choix fait parmi les multiples connaissances qui figurent au programmes, il reste à les faire pénétrer dans l'intelligence des élèves »¹²³.

Les priorités en matière d'adaptation ont donc été quelques peu redéfinies: compte-tenu des aptitudes prétendument limitées des élèves, ce qui est attendu d'un enseignant colonial n'est plus d'insister sur l'éducation intellectuelle et morale mais consiste à se

122 Ibid.

123 MERLIN Martial. « Circulaire sur la manière d'interpréter les programmes scolaires » du 8 mars 1922, dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.35.

recentrer davantage sur ce qui « inspire l'amour sincère et éclairé de leur Patrie d'adoption ».

A partir de Martial Merlin, Gouverneur Général d'après-guerre de 1919 à 1923, le Gouvernement Général se saisit à nouveau du *BEAOF*, comme l'avait fait William Merlaud-Ponty en son temps, et s'adresse aux enseignants d'AOF par le biais de la revue, aussi bien sur des questions de politique générale comme la réglementation de l'enseignement privé que sur des questions pédagogiques telle que la manière d'interpréter les programmes scolaires. Sur ce dernier point, Martial Merlin insiste particulièrement sur la nécessité d'adapter les programmes: « Doser et adapter, telle doit être la devise de l'instituteur colonial »¹²⁴. A ce gouverneur particulièrement impliqué dans ces questions pédagogiques, Jean-Louis Monod, inspecteur de l'enseignement, dédie le numéro spécial du *BEAOF* sur « les instructions au personnel enseignant qui débute dans les colonies »¹²⁵.

En 1922, au moment où s'organise l'exposition coloniale à Marseille, le Gouverneur Général Martial Merlin réorganise chaque école du gouvernement afin de leur redonner un nouvel élan. Il remet également l'accent sur une conception de l'enseignement colonial qui consiste à accorder une attention particulière à la scolarisation des élites sociales et s'intéresse alors à l'école des fils de chef de Saint-Louis:

« Il est institué à Saint-Louis une école destinée à donner à des jeunes gens qui ont déjà le prestige de leur nom une instruction et une éducation susceptibles d'en faire des auxiliaires utiles de l'Administration et capables de comprendre et de faire apprécier le rôle civilisateur de la France. Elle reçoit la dénomination de « École des fils de chefs et des interprètes ».

Le mode de recrutement des élèves est clarifié. En effet, comme dans toutes les Écoles de Gouvernement, un concours est organisé, portant en l'occurrence sur des

124 MERLIN, Martial. Circulaire sur la manière d'interpréter les programmes scolaires. 8 Mars 1922, dans le *BEAOF* 1922 n°49. P.36.

125 MONOD, Jean-Louis. « Instructions au personnel enseignant qui débute dans les colonies d'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n° spécial 46. 68P.

connaissances exclusivement écrites d'orthographe, composition française, arithmétique et écriture cursive mais la liste des candidats autorisés à passer ce concours est arrêtée définitivement par le Lieutenant-gouverneur du Sénégal qui les choisit exclusivement dans les familles de chefs ou de notables du Sénégal. L'arrêté de création de l'école précise l'importance de communiquer à l'administration des renseignements sur l'influence des familles des candidats :

« Des renseignements très complets sur la famille des candidats, son autorité morale, son influence politique, les services rendus par leurs ascendants sont fournis par les administrateurs de cercles au Lieutenant gouverneur du Sénégal »¹²⁶.

Enfin, cette école doit faire l'objet d'une attention particulière quant à son recrutement et c'est pourquoi elle est la seule à bénéficier d'un organe spécial, dénommé « comité de perfectionnement », « qui a pour mission d'en assurer la prospérité et de faciliter le recrutement des élèves ». La composition de ce comité fait la part belle aux administrateurs puisqu'il est présidé par l'inspecteur des affaires administratives du Sénégal et comprend l'administrateur, le chef du bureau politique, un chef de province et le cadi de Saint-Louis ; seul le directeur de l'école appartient au corps enseignant dans cet organe chargé de faciliter le recrutement des élèves à l'école des fils de chefs.

Par ailleurs, de façon tout à fait surprenante, d'autres points importants ne filtrent absolument pas dans le BEAOF. En 1920, dans le discours d'ouverture du Conseil de Gouvernement, Martial Merlin reprend à son compte la question de l'enseignement du français, préoccupation permanente des autorités coloniales successives en AOF. Contrairement à William Merlaud-Ponty avant lui, il considère pour sa part, que cet enseignement dépasse la simple finalité pratique. En effet, Martial Merlin développe ses arguments quant à l'importance de la langue française comme vecteur de pensée puis mode d'accès à la culture, alors considérée comme propres à la civilisation apportée par les colonisateurs; mais rien n'apparaît à ce sujet dans le BEAOF.

¹²⁶ MERLIN, Martial. « Arrêté instituant l'école des fils de chefs et des interprètes de Saint-Louis » du 27 mai 1922, dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.30.

§5. Jules Carde, léger mouvement de décentralisation et premiers bilans

Jules Carde, Gouverneur Général de 1923 à 1929, avait déjà été recommandé à ce poste par Van Vollenhoven:

« Il m'est difficile de vous dire tout le bien que je pense de M. Carde, secrétaire général du Gouvernement Général. Ce haut fonctionnaire a un brillant passé colonial et un dossier des plus remarquables. Il a été formé aux hauts emplois sous la direction du Général Galliéni et du Gouverneur Général Merlin. Ses connaissances administratives sont étendues et approfondies, son esprit est fertile en solutions pratiques et heureuses, son commandement est simple, ferme, large. C'est un chef. Il joint à ces qualités rares une exceptionnelle vigueur et une bonne humeur inaltérable. Je crois que M. Carde fera un excellent Gouverneur Général »¹²⁷.

C'est Martial Merlin qui a finalement succédé dans un premier temps à Joost Van Vollenhoven, mais il produira aussi à l'égard de Jules Carde des évaluations dithyrambiques, de même qu'une recommandation au grade des officiers de la légion d'honneur. L'intérêt de Jules Carde pour l'éducation est tout à fait particulier puisque qu'il a déjà été décoré deux fois dans ce domaine: officier d'académie en récompense de la part active qu'il y prit en faveur de la diffusion de la langue française et de l'enseignement à Madagascar, et en 1910, il est proposé par Gabriel Angoulvant (alors lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire) et par William Merlaud-Ponty pour la rosette d'officier pour l'instruction publique.

En outre, quelque soient les liens qui unissent ces hauts administrateurs et l'estime réciproque qu'ils se portent, Jules Carde, comme le souligne Alice Conklin, n'appartient pas à la même génération que William Merlaud-Ponty ou Martial Merlin. Là où ces derniers organisaient l'unification de l'enseignement, Jules Carde impulse, dans la mesure du

¹²⁷ VAN VOLLENHOVEN. « Le Gouverneur Général de l'AOF au ministre des colonies » dans le dossier de carrière de Jules CARDE. CAOM. Côte: EE/II/814(1).

possible, la décentralisation en redonnant plus de marge de manœuvre à chaque colonie dans l'adaptation des textes adoptés à Dakar. Là où William Merlaud-Ponty a dû faire face au courroux des « évolués », Jules Carde en est particulièrement apprécié pour ses prises de position en faveur de l'association¹²⁸:

« Les résultats acquis depuis trois années, attestent aux yeux de tous, l'activité utile et bienfaisante gouverneur Général Carde qui, continuant œuvre ses prédécesseurs, a seul, su reprendre ici les traditions si belles, si généreuses et si françaises du Grand Faidherbe stop

C'est raison pour laquelle Haute assemblée locale a tenu à rendre publiquement hommage à excellence son œuvre ainsi qu'à sa haute loyauté qui a permis reprise parfaite et nécessaire collaboration entre administration et représentants élus de la colonie stop »¹²⁹

Tout au long de ses communications dans le BEAOF, le ton de Jules Carde est celui d'un Gouverneur Général qui se veut proche des enseignants auxquels il s'adresse. Pour cela, il réinvestit le BEAOF comme outil de communication et argumente largement les directions qu'il donne à son action. Dans une circulaire de 1923 sur le développement de l'instruction en AOF, il annonce vouloir réviser l'enseignement pour l'adapter « aux progrès réalisés » dans chaque colonie et amorcer un mouvement de décentralisation. Il sollicite alors directement les enseignants pour instaurer sur cette question un espace de réflexion « Une mise au point s'impose donc aujourd'hui. Je désire l'établir sur les principes suivants que je viens soumettre à vos réflexions et sur lesquels je sollicite vos suggestions »¹³⁰. Ces principes consistent toujours, en l'occurrence, à diffuser l'enseignement le plus largement possible tout en tenant compte des contraintes budgétaires qui rendent nécessaire une certaine sélection. Jules Carde se penche alors dans le BEAOF, sur la question de la sélection sociale des élèves.

128 Pour plus de développement sur la vision de Carde sur l'association, se reporter à CONKLIN, Alice. Op. Cit. Chapitre 6. P.201.

129 Câblogramme officiel du Président et Vice-Président du Conseil colonial au Député du Sénégal Blaise Diagne. Dossier de Carrière Jules CARDE. CAOM. Côte: EE/II/814(1)

130 CARDE Jules. « Circulaire sur l'enseignement. 31 Décembre 1923 » dans le *BEAOF*. 1923 n°56. P.30.

La question de la sélection répond toujours à plusieurs contraintes et objectifs éminemment politiques surtout en situation coloniale. Les contraintes sont principalement de deux ordres: géographique et budgétaire. Dans un territoire immense de près de 4 millions de km², la scolarisation se fait, en effet, au fur et à mesure de la pénétration scolaire: les écoles recrutent avant tout à proximité de leur lieu d'implantation. Mais plus forte encore est la contrainte du budget alloué à l'éducation des populations locales et la nécessité d'adaptation comprend aussi l'adaptation à ce type de contrainte. Pour les enseignants, cela implique qu'il faille, sur le terrain, d'une part faire feu de tout bois dans la façon d'attirer les élèves à l'école, d'autre part instaurer un ordre de priorité auprès des populations locales dans l'accès à l'école coloniale.

Faute de budget suffisant, le Gouvernement Général décide d'accorder la priorité à certains élèves dans l'accès au système d'enseignement colonial. Cette priorité sera donc politique: accordée à ceux qui sont susceptibles d'offrir en retour un relais idéologique de l'école auprès des populations locales. Cette idée a toujours été présente dans l'esprit des premiers colonisateurs éducateurs puisque, comme le décrit Denise Bouche dans sa thèse, il en était déjà ainsi au moment de la création de l'école des otages à St-Louis, par Faidherbe¹³¹. Mais ce qui était au départ affiché comme la politique de recrutement d'une école à Saint-Louis, devient au fur et à mesure de l'extension scolaire, la politique de l'ensemble du système à cette différence notable tout de même: elle perd son caractère exclusif pour ne rester qu'une préférence, l'école devant par ailleurs rester ouverte à tous. En 1916, François-Joseph Clozel publie une circulaire dans laquelle il explique la nécessité d'accorder la priorité aux familles qui appartiennent déjà à une élite sociale et qui seront susceptibles de relayer l'autorité coloniale après leurs études:

« L'école de village doit recruter "en quantité", tout en s'efforçant d'attirer l'élite de la population locale; parmi les élèves des écoles de village, l'école régionale choisit les meilleurs, les plus intéressants au point de vue social, les plus intelligents et les mieux équilibrés; un second triage permet de

131 BOUCHE, Denise. Op. Cit. Tome 1. P.330.

réunir au groupe central les sujets les plus distingués et de les préparer à diverses fonctions »¹³².

En 1923, ces conditions de sélection sont une nouvelle fois réaffirmées par une circulaire de Jules Carde mais qui revient alors au caractère obligatoire pour cette catégorie de population:

« Il demeure, bien entendu que l'école est en principe ouverte à tous, mais puisque nos moyens actuels, limités, ne nous permettent pas d'instruire tous les enfants d'âge scolaire, il est impossible de ne pas procéder, dès le début à une sélection. Cette sélection devra porter principalement sur les fils de chefs et de notables. J'entends par là que la fréquentation de l'école devra pour cette catégorie d'enfants revêtir un caractère obligatoire.¹³³

A Dakar, les autorités responsables des questions d'éducation se justifient sans cesse et rassurent sur la finalité pratique et économique de l'éducation. Le début des années 20 commence à offrir assez de recul aux autorités pour l'établissement des premiers bilans, encouragés aussi par la tenue de l'importante exposition coloniale de Marseille en 1922. C'est alors avec une certaine fierté que Jules Carde présente ses chiffres dans le *BEAOF* pour les années 1920-1923 et met en regard l'augmentation de la proportion d'enfants scolarisés avec une baisse du budget consacré à l'instruction:

« Si nous admettons que la population indigène en âge d'aller à l'école représente approximativement le dixième de la population globale, nous avons:

En 1920-1921: 1 écolier sur 57 enfants d'âge scolaire;

En 1921-1922: 1 écolier sur 50 enfants d'âge scolaire;

En 1922-1923: 1 écolier sur 47 enfants d'âge scolaire.

132 CLOZEL, François-Joseph. « Circulaire relative à l'application des programmes scolaires du 1er mai 1914 », dans le *BEAOF*. 1913, n°24. P.192.

133 CARDE, Jules. « Circulaire sur l'enseignement » dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.31.

Dépenses d'instruction. Si nous mettons les dépenses pour l'instruction en regard du chiffre global des budgets, nous obtenons la comparaison approximative suivante:

En 1920-1921: 100,400,000 francs prévus dont 5,187,000 francs pour l'Enseignement, soit 5,16% ;

En 1921-1922: 154,877,000 francs prévus dont 7,220,000 francs pour l'enseignement, soit 4,66% ;

En 1922-1923: 163,332,000 francs prévus dont 7,419,000 francs pour l'enseignement soit 4,54% »¹³⁴.

Ainsi, Jules Carde tient à montrer les efforts entrepris dans l'enseignement pour augmenter la population scolaire tout en diminuant la part du budget de la Colonie alloué à l'enseignement. Il n'en reste pas moins que le montant net total consacré à l'enseignement a augmenté entre 1920 et 1923, ce qui montre la détermination des autorités à poursuivre l'œuvre de scolarisation.

De William Merlaud-Ponty à Jules Carde, l'exercice de la fonction de Gouverneur Général de l'AOF trouve un écho variable dans le BEAOF. Dans la mesure où cette revue est justement l'organe officiel du Gouvernement Général, la place occupée par le Gouverneur Général dépend de sa seule volonté, et de l'importance qu'il accorde à la vocation première du BEAOF de faire collaborer l'ensemble du personnel enseignant de l'AOF. William Merlaud-Ponty, Martial Merlin et Jules Carde, respectivement en poste sept ans, quatre ans et sept ans au Gouvernement Général de l'AOF, ont en commun d'occuper une place importante dans la revue non seulement en faisant un effort notable de pédagogie dans la rédaction de leurs circulaires, mais aussi en élevant leur action éducative en AOF au niveau des questions idéologiques, dans lesquelles ils s'inscrivent, soit bien au-dessus d'une simple gestion administrative qui ne dépasserait que de peu, au fond, les questions de création et réorganisation d'écoles, ou d'intérêts du personnel, par exemple. En effet, alors que, en pleine guerre mondiale et suite au départ de Georges Hardy, le contenu du BEAOF

134 CARDE, Jules. « Situation d'ensemble de l'enseignement pour la période triennale 1920-1923 », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.37.

se trouve fortement atteint¹³⁵, les Gouverneurs Généraux en place, restent peu (moins de deux ans pour François-Joseph Clozel, Joost Van Vollenhoven et Gabriel Angoulvant) et prennent aussi leurs distances avec l'objet. François-Joseph Clozel, pourtant chercheur reconnu en son temps sur l'AOF, semble se désintéresser du rôle de communication que peut jouer le BEAOF auprès du personnel enseignant, en publiant l'information législative mais sans jamais s'expliquer sur la vision qui guide son action.

Le BEAOF, utilisé comme un outil de communication du Gouvernement Général s'adressant à l'ensemble du personnel enseignant de l'AOF, permet à l'administrateur le plus haut placé de la colonie de publier les discours argumentés afin de faire adhérer les enseignants à une vision commune. Dans leur façon d'appréhender la construction d'un système d'enseignement en AOF, les gouverneurs se distinguent entre eux par leurs priorités et par leur rapport à leurs subordonnés. Mais que ce soit William Merlaud-Ponty, Gabriel Angoulvant, Martial Merlin, tous à l'exception de François-Joseph Clozel, ont aussi manifesté leur intérêt pour l'enseignement colonial en venant présider et ouvrir par un discours de politique générale les sessions du Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire, destinés à être publiés et communiqués à tous par la voie du BEAOF.

Section 2. Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire (1913-1935), une position intenable

Le Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire¹³⁶, mentionné aussi CSEP ou conseil supérieur, est institué le 1er janvier 1913 par le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty, dans la logique de sa ligne politique d'unification. Dès 1913, le bulletin communique largement sur ce conseil présenté comme l'opportunité donnée aux praticiens de l'enseignement colonial de porter leur parole auprès des instances décisionnelles. Ainsi, dès le deuxième numéro de 1913, apparaît dans le BEAOF le décret de création du CSEP, puis les compte-rendus de l'ensemble des séances. L'irrégularité de rythme qui caractérise

135 Voir infra.

136 Les comptes-rendus de séances du CSEP sont tous retranscrits dans le BEAOF dans les numéros suivants : 1913 n°7 séance, 1914 n°12, 1916 n°23, 1917 n°33, 1921 n°47, 1922 n°50, 1923 n°54, 1924 n°58, 1925 n°61, 1926 n°63, 1932 n°82, 1936 n°93.

la fréquence de ses réunions est révélatrice de l'enthousiasme des débuts comme de l'essoufflement qui suit.

Calendrier des séances:

1er Janvier 1913 (arrêté de création du CSEP)

- _ 3 Juillet 1913
- _ 13 Février 1914
- _ 30 Mars 1916
- _ 23 Avril 1917
- _ 27-28 Juin 1921
- _ 26-27 Juin 1922
- _ 18 Juin 1923
- _ 14-14-15-17 Mars 1924 (plus de rapport sur les résultats de la séance précédente)
- _ 7 Décembre 1925 (session extra-ordinaire)
- _ 30 Novembre 1926
- _ 29 Novembre 1932
- _ 23 Décembre 1935 (exposé de l'Inspecteur Général Charton)
- _ Octobre 1950¹³⁷

A l'origine, la vocation du CSEP est présentée comme assez vaste: elle consiste à se prononcer sur les carrières du personnel enseignant (recrutements, distinctions et avancement), et à émettre des vœux sur les réformes que le conseil juge utiles. Georges Hardy, directeur de la rédaction du bulletin en tant qu'Inspecteur Général de l'enseignement de l'AOF, est aussi celui qui informe les membres, à l'ouverture de chaque séance, de la façon dont le Gouvernement Général a accueilli les vœux émis lors des sessions précédentes. Ces deux rôles lui permettent de mettre l'accent sur l'importance du Conseil dans le système d'éducation coloniale en construction.

§1 Une instance représentative

Tout en se voulant représentative des territoires et des différents corps de personnels enseignants en AOF, la composition du CSEP révèle à quel point cette instance est liée au Gouvernement Général puisque c'est le Gouverneur Général lui-même qui préside le conseil. Il est entouré notamment de son chef de cabinet, du directeur de l'école

137 Pour la première fois, le compte-rendu de cette session du Conseil n'est pas publié au BEAOF. Cette session est simplement évoquée dans le numéro 4 de la revue, en 1950.

normale (qu'il a lui-même nommé à ce poste), d'un inspecteur et de deux instituteurs de première classe, expressément nommés pour le CSEP par le Gouvernement Général. Dans les faits, c'est Georges Hardy qui choisit les membres siégeant au conseil. Or, la composition des deux premières sessions du conseil en juillet 1913 et février 1914 fait place à messieurs Couraud et Pierre Domenge au titre de représentants des instituteurs. En fait, ces deux directeurs d'école, sont en poste respectivement de Brière de l'Isle à Saint-Louis et de l'école de la rue Thiong à Dakar, deux établissements comprenant des classes urbaines dans deux communes de plein exercice. Ils n'enseignent donc qu'à des européens ou assimilés, ce qui peut laisser perplexe quant à leur rôle représentatif de l'enseignement de terrain en AOF¹³⁸.

Le mode de désignation des membres autorisés à siéger au CSEP, pose problème dès le moment de sa création en 1913. En effet, il ne permet pas de considérer cette instance comme indépendante du pouvoir et rend caduque l'ambition affichée d'en faire une instance représentative de l'ensemble du corps enseignant. Cette proximité avec le pouvoir fait grincer des dents; c'est ce que trahit Georges Hardy à l'occasion de sa rubrique « En passant... ». Invoquant des raisons pratiques de proximité géographique, il se sert des colonnes du BEAOF pour défendre ce mode de représentation du personnel par nomination du Gouvernement Général:

« On ne voit pas bien un instituteur descendre de Tombouctou ou monter de Porto-Novo pour une après-midi de séance à Dakar. De même, il est bien évident que si ces instituteurs sont choisis de préférence en première classe, c'est à seule fin de garantir leur impartialité. Les malins esprits qui chercheront d'autres interprétations seront assurés de commettre une erreur et une injustice »¹³⁹.

Cet argument de poids ne suffira pas et lors de la session de 1916, la composition est élargie par arrêté aux instituteurs sans condition de classe et ainsi qu'à une institutrice.

138 BOUBACAR, Ly. *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945. Tome 1. L'école et les instituteurs*. Paris, L'Harmattan (études africaines). 2009. P.238.

139 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.42.

Siègent alors Jean-Pierre Toulze, instituteur de troisième classe et directeur par intérim de l'EPS Blanchot à Saint Louis, et Mme Berdalle, institutrice en Guinée.

La nomination de Jean-Pierre Toulze ne doit cependant pas non plus faire illusion. Cet instituteur est un proche de Georges Hardy, qui a eu l'occasion de l'évaluer comme « un des meilleurs instituteurs du Sénégal »¹⁴⁰. En 1919, une campagne de presse menée par les évolués, à la fois contre Georges Hardy lui-même et le système d'éducation tel qu'il l'a conçu, atteint aussi tous les membres du personnel considérés comme les protégés de cet Inspecteur Général de l'enseignement¹⁴¹. C'est le cas notamment de Jean-Pierre Toulze dont l'ascension fulgurante est alors féroce contestée et considérée comme injustifiée. Jean-Pierre Toulze illustre donc un mode de nomination qui privilégie les proches du Gouvernement Général, plutôt qu'un instituteur de brousse plus anonyme mais qui serait peut-être plus représentatif de l'ensemble du personnel exerçant en AOF. Ainsi, l'assurance du gouverneur William Merlaud-Ponty est largement prématurée lorsqu'il déclare en 1913, lors de la session d'ouverture du Conseil de Gouvernement :

« Convaincu que la collaboration du personnel enseignant et de l'Administration pouvait présenter une excellente garantie de succès, j'ai institué un Conseil Supérieur de l'Enseignement primaire où les instituteurs sont largement représentés »¹⁴².

En outre, on peut donc penser que le terme de « délibérations »¹⁴³ pour qualifier les échanges des séances, et l'insistance sur la représentativité de la commission se rapproche de l'argument politique plus que d'une réalité. Toujours est-il que le BEAOF joue là encore son rôle d'organe de communication du Gouvernement Général et c'est alors dans le parcours géographique des membres du CSEP que Maurice Delafosse, représentant du

140 Dossier de carrière de Jean-Pierre TOULZE. CAOM, n° EEIII1565(19).

141 BOUBACAR, Ly. 2009. *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945. Tome 6. Les loisirs et l'engagement politiques chez les instituteurs*. Paris, L'harmattan (études africaines). P477. Pour plus de développement sur Jean-Pierre Toulze, voir infra, chapitre 4.

142 MERLAUD-PONTY, William. « Extrait du discours au Conseil de Gouvernement », sous la rubrique « Chronique de l'enseignement de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.267.

143 MERLAUD-PONTY, William. « Extrait du discours au Conseil de Gouvernement », sous la rubrique « Chronique de l'enseignement de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.267.

Gouverneur Général François-Joseph Clozel lors de la session de 1916, fait résider leur représentativité:

« C'est ici qu'il convient d'admirer l'ingéniosité de M. Hardy, on a trouvé le moyen de faire représenter au sein de cette assemblée, pourtant peu nombreuse, toutes les Colonies du groupe, sauf, je crois le Dahomey, et cela sans imposer au budget des charges excessives. C'est ainsi que Mme Berdalle représente à la fois la Guinée où elle a été une initiatrice, et le Sénégal, puisqu'elle est actuellement en servie à Diourbel. M. Gallin, inspecteur des écoles du Sénégal représente à lui seul quatre Colonies : la Guinée où il a débuté et pour laquelle, si je ne me trompe, il conserve une secrète prédilection ; la Côte d'Ivoire où il fut inspecteur ; le Soudan, où il dirigea la medersa de Dienné, et enfin sa Colonie actuelle. M. Dussaulx, inspecteur des écoles en Guinée, ne représente que cette dernière Colonie mais il la représente bien, puisqu'il y a fait toute sa brillante et fructueuse carrière : la Guinée, décidément, se trouve privilégiée. Le Sénégal aussi, d'ailleurs, puisqu'il est encore représenté par M. Gérin, l'actif directeur de l'école normale. Enfin, M. Toulze, instituteur à Tivaouane, représente, en même temps que le Sénégal, ces maîtres amoureux de leur métier qui savent étudier l'indigène pour le mieux enseigner »¹⁴⁴.

En 1917, lors de sa 4ème séance, le CSEP autorise tout instituteur, de passage à Dakar au moment où se tient une séance du conseil, à y assister avec voix consultative.¹⁴⁵ Cette évolution correspond en outre à la volonté affichée de donner au Conseil la place d'intermédiaire entre le personnel en place sur l'ensemble du territoire et les instances décisionnelles de Dakar:

« Les instituteurs n'ont pas le droit de se plaindre que telle réglementation est inexistante ou oppressive ou imprécise, tant qu'ils n'en ont

144 M. DELAFOSSE, allocution à l'ouverture de séance du CSEP, dans le *BEAOF* 1916, n°23. P.168.

145 Le cas ne se présentera qu'une seule fois pour M. Arnaud, inspecteur des écoles, qui demande à siéger lors de la session de 1923.

pas saisi le Conseil supérieur; le Gouvernement général, qui a charge des intérêt généraux de l'Enseignement et des maîtres, ne peut, avec la meilleure volonté du monde, connaître toutes les difficultés d'application, ni toutes les lacunes des arrêtés en vigueur: c'est pour s'informer et se réformer qu'il a créé le Conseil supérieur, il convient que le personnel lui facilite cette collaboration. »¹⁴⁶

Enfin, à partir de 1921, la composition du conseil s'agrandit au cadre secondaire.

Malgré une dépendance très marquée à l'égard des instances dirigeantes de l'enseignement de l'AOF, à la fois dans l'organisation et la direction du conseil que dans la nomination de chaque membre, le CSEP constitue une première instance posant le principe d'une légitimité des enseignants d'AOF à s'investir dans la réflexion sur les questions d'amélioration de l'enseignement et du sort du personnel. Il ne cessera d'étendre sa composition dans ce sens, à toutes les classes, puis aux femmes, aux instituteurs de passage à Dakar et enfin au cadre secondaire. La façon dont le BEAOF gère la communication autour de ce conseil fonctionne de manière unilatérale, du Gouvernement Général vers les enseignants, et favorise donc à leurs yeux l'action du gouvernement.

§2. Prise de position multiples, efficacité relative

Le CSEP intervient dans de nombreux domaines: « questions pédagogiques », « recrutement et formation des maîtres », « administration », « intérêt du personnel ». Dans les faits, les vœux retenus par le conseil portent au moins autant sur les intérêts du personnel (soldes, avancement, retraites) que sur la vie quotidienne de l'instituteur. Ces vœux reflètent finalement les préoccupations d'un système d'éducation encore précaire, qui fonctionne sans programmes clairement définis, ni livres scolaires à proprement parler, et dans le souci constant d'augmenter la population scolaire.

146 « Rapport de M. l'inspecteur de l'enseignement de l'AOF sur les résultats de la dernière session du CSEP », dans le *BEAOF*, 1916 n°23. P.171.

Ces vœux peuvent être anecdotiques ou à fort enjeu politique et leur accueil par le Gouvernement Général sera tout aussi inégal. En 1916, par exemple, l'initiative d'un vœu adopté en session du CSEP mène à la création d'une Société de secours mutuels. Une telle création basée sur l'idée de mutualisation renforce l'esprit de corps que Georges Hardy tente inlassablement d'impulser entre les membres du personnel d'AOF. L'idée est de rassembler dans cette Société à la fois les membres du personnels européens et indigènes; les fonds récoltés grâce aux cotisations d'entrée seront consacrés « à assister le personnel mobilisé sans solde, à entretenir les tombes des membres décédés en Afrique Occidentale française, ou tombés au champ d'honneur, et à allouer, le cas échéant, des secours aux familles en deuil »¹⁴⁷. L'année suivante, la liste des premiers adhérents à cette Société sera publiée dans le BEAOF. De même, il encouragera aussi toutes les initiatives en ce sens.

D'une manière générale, c'est la question des programmes qui est au premier rang des préoccupations des enseignants en exercice et apparaît systématiquement à l'ordre du jour. Dès 1913, ils s'interrogent sur la liberté d'action des directeurs d'écoles par rapport aux instructions officielles en fonction des spécificités locales et réclament l'établissement de programmes adaptés. A ce sujet, les instances dirigeantes se sont montrées particulièrement réactives et soumettront au vote, dès la séance suivante de 1914, le plan d'études rédigé par l'Inspecteur Général Georges Hardy, qui sera adopté sans difficulté à l'unanimité. Ainsi, si les programmes sont rédigés et définis au niveau des instances de direction par le service de l'Enseignement, ils sont ensuite soumis à discussion et au vote en séance du conseil: dix ans plus tard, lorsqu'il s'agit de voter la réorganisation des études, quatre jours de discussion seront nécessaires au Conseil pour approuver le texte qui leur a été soumis, indice révélateur du poids pris comme espace de discussion. Dans un deuxième temps, le conseil continue d'effectuer une veille de suivi sur l'application de ces programmes et éventuellement, sur leur modalités d'adaptation.

En revanche, il n'apparaît pas dans les compte-rendus du CSEP tous intégralement reproduits dans le BEAOF, ni d'une manière générale dans l'ensemble de la revue, de discussion sur les fondements idéologiques de l'action éducative en AOF mais simplement

¹⁴⁷ « Appel au personnel enseignant de l'AOF. Un projet de Société de Secours mutuels », dans le *BEAOF*. 1916, n°23. P.162.

sur des sujets plus prosaïques comme les modalités possibles de mise en œuvre notamment dans la politique de recrutement, la gestion de l'emploi du temps, ou l'organisation des études, etc. Une marge de manœuvre qui se révèle donc être finalement assez réduite à des questions à courte vue. En effet, la façon dont se règle, en CSEP, la question de la sélection des élèves à l'entrée de l'école coloniale, illustre justement la position et le poids relatif du CSEP par rapport au Gouvernement Général. Ce dernier y trouve l'occasion de clarifier les rapports de force: en se prononçant à l'encontre des vœux adoptés en séances, il renvoie le champ de réflexion du CSEP en dehors des questions politiques. Il s'agit en l'occurrence d'un débat portant sur les questions de l'âge scolaire et de la sélection sociale à l'entrée de des écoles de l'AOF.

Comme en métropole, la question de l'âge des élèves est liée à des problématiques de moralité mais la spécificité de la situation en AOF incite par ailleurs, à ouvrir les portes de l'école coloniale le plus grand possible. Face au débat existant au Sénégal, Georges Hardy prend les devants en publiant par la voie du BEAOF une enquête par laquelle il demande aux enseignants de se prononcer:

« Devons-nous fixer une limite d'âge, par exemple 16 ans, pour les jeunes gens qui fréquentent nos écoles? »

Arguments pour:

- 1° danger d'immoralité;
- 2° Encouragement implicite donné aux écoles maraboutiques;
- 3° Arrêt dans le développement intellectuel des élèves âgés

Arguments contre:

- 1° Notre enseignement n'étant pas obligatoire, nous devons ouvrir toutes grandes les portes de nos écoles;
- 2° Le danger d'immoralité peut être évité, dans les villes, en créant des classes de grands; dans la brousse, il n'existe pas et, du reste, la surveillance est plus aisée
- 3° L'arrêt dans le développement intellectuel n'est pas une règle générale; il est, du reste, antérieur à la seizième année,

4° L'exception en faveur des élèves âgées qui préparent des examens est insuffisante; nos écoles n'ont pas pour unique destination de faire des diplômés;

5° Ce sont souvent les grands frères qui amènent les petits à l'école parce que les parents ne s'en soucient pas »¹⁴⁸.

De fait, ce questionnaire émanant du Gouvernement Général est largement orienté en faveur d'une non-limitation de l'âge des élèves dans leur accès aux écoles d'AOF. En effet, en commençant par énumérer très rapidement les arguments invoqués par ceux qui soutiennent une telle mesure, Georges Hardy y oppose un à un les contre-arguments correspondant. Il en profite pour rappeler que la mission de l'école en AOF s'étend au-delà de la question des diplômes, dans la mesure où l'objectif poursuivi par les autorités en 1913 consiste avant tout à sensibiliser le plus possible les populations locales à la présence française. En l'occurrence, cet argument fort, qui s'oppose à la sélection par l'âge n'a donc rien à voir avec un objectif qualitatif, au contraire: cela témoigne d'un certain ordre de priorité dans les objectifs attribués à l'école coloniale qui consistent d'abord à rentrer en contact avec le plus grand nombre avant de se poser la question de l'enseignement lui-même, de la même façon que cela s'est fait en métropole avec l'instauration de la troisième République. En outre, les nombreux membres du personnel d'éducation qui répondront à l'enquête en 1914, par voie du BEAOF, s'exprimeront tous sans surprise dans le sens indiqué par Georges Hardy: il s'agit entre autres de maîtres indigènes, de directeurs d'école régionale, d'inspecteurs et du conseil des maîtres de l'école Brière de l'Isle à Saint-Louis. Notamment Jean-Pierre Toulze, directeur de l'école régionale de Tivouane, et Jean-Louis Monod, inspecteur, deux éducateurs qui font figure d'exemple dans le paysage éducatif en AOF, tous les deux siégeant justement au CSEP, développent chacun l'argument principal axé sur la nécessité d'adaptation.

Ne publier dans le BEAOF que les réponses d'enseignants défendant le déplafonnement de la limite d'âge peut paraître aux autorités un bon moyen de légitimer cette position auprès de tout le corps enseignant. Pourtant, cette stratégie de communication ne trouvera pas de prolongement dans les vœux émis en CSEP.

148 HARDY, Georges. « Limite d'âge », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.83.

Progressivement, cette instance donnera à ses représentants l'occasion de s'affirmer vers une prise de position contraire. Lors de la séance de 1917, tout en reconnaissant la nécessité d'élargir la cible de recrutement, les représentants des enseignants tiennent à insister sur l'objectif d'un recrutement le plus jeune possible et réaffirment donc ce principe sous forme de vœu, arguant que les enfants ne doivent pas échapper aux écoles d'AOF à l'âge « où ils sont le plus dociles, laborieux, éveillés et observateurs et profiteraient le mieux de notre enseignement »¹⁴⁹. En 1922, ils vont plus loin, adoptant de façon claire le vœu d'exclure des écoles d'AOF tout élève à partir de 14 ans. Cette prise de position ne sera pas suivie d'effets: quelques soient les revendications émises par les représentants des enseignants, le Gouvernement Général reste sur la même ligne politique refusant toujours d'appliquer des limites d'âge trop strictes. Privilégiant le nombre d'enfants scolarisés, il invoque toujours cette nécessité d'adaptation au pays où « la question de la limite d'âge importe moins et doit passer bien après celle des aptitudes intellectuelles des élèves »¹⁵⁰. Et pour cause, les élèves reconnus comme étant capables d'accéder aux écoles régionales deviendront les émissaires dans leur village de la culture française à laquelle ils auront été sensibilisés; éventuellement, ils pourront même bénéficier d'une dérogation leur permettant d'accéder aux écoles de gouvernement et de devenir alors les cadres subalternes dont l'administration a cruellement besoin.

A travers ces questions liées à l'organisation du système scolaire se dégage une image du CSEP comme un espace d'échange et de réflexion où les membres peuvent émettre des vœux, prendre position sur certaines questions et se prononcer sur des sujets très variés. Mais si le Gouvernement Général valorise cette réflexion de la part des enseignants lorsqu'elles vont dans le sens attendu, il sait aussi imposer un coup d'arrêt catégorique lorsque cela touche à des enjeux politiques.

§3 Une incapacité à tenir son rôle dans la durée: l'échec du conseil

149 CSEP du 23 avril 1917, dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.228.

150 MONOD, Jean-Louis. « Rapport sur les résultats de la session de 1922 du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.20.

L'évolution de la tenue des séances dans la durée montre une dualité entre les bonnes volontés affichées et la prégnance du Gouvernement Général sur son Conseil: le CSEP, conçu au départ pour se réunir deux fois par an, réduit sa fréquence à un rythme annuel à partir de 1916 (troisième séance). Si les raisons invoquées à ce moment tiennent d'abord aux difficultés liées à la guerre, un rythme supérieur ne sera pas pour autant rétabli par la suite, au contraire: il n'y aura plus que neuf séances en 19 ans.

Dans les premières années de son existence, l'importance du CSEP en tant que conseil technique du Gouvernement Général est réelle, puisque les vœux adoptés lors des séances sont très largement pris en compte quand bien même l'instance est censée n'avoir qu'un rôle consultatif, et le Gouvernement Général met en avant cette volonté d'écouter la parole des enseignants à travers cette instance à vocation représentative. En outre, sous George Hardy puis sous Monod, chaque séance s'ouvre de façon rituelle par le rapport motivé de l'Inspecteur Général de l'Éducation sur les suites que l'administration a donné, ou pas, aux vœux votés lors de la session précédente:

« Avant d'émettre de nouveaux vœux, le Conseil Supérieur se doit d'examiner les résultats de ceux qu'il a formulés dans sa dernière session : un tel examen aura l'avantage de délimiter la besogne avec plus de netteté et sans doute aussi de lui prouver que ses travaux n'ont pas été vains »¹⁵¹.

A partir de 1924 en revanche, de même qu'Aristide Prat ne semble pas accorder une importance démesurée au bulletin,¹⁵² il ne s'implique pas davantage dans le conseil: non seulement l'Inspecteur Général n'ouvre plus la séance par son discours mais les questions traitées sont de plus en plus laconiques¹⁵³.

Ainsi, en dépit d'une activité prolifique et de l'obtention de résultats dans de nombreux domaines, le conseil cesse de se réunir régulièrement à partir de l'arrivée

151 HARDY, Georges. « Conseil supérieur de l'enseignement primaire – Compte rendu des séances », dans le *BEAOF*. 1914 n°12. P.337.

152 V. infra chapitre 2, notamment sur le rythme de publication du *BEAOF* sous Aristide Prat.

153 V. Annexe: « CSEP: questions traitées »

d'Aristide Prat à l'Inspection Générale en 1920. Lors de la séance de 1922, un vœu spécialement dédié à l'importance même du conseil, adopté à l'unanimité alerte les instances dirigeantes sur le manque de considération ressenti par ses membres, les vœux adoptés en séance n'étant pas suffisamment pris en compte :

« Considérant que les vœux émis par le personnel enseignant sont l'expression de désirs longuement examinés, et qu'ils tendent, ou à l'amélioration du sort des fonctionnaires, ou à des progrès professionnels;

Émet le vœu (à l'unanimité):

Que les vœux adoptés par le conseil supérieur de l'enseignement, soient, dans la mesure du possible, accueillis et réalisés par l'Administration. »¹⁵⁴

La séance de 1925 n'est qu'une session extra-ordinaire sur la question de la crise du personnel et la suivante en 1926, présente dans les pages du BEAOF un compte-rendu de séance qui, pour la première fois, fait état de désaccords internes puisqu'il ne se limite pas aux vœux ayant obtenu la majorité mais présente également ceux ayant été repoussés en séance. Or, depuis l'absence de rapport d'ouverture de séance il n'était déjà plus possible de connaître les suites données aux vœux adoptés et l'impression rendue à présent continue de perdre en poids et en crédibilité. De même, les deux dernières séances de 1932 et 1936 ne donnent lieu qu'à une déclaration d'orientation politique de la part du Gouvernement Général. Ce dernier affirme se baser sur les discussions du Conseil mais de fait, cette séance ne fait pas l'objet d'un compte-rendu publié dans le BEAOF, qui reprend l'ensemble des vœux adoptés, sur le modèle des compte-rendus précédents.

Ainsi, les liens trop serrés avec le Gouvernement Général, observables dans sa composition, son ordre du jour, la tenue des séances constituent la cause qui explique sa perte de vitesse jusqu'à ce qu'il arrête de se réunir. En effet, en 1917, Georges Hardy tentait de canaliser les vœux émis par les membres du conseil en encourageant ces derniers à n'émettre que des vœux réalisables :

154 « CSEP, séance du 26 et 27 juin 1922 », dans le *BEAOF*. 1922, n°50. P.56.

« Dans l'intérêt même d'une institution, qui sans aucun doute, peut et doit rendre d'importants services, je ne saurais trop inviter les membres du conseil supérieur à n'émettre que des vœux réalisables, à tenir compte des circonstances, qui sont loin d'être normales, en un mot à ne pas donner à plaisir des coups d'épée dans l'eau. Même en gardant cette précaution, nous trouverons certainement le moyen de faire de bonne besogne car la besogne ne manque pas »¹⁵⁵.

Cette mise en garde n'a pas suffi puisqu'en 1923, le CSEP est clairement pris à parti par les amicales indigènes. Jean-Hervé Jézéquel donne en effet l'exemple de l'« Amicale des Instituteurs indigènes » qui écrit au Gouvernement Général pour demander l'application d'un vœu émis par le conseil supérieur de l'enseignement de l'AOF. En l'occurrence, l'amicale proteste contre les discriminations dont sont victimes les vieux maîtres sénégalais. Pénalisés par leur âge, ces derniers peuvent difficilement passer le diplôme indispensable pour accéder au principalat¹⁵⁶. Dans un premier temps, l'administration se refuse à céder à ces revendications:

« La note administrative du 3 avril 1923, (...) rappelle que le Gouvernement Général n'est pas tenu par les vœux du conseil supérieur auquel se réfère l'instituteur (...). Les démarches de l'Amicale ne sont cependant pas vaines. En 1928, un arrêté du gouverneur-général attribue un supplément annuel de solde aux vieux maîtres du Sénégal »¹⁵⁷.

Après cet épisode, le Conseil sera de plus en plus encadré, comme en témoigne Jules Carde dans son discours au Conseil de Gouvernement du 1929 :

155 HARDY, Georges. « Conseil supérieur de l'enseignement primaire - Compte-rendu des séances », dans le *BEAOF*. 1917 n°33. P.221.

156 JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Les mangeurs de craies : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty », thèse soutenue à l'EHESS sous la direction de M'BOKOLO, Elikia. 2002.

157 JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Les mangeurs de craies : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty », thèse soutenue à l'EHESS sous la direction de M'BOKOLO, Elikia. 2002. P.386.

« Je réunirai le Conseil Supérieur de l'enseignement et mettrai à son ordre du jour l'enseignement du français dans les écoles. Je leur demandai d'ailleurs à cet effet de provoquer dans le personnel enseignant la préparation d'un travail sur les meilleures méthodes d'enseignement du français. Ces renseignements, condensés dans un rapport d'ensemble, serviraient de base aux discussions que je désire voir aboutir à des conclusions précises (...) »¹⁵⁸.

De même, les dernières séances du conseil, 1932 et 1935 n'ont finalement servi qu'à mettre en œuvre les modalités d'une décision prise par le Gouvernement Général sans aucunement laisser la place à l'initiative, faisant du conseil une chambre d'enregistrement.

Entre centralisation et représentation, le Gouvernement Général n'a pas pu se résigner à choisir: entre 1913 et 1935, la démarche entamée par la création du CSEP n'a pu aboutir à une réelle représentation des enseignants de terrain, faute, pour les instances dirigeantes de lâcher du lest en matière de définition de l'ordre du jour et de prise en considération des vœux émis. En effet, le Gouvernement Général n'a cessé d'agir à tous les niveaux pour garder la main basse sur le conseil, ne lui laissant finalement qu'une autonomie limitée aux modalités d'application opérationnelles des décisions prises au niveau des instances dirigeantes, jusqu'à le déposséder complètement de toute contenance. Alors qu'à sa création en 1913, les instituteurs siégeant au conseil devaient porter la parole du personnel du terrain à Dakar, lors de la dernière séance de 1935, ce sont les instituteurs qui écoutent finalement la parole d'Albert Charton, Inspecteur Général de l'enseignement venu faire un exposé sur de nouveaux points d'organisation de l'enseignement.

Le traitement dont cette instance fait l'objet dans les pages du BEAOF est révélateur du double mouvement, que le gouvernement essaie d'opérer: à la fois uniformisation de l'enseignement organisée à Dakar et adaptation au terrain par la représentation enseignante. Le tableau suivant indique en fonction des années le conseil qui s'est réuni pour traiter de ces questions d'enseignement:

¹⁵⁸ CARDE, Jules. « Extrait du discours du Gouverneur Général au Conseil de Gouvernement », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.61.

Séances du conseil du gouvernement et du CSEP à partir de 1913 :

1913 Conseil de gouvernement CSEP	1914 à 1926 CSEP	1928 à 1931 Conseil de gouvernement	1932 CSEP	1933 à 1935 Conseil de gouvernement	1936 CSEP	1936 et suivantes Conseil de gouvernement
--	---------------------	---	--------------	---	--------------	--

En comparant les séances tenues par le Conseil de Gouvernement et celles tenues par le CSEP, on constate donc un effet de « vases communicants », dans la mesure où les questions d'enseignement passe d'un conseil à un autre. En effet, dans un premier temps, le CSEP a capté, à sa création en 1913, les discussions liées à l'enseignement en AOF et qui apparaissaient auparavant dans les compte-rendus du Conseil de Gouvernement. Par la suite en revanche, on voit réapparaître les interventions concernant l'éducation en Conseil de Gouvernement, dans le BEAOF, tous les ans à partir de 1928, c'est-à-dire à mesure que le CSEP s'étiolo.

Partant d'un organe centralisé comme le Conseil de Gouvernement, le Gouvernement Général tente, avec la création d'un CSEP, non pas de se décentraliser mais pour le moins d'écouter les enseignants de toute l'AOF en faisant porter leur parole à Dakar par la voie représentative. Néanmoins, au moment où les consultations commencent à déboucher sur des revendications, le BEAOF appuie le retour vers une prépondérance du Conseil de Gouvernement sur les questions d'éducation en cessant de publier les compte-rendus de séance du CSEP pour publier à nouveau les discours du Gouverneur Général au Conseil de Gouvernement. Dans un numéro de 1950 par exemple, on apprend que le CSEP s'est réuni mais sans que le BEAOF ne communique sur le contenu des délibérations: cette séance est d'ailleurs à peine évoquée et dans le seul but de servir de caution à l'action du Gouvernement Général¹⁵⁹. Ce parti pris du BEAOF trahit la position intenable qu'a dû tenir le CSEP, dont le pouvoir représentatif n'était consenti par le Gouvernement Général que dans la mesure où ses vœux restaient somme toute assez proches de ce que les autorités en attendait.

¹⁵⁹ Le Gouvernement Général tente ainsi d'appuyer un projet de décret sur la création d'un institut universitaire qui, selon lui, « a été examiné favorablement par le conseil de l'enseignement », dans le *BEAOF*. 1950 n°4. P.9.

Conclusion du Chapitre 1

En 1913, au moment de la création du BEAOF, le système d'enseignement en AOF n'en est qu'à ses balbutiements; l'urgence de former des élites de cadres intermédiaires impose au Gouvernement Général un rythme d'élaboration du système scolaire au coup par coup, en fonction des besoins. Les gouverneurs généraux s'intéressent alors aux questions d'éducation avec plus ou moins d'implication en fonction de leurs affinités personnelles pour ce domaine, et la durée de leur poste. Si tous ont laissé leur marque dans le BEAOF se servant de la revue comme d'un outil de communication sur leur politique, l'impression qui en découle reste néanmoins celle d'un intérêt parcellaire. Une vision d'ensemble de ce que doit être l'éducation coloniale en AOF, son système et ses moyens ne sera jamais l'apanage de ces hauts administrateurs. Le CSEP, instance sensée représenter le personnel enseignant d'AOF, est justement créé pour émettre des vœux sur les réformes jugées utiles. En cela, ce conseil aurait pu constituer un lieu de réflexion approprié et porter à Dakar l'ensemble des préoccupations du personnel de terrain, mais les questions traitées restent pratiques et fonctionnelles

On ne peut s'empêcher de penser à une certaine schizophrénie de la part de l'administration, qui décide de créer une instance représentative pour faire remonter les vœux du personnel, mais qui ne peut pour autant se résoudre à laisser ce conseil intervenir au-delà de ce qui peut servir de caution à l'action du Gouvernement Général. En effet, l'administration en charge de l'élaboration du système scolaire en AOF, s'est révélée incapable de lui laisser une marge de manœuvre qui dépasserait les simples questions de fonctionnement quotidien (vacances, avancement du personnel...). On constate au contraire que plus le système s'installe et s'affirme, plus les autorités se permettent de ne pas tenir compte des vœux émis par le CSEP. Les questions de la sélection des élèves à l'entrée de des écoles coloniales, comme en ce qui concerne la limite d'âge par exemple, ont été tranchées catégoriquement par le Gouvernement Général à l'encontre ce qui avait été voté par le CSEP. Le Gouvernement Général rappelle qu'il reste décisionnaire en dernier ressort et affirme ainsi son domaine réservé pour tout ce qui concerne les questions délicates de

positionnement politique. En contexte colonial, le domaine d'intervention du CSEP se retrouve alors considérablement réduit et l'exigence affichée de représentativité d'une telle instance est davantage une caution utile au Gouvernement Général que le gage d'un quelconque poids dans les propositions formulées.

Ainsi réduit dans ses marges de manœuvre, contraint de ne se prononcer que sur des questions pratiques du quotidien, le CSEP ne pourra pas non plus être le lieu d'où émerge une vision d'ensemble susceptible de guider l'action du Gouvernement Général en AOF, en matière d'éducation. Entre les instances dirigeantes et le personnel d'éducation, l'arrivée de Georges Hardy va permettre à l'Inspection Générale de s'affirmer comme la matrice de cette vision.

**CHAPITRE 2. GEORGES HARDY, THÉORICIEN DE L'ADAPTATION,
INCARNATION DE L'INSPECTION GÉNÉRALE**

« L'action de Hardy fut primordiale, non pas tant qu'il ait émis des idées neuves, mais son œuvre consista essentiellement à créer les conditions à partir desquelles les efforts désormais coordonnés vers un but clairement défini purent enfin aboutir à des résultats tangibles. »¹⁶⁰

Denise Bouche.

Denise Bouche a relevé, dans sa thèse qui couvre la période allant jusqu'en 1920, la place que Georges Hardy¹⁶¹, Inspecteur de l'Enseignement, est parvenu à occuper dans le système d'enseignement en construction. Elle affirme en effet qu' « aucun texte ne vint définir les pouvoirs de l'inspecteur de l'enseignement. Hardy s'imposa dans les faits, de la même façon que ses prédécesseurs s'étaient laissés dépossédés »¹⁶². L'intitulé même de la fonction d' « Inspecteur de l'Enseignement » devient « Directeur de l'enseignement », puis définitivement « Inspecteur Général de l'Enseignement » mais les attributions que recouvrent ces différents titres sont clairement explicitées dès 1920 :

« Il est le conseiller technique du Gouverneur Général. Il a la haute direction du service de l'enseignement en Afrique occidentale française. Il a dans ses attributions les questions de législation, de réglementation et de documentation scolaire. Il exerce un contrôle sur les écoles, préside les commissions d'examens, fait partie des commissions de bourses, etc »¹⁶³.

Comme son supérieur le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty, Georges Hardy est arrivé à 28 ans au Gouvernement Général de Dakar mais ils ont surtout en

160 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite?* 1975. P.801.

161 Fils d'un couple d'instituteurs, Georges Hardy (1884-1972) fait des études supérieures à l'école des hautes études où il obtient l'agrégation d'histoire en 1907. L'année suivante, il se marie et a un fils (qui passera également sa vie aux colonies en devenant contrôleur civil en Algérie). Georges Hardy a commencé sa carrière enseignante en 1908, comme professeur au lycée de Bourges. Quatre ans plus tard, il est recommandé par Ernest Lavisser sur le poste qui l'attend à Dakar dès le 1er octobre 1912. Il exerce en AOF la même fonction pendant toute la durée de son poste jusqu'en 1919.

162 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920...* P.794.

163 MONOD, Jean-Louis. « Instructions au personnel enseignant qui débute dans en Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n° spécial 46. P.27.

commun la vision de ce que doit être l'enseignement colonial, comme le souligne Alice Conklin :

« Yet, if Hardy wrote the later circulars to which Ponty signed his name, their inspiration was not just his. Well before Hardy's arrival, Ponty not only expressed _ as the above circulars reveal _ an interest in education but acted to renew France's educational effort in the federation »¹⁶⁴.

Au moment de son entrée en poste, Georges Hardy est donc sous l'autorité directe du Gouverneur Général d'AOF, William Merlaud-Ponty qui l'a recruté. Ce dernier, qui aime garder le secret sur les nominations et promotions jusqu'au dernier moment, pour le plaisir de les annoncer avec l'effet de surprise, dédie justement la conclusion de son discours d'ouverture du Conseil de Gouvernement sur les questions scolaires, à sa nouvelle recrue Georges Hardy¹⁶⁵. Il met alors l'accent sur son statut d'agrégé et sur le poids que cela doit dorénavant donner à la fonction qu'il occupe :

« C'est dans le but de donner un développement plus marqué encore à cette œuvre [scolaire] à laquelle j'accorde tant de prix qu'un professeur agrégé de l'Université a été attaché récemment au Gouvernement général »¹⁶⁶.

Ce profil d'universitaire agrégé, qui caractérise dorénavant l'Inspecteur Général de l'Enseignement, doit donc apporter à Georges Hardy sa légitimité dans le renforcement de sa position dans le système. Le poste d'Inspecteur Général bénéficiera de ce fait, d'une

164 [Traduction : Pourtant, si Hardy a écrit les circulaires ultérieures que Ponty a signé de son nom, leur inspiration n'était pas seulement la sienne. Bien avant l'arrivée de Hardy, Ponty n'a pas seulement exprimé un intérêt pour l'éducation _ ce que révèlent les circulaires précitées _ mais a déjà entrepris de renouveler l'effort éducatif de la France dans la fédération] CONKLIN, Alice. *A mission to civilize. The republican idea of empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford University Press. Stanford, California. 1997. P.133.

165 « Qui oubliera ces fins de session où, avec une joie sincère, il annonçait à l'une de nous une nomination, une promotion, dont il avait jusque là gardé le secret ». Discours du procureur général de l'AOF Legendre, à l'occasion du décès de William Merlaud-Ponty, dans *La démocratie du Sénégal, journal républicain socialiste, organe du parti jeunes-sénégalais*. Dans le dossier de carrière de William Merlaud-Ponty. CAOM. EEIII137(6)

166 MERLAUD-PONTY, William. « Questions scolaires au Conseil de Gouvernement », dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.22.

marge de manœuvre beaucoup plus proche de celle des instances décisionnelles que de celle des inspecteurs¹⁶⁷. En effet, l'Inspecteur Général fait partie de ceux qui donnent les directions: son parcours de formation universitaire le distingue des inspecteurs qui sont d'anciens enseignants chargés de faire appliquer ce qui se décide à Dakar.

Afin de permettre à tous les enseignants de mettre en œuvre dans leur classe l'adaptation de l'enseignement aux populations locales, il crée la revue du Bulletin de l'Enseignement en Afrique occidentale française. Cette revue s'inscrit également dans une volonté d'uniformiser l'enseignement en AOF, dépend du Gouvernement Général et présente naturellement le reflet de ses vues sur l'enseignement colonial. Les premières années d'existence du BEAOF sont donc celles qui permettent d'appréhender les motivations de Georges Hardy en termes professionnels comme Inspecteur Général et en termes idéologiques comme personnel d'éducation en contexte colonial.

Section 1. Georges Hardy, théoricien de l'adaptation de l'enseignement

*« Il se trouve encore assurément de mauvaises langues pour prétendre qu'on fait réciter aux petits noirs des leçons d'histoire qui commencent par la formule fameuse: « nos ancêtres les Gaulois » mais ce sont là des calomnies (...) »*¹⁶⁸.

Georges Hardy

Dans cet article publié en 1928 comme dans la majorité de son œuvre, Georges Hardy ne cesse de prôner l'idée d'un enseignement adapté aux conditions locales d'AOF. Dès 1917, alors qu'il est en poste comme Inspecteur Général de l'Enseignement, il développe et théorise l'idée qu'il se fait de ce concept d'adaptation de l'enseignement sous la forme de huit principes, dans son premier ouvrage d'une longue liste consacrée aux colonies: *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*¹⁶⁹. Ce texte fondateur sera cité

167 Georges Hardy est notamment « la plume » du Gouverneur Général William Merlaud-Ponty pour les programmes scolaires de 1914.

168 HARDY, Georges. « La librairie des écoles indigènes en Afrique », dans *Africa*. 1928. Pp. 145-156.

169 HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. 356p. P.14-22.

par ses contemporains les plus éminents et continuera de guider les acteurs futurs, qui s'en réclameront. Il établit un lien direct entre l'enseignement et la conquête militaire en affirmant que cette conquête militaire doit être secondée par la conquête morale dont la mise en œuvre incombe à l'école. L'adaptation consiste alors à considérer le rôle l'école comme éminemment politique et à asseoir idéologiquement la domination coloniale. Selon lui, l'adaptation apparaît comme une garantie d'équilibre durable:

« C'est, en effet, une vérité bien acquise aujourd'hui qu'on ne fait pas nécessairement le bonheur des populations coloniales en substituant brusquement à leurs institutions traditionnelles nos institutions modernes, - autrement dit en pratiquant systématiquement « l'assimilation ». Il n'y a pas de peuple sans civilisation, si l'on entend par là un ensemble cohérent de coutumes et d'institutions, et il n'y a pas de civilisation qui puisse être du jour au lendemain remplacée par une autre, sans danger de déséquilibre profond pour le groupement intéressé¹⁷⁰. »

En outre, la formation universitaire de Georges Hardy permet d'expliquer chez lui son goût pour la recherche et les publications, et l'amène à appréhender sa fonction à l'Inspection Générale en lien avec une volonté de conceptualiser son action. Ainsi, il est l'auteur infatigable d'une trentaine d'ouvrages de référence consacrés à la colonisation, dont certains publiés bien après la fin de sa carrière¹⁷¹. Certains seront couronnés d'un prix obtenu auprès de l'Académie des Sciences Morales¹⁷². En 1915, il devient membre résident à la création d'un Comité d'Études Historiques et Scientifiques de l'AOF¹⁷³ et collabore également à de nombreuses revues, notamment la *Revue des Deux-Mondes*, *l'Afrique Française* et la *Revue d'Histoire des Colonies françaises*.

170 HARDY, Georges. *Histoire de la colonisation française*. 1931. P.320.

171 On peut citer entre autres : *Une conquête morale, l'enseignement en AOF*, 1917 ; *Les deux routes : conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes*, 1919 ; *Histoire de la colonisation française* 1928 ; *Nos grands problèmes coloniaux*, 1929 ; *L'enseignement aux indigènes dans nos possessions françaises d'Afrique*, 1931.

172 Cette Académie récompense les meilleurs ouvrages parus dans les disciplines relevant des sciences humaines et qui ont pour objet « l'utilité générale et la gloire de la République » (loi du 25 octobre 1795).

173 JO de l'AOF. 1915. P.817. Ce comité a été crée en 1915 par le Gouverneur Général François-Joseph Clozel pour coordonner et valoriser la recherche sur l'Afrique de l'Ouest.

Si la formation universitaire est commune à tous ceux qui occuperont son poste après lui, Georges Hardy reste sans nul doute celui qui a le plus développé ses activités de recherches et de publications tout au long de sa carrière et même au-delà, attestant d'une implication personnelle hors-norme dans la cause coloniale. En outre, il reçoit, en 1931 pour l'ensemble de son œuvre, le grand prix Broquette-Gonin de l'Académie Française dont l'objet est de récompenser l'auteur d'un ouvrage philosophique, politique ou littéraire jugé « susceptible d'inspirer l'amour du vrai, du beau et du bien ». Après son poste en AOF, il occupera ceux de Directeur Général de l'instruction publique au Maroc, Directeur de l'École Coloniale à Paris, recteur d'Alger, recteur de Lille, et à nouveau recteur d'Alger. C'est donc toute sa carrière qu'il voue à l'enseignement colonial, alliant toujours pratique professionnelle et recherches scientifiques. Dans ce cadre, il est reconnu comme celui qui a prôné sans relâche et théorisé les principes de l'adaptation de l'enseignement colonial aux populations colonisées d'Afrique subsaharienne.

Ce concept d'adaptation se décompose en huit principes, largement développés par Georges Hardy dans son ouvrage, et regroupés ici en trois volets thématiques. Les deux premiers principes révèlent le présupposé d'infériorité raciale à l'égard des populations locales, qui prévaut dans le discours officiel en cette première moitié du XXème siècle. Le second volet recouvre les principes qui consistent à envisager l'adaptation de l'enseignement colonial comme le moyen de seconder l'œuvre de l'administration. Enfin les trois derniers principes s'avèrent symptomatiques du caractère paradoxal de ce que l'administration coloniale attend de ses fonctionnaires¹⁷⁴. L'adaptation de l'enseignement colonial se conçoit ainsi comme un concept à tiroirs, qui peut s'envisager sous l'angle de ce qui est adapté, de ses finalités et du niveau auquel il intervient. Dans tous les cas, les développements de Georges Hardy dans sa *Conquête morale* trouvent un prolongement naturel dans le discours prescriptif qui est tenu dans la revue du BEAOF, destinée aux enseignants de la colonie.

174 Ce qui est annoncé comme le huitième principe par Georges Hardy, n'en est finalement pas un : il ne s'agit en réalité que d'une injonction d'appliquer les principes précédents.

§1. Le présupposé d'infériorité raciale.

Ce présupposé d'infériorité raciale des populations africaines, sous-tend l'ensemble de la politique coloniale. Il se décline chez Georges Hardy en deux principes qu'il décide de développer en premier : mesurer l'extension de l'enseignement aux aptitudes actuelles et réelles de l'indigène, et s'assurer que l'élève s'assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée. Concrètement, que ce soit à l'échelle de la politique scolaire en AOF ou à celle de la classe, tout le personnel européen aux colonies se doit de garder à l'esprit ce fondement idéologique et considérer l'évolution de l'ensemble des populations locales dans la mise en œuvre de leur action. Ce présupposé d'infériorité des populations locales prend alors forme directement dans la conception du système d'enseignement et se prolonge naturellement dans les interventions des enseignants qui contribuent au BEAOF.

— *Premier principe : « Mesurer l'extension de l'enseignement aux aptitudes actuelles et réelles de l'indigène »*¹⁷⁵

Déjà au moment des conquêtes coloniales prônées par Jules Ferry, alors ministre des colonies, l'infériorité supposée de certaines populations, était brandie à la tribune de l'Assemblée Nationale comme un fer de lance des justifications invoquées :

« Messieurs, il faut parler plus haut et plus vrai! Il faut dire ouvertement qu'en effet, les races supérieures ont un droit vis-à-vis des races inférieures...(Rumeurs sur plusieurs bancs à l'extrême gauche.) Je répète qu'il y a pour les races supérieures un droit , parce qu'il y a un devoir pour elles. Elles ont le devoir de civiliser les races inférieures... (Marques d'approbation sur les mêmes bancs à gauche, nouvelles interruptions à l'extrême gauche et à droite.)¹⁷⁶ »

175 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. [Tous les principes suivants sont tels qu'ils ont été formulés par l'auteur dans cet ouvrage].

176 FERRY, Jules. Discours devant l'assemblée nationale. 10 juillet 1885.

Cet argument qualifié par Jules Ferry d' « humanitaire » pour qualifier la démarche de colonisation, est invoqué par les puissances colonisatrices qui, au nom de l'esprit des Lumières, affirment vouloir sortir les populations africaines de l'ignorance, des superstitions, de l'esclavage. A la fin du XIXème siècle, les entreprises coloniales trouvent une caution scientifique dans l'œuvre de Charles Darwin qui prône l'évolutionnisme. Ses théories sur l'évolution des espèces sont alors transposées au genre humain dont on considère que les différentes « races » ont évolué à des rythmes différents. Ces « races » sont alors hiérarchisées sur une échelle qui va des noirs (niggers), considérées comme les plus proches de l'état sauvage, aux blancs qui seraient alors la race la plus évoluée ou supérieure. Catherine Coquery-Vidrovitch souligne dans le *Livre noir du colonialisme* l'influence de ces théories dans les justifications apportées aux conquêtes coloniales :

« Le drame fut que, à la faveur de la vague de l'expansion coloniale de la seconde partie du siècle, la révélation de la sévérité de la sélection naturelle des espèces, impliquant conquêtes, domination et destruction, fut transposée dans le court terme par les sociologues darwinien : dans la jungle des luttes de classes, de nations et de races, il devenait normal et justifié non seulement que les vainqueurs dominant les peuples inférieurs mais aussi qu'ils les éliminent au profit de la survie à long terme de l'espèce humaine¹⁷⁷ ».

Or, la vision de la politique coloniale de Georges Hardy se situe dans le droit fil de ce discours sur la stratification des espèces humaines, hérité des théories darwiniennes :

« Il est certain que l'enseignement des indigènes ne peut se donner les mêmes programmes et les mêmes méthodes au Tonkin et au Congo ; il s'adresse ici à des populations tout à fait barbares, là à des races dont la civilisation, pour différente qu'elle soit, est plus ancienne que la notre »¹⁷⁸.

177 NICHOLSON, Philip Yal. *Who do you think we are? Race and nation in the modern world*. Londres, M.E. Sharp SHRPE. 1999. [cité par Catherine, COQUERY-VIDROVITCH dans *Le livre noir du colonialisme*, sous la direction de Marc FERRO]

178 HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. P.14.

Georges Hardy reprend donc ici ce présupposé comme une évidence (« il est certain ») et souhaite que ce discours soit pris en compte dans la vision qui préside à l'enseignement colonial. En l'occurrence, il ne parle à propos de l'Afrique subsaharienne que de « population », et l'expression « tout à fait barbare » insiste sur l'absence de civilisation. Les colonies asiatiques en revanche sont bien désignées sous le terme de « civilisation », et son ancienneté présage de certains acquis que Georges Hardy reconnaît tout en les caractérisant de « différents ». Cette conception stratifiée des civilisations dans la vision de l'enseignement colonial est largement partagée, notamment par Albert Sarraut, ministre des colonies entre 1920 et 1924 et précédemment Gouverneur Général de l'Indochine. Ce dernier souscrit également à cette conception, ce qui est par ailleurs susceptible de rassurer les opposants à l'éducation des indigènes : « Les effets de la diffusion de l'instruction doivent être, suivant les différents pays, diversement nuancés et sagement mesurés, le bon sens l'indique »¹⁷⁹.

En AOF, les progrès doivent selon les autorités, être lents et se limiter à des apprentissages rudimentaires. Georges Hardy, en tant qu'administrateur colonial, tire de ce postulat des conséquences immédiates et concrètes en termes de système d'enseignement. En l'occurrence, poursuivant sa comparaison avec l'Indochine¹⁸⁰, un enseignement secondaire ou supérieur est selon lui, inenvisageable en AOF :

« [Au Tonkin], on pourra, à la rigueur, prévoir l'organisation d'un enseignement secondaire et supérieur ; [Au Congo], l'enseignement primaire, à ses débuts, devra réduire ses programmes les plus modestes et demeurer strictement concret »¹⁸¹.

Ainsi, une circulaire de 1914 parue au BEAOF revendique clairement le peu de prétentions de l'enseignement primaire en AOF, au niveau de l'école de village :

179 Cité par: SURET-CANAL, Jean. *L'Afrique Noire Occidentale et centrale*. Paris. Éditions sociales. 1961. P.475.

180 Albert Sarraut, qui défend également l'adaptation du système scolaire à l'état d'avancement supposé des civilisations concernées, avait promis dès 1919 l'indépendance prochaine de l'Indochine

181 HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. P.6.

« Le but essentiel de l'école de village est de nous faire entrer en contact avec le plus grand nombre possible d'indigènes ; il s'ensuit que la quantité d'élèves qu'elle reçoit importe plus que la qualité. (...). Les élèves ne devront donc pas prolonger au-delà de trois ans leur séjour à l'école de village. »¹⁸²

Il existe bien, en AOF, une école normale, devenue l'école William Ponty en 1915, mais les instructions officielles se gardent bien de définir ce cursus comme un enseignement secondaire. En 1921, l'école est définie comme appartenant à l'« enseignement technique supérieur »¹⁸³. En outre, ces études ne mènent qu'à un simple diplôme de l'établissement. En revanche, le terme d'enseignement secondaire existe bien en AOF : il est réservé aux établissements métropolitains des grandes villes et à l'École Faidherbe, qui devient le Lycée Faidherbe en 1919, et recrute aussi parmi les européens.

Selon Georges Hardy le premier principe de l'adaptation s'attache à évaluer les populations d'AOF dans leur ensemble, au prisme des théories évolutionnistes. Ainsi, le présupposé d'infériorité raciale justifierait l'impossibilité de mettre en place trois ordres d'enseignement. Ces conclusions sur le système d'enseignement en AOF, à partir d'une vision d'ensemble des populations locales, sont en outre réitérées dans son deuxième principe qui concerne cette fois les progrès des élèves, à l'échelle de la classe.

— Deuxième principe : « S'assurer que l'élève s'assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée ».

Si le principe d'adapter son enseignement au niveau de chaque élève vaut pour tous les enseignants quelque soit le lieu ou l'époque, en contexte colonial, ce principe est indissociable du présupposé d'infériorité raciale. En effet, le risque encouru d'une mauvaise

182 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire », dans le *BEAOF*. 1914.

183 MONOD, Jean-Louis. « Instructions au personnel enseignant qui débute dans les écoles d'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n°46.

adaptation de l'enseignement colonial serait alors pour les élèves un apprentissage sans assimilation ni compréhension car il « est peu d'examen métropolitain qu'un indigène bien doué et bien dirigé ne puisse affronter ». Or, il ne s'agirait la plupart du temps, selon Georges Hardy, que d'élèves qui ont appris à répondre ce qu'on attend d'eux sans le comprendre. Même dans l'éventualité de réussites scolaires, il ajoute que rien n'indique qu'il y ait eu « dans ces transformations rapides une acquisition de vrai savoir, une réelle et profonde culture », et évoque alors l'exemple d'un comportement d'élève susceptible de tromper l'enseignant peu vigilant :

« On a cité bien des fois l'exemple de ce jeune étudiant noir qui venait de démontrer de façon impeccable le mécanisme de l'éclipse et qui, pressé de questions adroites, finissait par avouer "Je répète ce qu'on m'a enseigné, mais je sais bien, moi, que c'est la lune qui dévore le soleil" »¹⁸⁴.

Or, dans la pratique, « s'assurer que l'élève s'assimile parfaitement les connaissances mises à sa portée » n'a rien de spécifique au contexte colonial et constitue au contraire la base de toute relation pédagogique. Alors que Georges Hardy revendique l'adaptation de l'enseignement au contexte colonial en particulier, ce concept s'avère d'autant plus flou qu'il lui arrive de se positionner autant en bon enseignant républicain qu'en théoricien de l'enseignement colonial :

« Au vrai, les mêmes devoirs s'imposent à l'école sous toutes les latitudes: il lui convient de s'adapter aux facultés actuelles de ses élèves, c'est-à-dire de mettre son enseignement à sa portée, et de s'adapter en même temps aux besoins du pays, c'est-à-dire de préparer à l'œuvre gouvernementale les meilleurs auxiliaires possibles¹⁸⁵ ».

En effet, ses arguments seront également ceux que reprendra Paul Lapie, Directeur de l'Enseignement primaire en métropole, dans les instructions qui accompagnent les

184 HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. P.15.

185 HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. P.8.

programmes de 1923 :

« Pour bien enseigner aux enfants « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », il faut savoir choisir et doser, suivant leur âge, les connaissances qu'ils auront à assimiler. L'enseignement doit être gradué. C'est perdre le temps et gaspiller l'énergie des maîtres et des élèves que d'offrir à ceux-ci une nourriture pour laquelle ils n'ont pas de goût et que leur esprit ne saurait digérer. (...) »¹⁸⁶.

De plus, Georges Hardy fait paraître dans le *BEAOF* en 1917, le manuel intitulé : « Leçons de pédagogie à l'usage des instituteurs de l'AOF » rédigé par J. Quilici, directeur de l'école normale William Ponty. Or, ce manuel affirme se situer dans le prolongement de l'œuvre scolaire poursuivie en métropole, se donne justement les mêmes finalités concernant les résultats attendus de la part des élèves : « voir, entendre, observer, réfléchir »¹⁸⁷ et traite des « élèves », jamais des « indigènes ». En effet, le manuel ne semble pas tenir compte de la prétendue imperméabilité intellectuelle des populations locales que Georges Hardy évoquait au principe précédent au sujet des élèves qui répètent sans comprendre. En cautionnant ainsi la parution de ce manuel dans la revue qu'il dirige, Georges Hardy témoigne d'une certaine considération à l'égard du potentiel de la population scolaire en AOF. Cette considération, qu'il peut manifester localement dans sa revue, est assez contradictoire avec d'autres passages de ses propres écrits, destinés à un public métropolitain. Il en découle une approche pédagogique qui repose sur une adaptation à la fois pédagogique et politique, enseignante et coloniale.

Dans le système colonial en construction, il revient, quitte à se répéter, sur l'impossibilité de développer l'enseignement secondaire et supérieur en AOF. En outre, l'enseignement secondaire n'était alors présent qu'au Sénégal et il n'a pas été créé d'enseignement supérieur en AOF avant 1950¹⁸⁸, avec l'accès au baccalauréat. Georges Hardy considère comme abusif le terme d' « enseignement supérieur » parfois utilisé pour

186 LAPIE, Paul. « De l'enseignement concentrique à l'enseignement progressif » 20 juin 1923, dans *Une histoire de l'école, anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle* sous la direction de François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel. Paris, Retz. 2010. P.806.
187 QUILICI, J. « Leçons de pédagogie », dans le *BEAOF*. 1917. n° spécial 35. P.4.

désigner les medersas et va jusqu'à dénigrer cet enseignement tel qu'il existe en 1917 en AOF:

« En jouant sur les mots, on parviendrait à découvrir, en AOF, un embryon d'enseignement supérieur: l'AOF possède deux medersas, une à Tombouctou, une autre à Saint-Louis; une autre encore s'organise à Boutilimit, au cœur de la Mauritanie. Mais ni le baccalauréat ni même le certificat d'études primaires ne sont exigés au seuil de ces facultés: ce sont surtout, nous le verrons plus loin, des institutions de caractère politique, fort utiles, mais sans prétention scientifiques »¹⁸⁹.

Cette insistance a surtout pour but de rassurer encore les métropolitains qui s'inquiètent du coût financier des entreprises coloniales en même temps que de l'utilité douteuse d'éduquer ces populations lointaines. Il convient de confronter ces dires et ce ton avec ce qui paraît lorsque l'on s'exprime cette fois à travers la revue locale du BEAOF dont Georges Hardy est le directeur. Or, trois ans plus tôt, dans le BEAOF qui s'adresse cette fois aux populations locales, c'est en des termes bien plus ambitieux, quoique toujours empreints des théories évolutionnistes qu'une communication valorisait la formation antérieure, la culture intellectuelle des élèves locaux, et l'enjeu de cette médersas de Boutilimit:

« Tous [les élèves] sont pourvus de ce diplôme de fin d'études que la coutume maure délivre délivre aux jeunes Télamides qui savent impeccablement réciter et écrire de mémoire le Coran. La plupart d'entre eux ont déjà fait, soit à la Médersa de Saint-Louis, soit en tribus, dans les écoles supérieures d'enseignement privé, les études de droit, de grammaire et d'interprétation coraniques. (...)

188 CAPELLE, Jean. *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*. Paris, Karthala. 1990. 326p. [1950, voit l'AOF transformée en Académie dirigée par un recteur, et la création du baccalauréat. Selon Jean Capelle, l'idée était d'introduire en AOF les niveaux métropolitains et de sanctionner les études par les diplômes de l'Éducation Nationale].

189 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. P.39.

Les étudiants sont intelligents, plein d'entrain. Il est permis de voir, dans notre petite université indigène, le bon levain qui transformera l'enseignement moyenâgeux des Maures et les conduira progressivement vers une culture moderne et libérale »¹⁹⁰.

Ainsi, si le postulat de départ, assis sur les théories scientifiques de Darwin, de l'infériorité des populations africaines est très largement partagé, il reste difficile pour un homme de terrain, qui publie également ses recherches, d'assumer auprès des populations locales un discours qui s'adresse aux métropolitains, et inversement. Théoriser l'adaptation consiste justement à réussir ce numéro d'équilibriste discursif. Sur place, la volonté politique d'asseoir l'administration coloniale dans ses prérogatives justifie également le maintien de ces positions. Gérer le problème des déclassés reste très empreinte de ce rapport entre race inférieure et race supérieure.

Ces deux principes de l'adaptation qui concernent l'infériorité raciale supposée des populations locales, se jouent donc à des niveaux différents. D'une part, au niveau des considérations idéologiques générales qui président à l'action politique de l'État colonial et influent sur la conception du système scolaire; d'autre part, au niveau de la classe dans les rapports pédagogiques entre l'enseignant et ses élèves. Alors qu'au niveau pédagogique, l'enseignant qui s'adapte est susceptible de constater des progrès de la part de ses élèves, il doit néanmoins s'attendre à ce que cette réussite apparente ne soit qu'illusoire, puisque Georges Hardy explique d'avance cette éventualité par la simple capacité des élèves locaux à mémoriser et à répéter sans réfléchir. Ainsi, les enseignants doivent-ils se montrer d'autant plus vigilents dans l'exercice de sélection des élèves.

En tous état de cause, l'enseignement colonial a donc vocation à être doublement adapté sans pour autant que cela soit contradictoire: l'adaptation à l'élève ne serait en fait que le moyen d'atteindre l'adaptation aux attentes coloniales. Dans les deux cas, Georges Hardy tire les mêmes conclusions en termes de système d'enseignement et de programmes

190 ROUGET, Joseph. « L'école des fils de Chefs de Boutilimit (Mauritanie) », dans le *BEAOF*. 1914, n°12. P.357.

scolaires limités.

§2. Secondar l'administration ou le cœur de la conquête morale

Répondre aux objectifs que s'est fixés la puissance coloniale en AOF constitue, pour les enseignants, une autre forme d'adaptation. Ce volet de principes fait la part belle à l'adaptation de l'enseignement colonial au niveau politique et social, tout en évoquant rapidement l'adaptation au niveau pédagogique, notamment en termes de contenus d'enseignement. Là encore, c'est en prenant en compte la vision politique qui préside aux conquêtes coloniales d'une manière générale, qu'il s'agit de s'adapter. Il est nécessaire en effet pour Georges Hardy à la fois de s'adapter aux besoins du pays pour secondar pas à pas l'œuvre de civilisation entreprise par l'administration mais aussi d'éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale.

— Troisième principe : « S'adapter aux besoins du pays et secondar pas à pas l'œuvre de civilisation entreprise par l'administration ».

De tous les principes qui conditionnent l'adaptation selon Georges Hardy, « s'adapter aux besoins du pays et secondar pas à pas l'œuvre de civilisation entreprise par l'administration » est de loin celui qu'il développe le plus, sans doute parce qu'il s'agit de celui qui englobe ou sous-entend tous les autres. En effet, il trouve des implications dans les contenus scolaires, l'orientation du système scolaire, une certaine conception des populations locales et du rôle de la France en AOF.

En outre, que les populations locales secondent l'administration française en AOF, fut un objectif dès le début de la conquête coloniale, comme le montre Denise Bouche dans sa thèse¹⁹¹. En 1935, Henri Labouret, lui-même administrateur et chercheur¹⁹² à l'instar de Georges Hardy, notamment auprès de la Société des africanistes, dresse le bilan des trente

191 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920 : mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Op. Cit.

192 DESCHAMPS, Hubert. « Nécrologie. Henri Labouret », dans *Journal de la Société des Africanistes*. 1959, n°29-2. Pp.291-292.

dernières années, rappelle les trois objectifs de la colonisation, et se félicite des résultats obtenus dans la formation de cadres subalternes :

« (a) Former des cadres indigènes capables de servir d'auxiliaires à la colonisation dans tous les domaines; (b) assurer l'ascension d'une élite soigneusement instruite et rigoureusement choisie; (c) éduquer la masse de la population.

La première partie de cette tâche a été brillamment remplie depuis trente ans par les arrêtés généraux successifs de 1903, 1908, 1916, 1921 et des plans d'études qui les ont complétés à diverses reprises, notamment en 1914 et 1924. (...) Les résultats obtenus pour la formation des auxiliaires et de l'élite ont été très satisfaisants »¹⁹³.

La France, en tant que puissance colonisatrice, agit selon des motivations idéologiques et politiques présentées dès 1870 dans un discours à l'assemblée nationale par le ministre des colonies, Jules Ferry. Ces motivations affichées sont économiques et géopolitiques : il s'agit de trouver des débouchés après la guerre ruineuse de 1870; il s'agit également d'acquérir en territoire ce que les autres puissances ne pourront plus prendre. Enfin, la mission civilisatrice constitue le troisième mobile et semble, dès ce discours de Jules Ferry, n'être que l'alibi des deux précédents.

Or, à l'intérieur de cette vision politique, déterminée au plus haut niveau de l'État, un débat a opposé en AOF les partisans de deux conceptions différentes des finalités de l'enseignement colonial, l'assimilation et l'adaptation. L'assimilation consistait à faire en sorte que les Africains soient traités dans l'accès aux études comme des citoyens français, c'est-à-dire au mérite, et cela se traduit donc par un enseignement identique, mêmes programmes et mêmes diplômes qu'en métropole:

193 LABOURET, Henri. « L'éducation des masses en Afrique occidentale française », dans *Africa: Journal of the International African Institute*. Janvier 1935, vol. 8, n°1. Pp.98-102.

« Comme [l'Europe] disposait de la force et donc du droit, elle a tenté, sûre qu'elle était de l'universalité de ses concepts, d'y faire entrer à toute force les mentalités et les pratiques de ses protégés. Nul verbe, de ce point de vue, ne traduit mieux l'esprit colonial que celui, fort utilisé à l'époque, d' « assimiler » dont le sens premier fut: « rendre semblable à »¹⁹⁴.

Très vite, l'administration coloniale s'est rendue compte du danger de cette conception puisque cela permettait à certains élèves locaux d'obtenir des diplômes supérieurs à certains européens. Ainsi, si certains d'entre eux ont pu avoir accès au cursus français et ont même obtenu des bourses leur permettant d'effectuer leurs études en métropole, ce n'est que dans l'intervalle de temps nécessaire à l'administration pour corriger cette situation. L'arrêté de 1903, est venu « remédier » à la situation et consacrer le principe d'adaptation comme moyen et objectif de l'enseignement colonial¹⁹⁵.

Dans cette longue querelle entre les partisans de l'assimilation et ceux de l'adaptation aux enfants des colonies¹⁹⁶, Georges Hardy a pris fait et cause pour l'adaptation. En cela, il rejoint le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty qui avait déjà affirmé dans le BEAOF à l'occasion des programmes de 1914, l'importance de faire de l'enseignement un instrument de la mission civilisatrice, tout en faisant le lien avec l'enseignement pratique :

« L'enseignement, tel que nous le concevons en l'état actuel de l'Afrique Occidentale française se propose en effet un double but : d'une part être pratique, servir directement au développement économique des Colonies du groupe et diriger nos populations dans le sens des progrès agricoles et

194 Dictionnaire historique Robert de la langue française. 1992, [cité par Alain, RUSCIO, dans *Le crédo de l'homme blanc : regards coloniaux français : XIXe-XXe siècles*. Bruxelles : Ed. Complexe. 2002. P.12.]

195 Pour Denise BOUCHE, le décret fondateur de 1903 organisant l'enseignement en AOF, tranche officiellement pour le principe de l'adaptation dans le débat l'opposant à celui de l'assimilation. L'idée d'un enseignement adapté guidera dorénavant la politique d'enseignement colonial en AOF.

196 COQUERY-VIDROVITCH Catherine. *L'Afrique occidentale au temps des français. Colonisateurs et colonisés, 1880-1960*, la découverte, GOERG Odile (collab.) 1992. P.90.

MANCHUELLE, François. « Assimilés ou patriotes africains? Naissance du nationalisme culturel en Afrique française (1853-1931) », dans *Cahiers d'études africaines*. 1995, n°138-138. Pp.333-368.

industriels ; d'autre part, être l'instrument le plus efficace de notre œuvre civilisatrice, imposer aux indigènes qu'ils peuvent et doivent améliorer leurs conditions d'existence, éveiller en eux le désir du mieux être et leur donner le moyen de le réaliser.

Ces deux nécessités que l'on a si souvent opposé l'une à l'autre, je suis convaincu, qu'au prix de quelques précautions, il est possible de les concilier »¹⁹⁷.

De même, Georges Hardy fait aussi le lien dans sa Conquête morale entre la réhabilitation du travail manuel et le fait de seconder l'administration par l'enseignement donné en AOF. C'est en effet l'importance donnée à l'enseignement manuel qui doit permettre d'éviter de créer des déclassés.

_ Quatrième principe : « Éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale »

Ce quatrième chapitre est celui que Georges Hardy développe le plus longuement et il s'agit bien ici de la crainte de créer des « déclassés ». Or, dispenser l'éducation à une population rurale fait l'objet des mêmes craintes sur territoire métropolitain¹⁹⁸ et colonial : pour éviter de créer des déclassés, l'objectif adapté consiste à garder un enseignement à caractère pratique. A cet égard, dans le manuel « Leçons de pédagogie à l'usage des instituteurs de l'A.O.F. » J. Quilici, qui a condensé les leçons de pédagogie dispensées aux élèves-maître de l'École Normale William-Ponty¹⁹⁹. Il donne comme but à l'enseignement celui donné, non pas par le ministre des colonies mais bien par le ministre de l'instruction publique:

197 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire relative aux programmes du 1er mai 1914 », dans le *BEAOF*. 1914, n° spécial « Plan d'études et programmes scolaires ». P.4.

198 Pour une étude des mécanismes d'orientation idéologique des manuels en métropole, voir notamment: Dominique, MAINGUENEAU. *Les livres d'école de la République (1870-1914)*, Paris, Le Sycomore. 1979. 343p.

199 Pour une étude des instituteurs formés à l'école William-Ponty, voir la thèse de Jean-Hervé JÉZÉQUEL, *Les « mangeurs de craies » : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (c.1900-c.1960)*, sous la direction d'Elikia M'BOKOLO. 792p.

« On a égaré l'école dans la poursuite des connaissances générales, alors que ce qui importe, c'est de fournir aux enfants du peuple des notions précises sur ce qui leur servira nécessairement dans la conduite de leur vie et dans leur profession particulière... »²⁰⁰.

Alors que le premier principe de Georges Hardy, évoquait le risque de répétition mécanique des élèves, sans compréhension, les progrès obtenus de la part des élèves dans le cadre de l'enseignement colonial, comportent également un risque social. En effet, la représentation du noir grandiloquent²⁰¹ explique qu'il soit recommandé d'éviter de trop élever les indigènes dans le domaine de l'éducation intellectuelle. En 1929, Georges Hardy rappelle dans la préface du manuel d'André Davesne « *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* », le mot d'ordre qui a guidé la pédagogie du manuel. En l'occurrence, il s'agit de faire simple pour empêcher que « le Noir adulte - déjà naturellement porté à la grandiloquence et au vertige verbal - émaille sa conversation et sa correspondance d'absurdités cocasses... ou plutôt affligeantes ! ».

En métropole, la crainte de créer des déclassés est tout aussi présente. Ainsi, Dominique Maingueneau développe longuement dans « Les livres d'école de la IIIe République » le cas de Petit-Jean, personnage principal d'origine modeste, d'un manuel scolaire largement diffusé. Suite à un parcours exemplaire marqué par un bon travail à l'école et un comportement héroïque à la guerre, Petit Jean reçoit la croix d'honneur mais refuse la proposition qui lui est faite de devenir officier, en remerciement d'avoir sauvé la vie de son colonel :

200 VINCENT Daniel. *Pages libres*. 1903. [Cité dans le *BEAOF*. 1917, n°35. P.5.]

201 En 1929, Georges Hardy rappelle dans la préface du manuel d'André Davesne « *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment* », le mot d'ordre qui a présidé à la conception du manuel et de sa méthode d'enseignement. Il s'agit en l'occurrence de faire simple pour empêcher que « le Noir adulte - déjà naturellement porté à la grandiloquence et au vertige verbal - émaille sa conversation et sa correspondance d'absurdités cocasses... ou plutôt affligeantes ! ». DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment*. Strasbourg, Istra. 84p.

« A présent que j'ai payé ma dette au pays en me battant du mieux que j'ai pu, j'aime mieux retourner au village pour retrouver mes anciennes connaissances, travailler la terre comme c'était mon métier »²⁰².

Or Dominique Maingueneau montre par cet exemple le double message que porte l'exemple de Petit Jean à l'école Républicaine :

« Ici, le manuel fait d'une pierre deux coups : a) il montre aux "enfants du peuple" que n'importe lequel d'entre eux peut arriver au sommet de l'échelle sociale, pourvu qu'il fasse preuve des qualités "morales" superlatives (sorte d'homologue du mythe radical du boursier méritant de famille pauvre mais d'intelligence supérieure) ; b) il montre simultanément qu'il vaut beaucoup mieux rester à la place que le destin vous a assignée, à savoir celle d'un modeste paysan, ou plus précisément, d'un ouvrier agricole »²⁰³.

Cet exemple révèle la différence fondamentale qui sous-tend la crainte de créer des déclassés selon qu'il s'agisse des élèves d'AOF ou de métropole. En effet, concernant les populations locales en AOF, la différence tient au préjugé d'infériorité raciale de ces populations selon lequel, même si l'indigène obtenait un diplôme universitaire, cela ne suffirait pas à prouver la valeur de l'individu et ne peut pas remplacer « certaines acquisitions héréditaires de moralité et d'honorabilité, et cette vieille vérité vaut surtout pour les populations primitives ». Ainsi, il n'est pas question en AOF d'évoquer un élève dont l'« intelligence supérieure » lui aurait permis d'accéder à une promotion similaire et, qui plus est, la refuserait alors même que ces populations sont aussi considérées comme ayant facilement tendance à l'orgueil et à la grandiloquence. En outre, en écho à ce que Georges Hardy disait de l'enseignant qui doit concilier les facultés des élèves avec l'œuvre gouvernementale, il ne s'interroge pas pour autant ici sur cette étonnante coïncidence qui a

202 MAINGUENEAU, Dominique. *Les livres d'écoles de la République, 1870-1914. Discours et idéologies*, Paris, Le Sycomore. 1979. P.164.

203 MAINGUENEAU, Dominique. Op. Cit. P. 165.

permis que le besoin urgent de simples auxiliaires corresponde justement au plafonnement intellectuel des élèves.

En l'occurrence, pour Georges Hardy, la victoire dans cette conquête serait assurée par deux objectifs principaux : d'une part, une large place accordée dans les programmes au travail manuel et agricole et d'autre part la prévention du risque politique qui consisterait pour l'école coloniale à créer des déclassés²⁰⁴.

« Il s'agit, en effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé avec honneur notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions, il s'agit de distinguer parmi les autres ceux dont les qualités de caractère sont absolument certaines, et il faut surtout, éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés, même brillantes, sont insuffisamment équilibrées, tous ceux qui (...) pousseront leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté de loups mis en cage »²⁰⁵.

En 1917, en CSEP, il est décidé en ce sens que des statistiques précises dressées dans chaque colonie seraient publiées dans le BEAOF pour constituer une « réserve d'arguments contre ceux, qui, fort à la légère, accusent l'école indigène de former des déclassés et qui ignorent tout de nos institutions scolaires »²⁰⁶. De plus, Georges Hardy se charge lui-même de rédiger un manuel spécifiquement adressé aux maîtres locaux, « Les deux routes », dans lequel il indique la voie à suivre aux populations locales dans le respect tout particulier des colons. Ce livre fit polémique, les populations locales accusant Georges Hardy de « négrophobie ». C'est encore une fois dans le BEAOF que ce dernier assurera sa communication à ce sujet puisqu'il fit publier la lettre du ministre des colonies, Henry Simon, dans laquelle ce dernier le félicite au contraire de sa démarche:

204 BARTHÉLÉMY, Pascale. « L'adaptation de l'enseignement ou la hantise des « déracinés » en Afrique Occidentale française ». Colloque *École et Nation*. INRP. Décembre 2010.

205 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.350.

206 « Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire – 23 avril 1917 », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.218.

« L'ouvrage de Georges Hardy sera un guide précieux pour les jeunes agents administratifs, originaires de nos possessions et ne pourra que contribuer à leur donner pleine conscience de leurs devoirs envers la France, envers leurs chefs, et envers eux-mêmes »²⁰⁷.

En 1925, le Gouverneur Martial Angoulvant prend un arrêté afin de demander que les diplômes locaux et européens aient des dénominations différentes plus en adéquation avec les différences de débouchés :

« Il serait bon de désigner par des noms différents les diplômes européens et les diplômes locaux, ne serait-ce que pour enlever aux instituteurs indigènes l'espoir injustifié qu'ils caressent et que certains d'entre eux ont réalisé, de se faire accorder par une assimilation inadmissible le traitement des maîtres européens ».

Finalement, l'adaptation de l'enseignement dans le cadre de « la conquête morale » consiste à prendre en compte, moins l'infériorité supposée des populations locales qui peut aussi bien constituer un prétexte, que la politique scolaire décidée en amont par les autorités.

§3. La double injonction paradoxale

Les principes consacrant d'une part la conservation du milieu familial et religieux et d'autre part le perfectionnement intellectuel et moral montre bien la complexité de l'adaptation telle que la conçoit Georges Hardy. Ces deux principes apparemment difficilement compatibles ne sont néanmoins pas contradictoires en contexte colonial, et il appartient alors à chaque enseignant de parvenir à les concilier. En outre, Georges Hardy et William Merlaud-Ponty se rejoignent parfaitement sur cette conception de l'adaptation. Le

207 SIMON, Henri. « Le ministre des colonies à monsieur le Gouverneur de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1919, n°41. P.51.

Gouverneur Général, dans une circulaire publiée en préambule des programmes de 1914²⁰⁸ consacrent ces deux facettes de l'adaptation de l'enseignement en AOF:

« Les deux objets principaux de notre enseignement se rejoignent sans peine. La partie pratique des programmes constitue une véritable éducation, elle rapproche de nous les indigènes et fait œuvre de civilisation; la partie plus particulièrement intellectuelle de ces mêmes programmes tend à améliorer et à élever la vie des indigènes sans les déraciner, et toutes deux procèdent d'un même principe que nous ne devons jamais perdre de vue: l'adaptation de l'enseignement aux conditions locales, aux élèves, à notre œuvre de développement économique et de civilisation »²⁰⁹.

Cette circulaire signée par William Merlaud-Ponty pour introduire les nouveaux programmes de 1914 définit donc le concept d'adaptation. De même, la question particulière des maîtres indigènes cristallise la complexité de l'équilibre à trouver entre racisme colonial et potentiel d'éducabilité, volonté de domination et association dans la poursuite d'une même œuvre scolaire.

— *Cinquième principe* : « *Maintenir l'école le plus possible en accord avec le milieu familial et religieux* ».

L'adaptation au milieu familial et religieux est tout à fait stratégique pour Georges Hardy, car il s'agit là de gagner la confiance des populations pour permettre l'extension de la scolarisation. En effet, alors qu'il existe déjà un enseignement religieux en AOF avant la colonisation, Georges Hardy préconise d'insister dans les écoles coloniales sur l'enseignement de la morale pour s'en rapprocher le plus possible:

208 Ces programmes, signés Ponty, que l'on doit à la plume de Georges Hardy, ont été adoptés à l'unanimité en séance du CSEP, par les représentants des enseignants.

209 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire relative aux programmes scolaires » du 1er mai 1914, dans le *BEAOF*. « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale française ». 1914, n° hors-série. P.5.

« Il faut que notre école, au moins à ses débuts, paraisse le plus possible s'apparenter à cet enseignement traditionnel. Par exemple, l'enseignement de la morale doit garder une large place au sein de notre enseignement et cette morale doit se rattacher nettement à celle que professe les familles indigènes »²¹⁰.

Là encore, le raisonnement de Georges Hardy est caractéristique de la politique scolaire sous la troisième République. Comme les républicains prônaient une morale laïque pour rassurer les parents d'élèves et ainsi faire d'autant plus concurrence à l'enseignement religieux, Georges Hardy prône la morale à l'école coloniale pour rassurer les familles et faire concurrence à l'enseignement traditionnel en Afrique. C'est au point qu'en cas de conflit, les programmes scolaires précisent que la morale des familles prédomine sur celle dispensée à l'école. De même, dans sa Lettre aux instituteurs, Jules Ferry déclarait :

« Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire ; sinon, parlez hardiment »²¹¹.

Dans les méthodes d'enseignement, l'image que se fait l'administration des populations locales a alors des répercussions sur l'enseignement qui leur est donné. En l'occurrence, en AOF, la pédagogie en classe peut se permettre d'être bruyante :

« Autant que possible, l'école occupe les enfants quand les parents n'ont plus besoin d'eux. (...). Le travail même est sonore, parce qu'ici, la joie s'exprime surtout par du bruit. (...). Il faut, dit-on, hurler avec les loups au moins pour les apprivoiser »²¹².

210 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P. 20.

211 « Lettre-circulaire de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883 », dans Paul Robiquet. *Discours et opinions de Jules FERRY*, Paris, Armand Colin et Cie, 1896. Pp.

212 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.48.

Outre la pédagogie, le contenu même des manuels scolaires doit sans cesse rappeler le milieu d'origine. En ce sens, Georges Hardy s'empresse de publier dès 1913 au BEAOF, des manuels d'histoire et de géographie dans lesquels on retrouve des descriptions très précises de chaque région de l'AOF. De même, dans le manuel de composition française, les exemples choisis pour les exercices de langage emploient un vocabulaire spécifique qui témoigne de cette volonté d'adaptation dans le langage, plus proche du quotidien des enfants. Par exemple, dans son manuel de composition française, Jean-Pierre Toulze propose cet exercice : « indiquez la consistance ou la qualité caractéristique » pour ces propositions : « la liane est flexible. Le griot est flatteur. Le chameau est fort »²¹³.

Dans l'idée de Georges Hardy, invoquer l'infériorité raciale des populations africaines ne correspond aucunement à la négation d'une culture propre. C'est une erreur en effet, de considérer que les autorités coloniales arrivant en Afrique ont nié les cultures locales. Au contraire, Georges Hardy a toujours insisté en particulier sur l'histoire, l'organisation des sociétés locales, leurs tribus, leurs traditions, les arts. Il s'agit justement là pour lui d'une manière de défendre la potentialité de leur éducatibilité. Présenter tout cela comme des pré-requis permet également de se défendre auprès des européens parfois sceptiques sur les entreprises coloniales. Ainsi, Georges Hardy témoigne d'une réelle marque de considération à l'égard de l'art indigène et cela se ressent notamment concernant l'enseignement du dessin, censé développer ce « ferment de civilisation » :

« Il convient de remarquer que l'existence des arts indigènes est menacée tous les jours davantage par la pacotille étrangère qui coûte moins cher, qui est plus variée et qui s'offre dans des magasins coquets et bien achalandés. Il serait cependant intéressant de les conserver parce qu'ils représentent des goûts et procédés originaux et que le sentiment artistique d'un peuple, c'est quelque fois le ferment le plus actif de la civilisation. Pour sauver les arts indigènes, il faut les amener à se perfectionner, à faire des progrès »²¹⁴.

213 TOULZE, Jean-Pierre. « La composition française à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1915, n° spécial 19. P.8.

214 HARDY, Georges. « Le dessin à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1915, n°18. P.15.

Ce discours, qui est dans l'air du temps colonial, est repris notamment en Afrique du Nord par Prosper Ricard, responsable de l'enseignement industriel et artistique en Algérie puis au Maroc.

Cette considération se ressent aussi lorsque Georges Hardy défend l'idée d'une meilleure connaissance de leur propre pays par les indigènes. Loin de nier la culture propre des indigènes, l'adaptation se joue alors, dans la mentalité coloniale, dans le fait de s'appuyer sur cette culture existante pour les amener progressivement au respect de l'administration et de la culture française. Le but, présenté de manière simpliste par Georges Hardy, étant de maintenir les structures de domination par la création d'élites indigènes acquises à la cause coloniale. Lorsque Georges Hardy sort son manuel de géographie, suivie de près par l'anthologie géographique de l'AOF, il revendique en premier lieu, l'objectif de développer chez les enfants colonisés une meilleure connaissance du pays pour développer l'amour du pays, et par là, selon lui, la reconnaissance envers la France:

« L'amour de notre pays nous pousse à le vouloir grand, riche, honoré : quand les indigènes de nos colonies africaines connaîtront et aimeront profondément leur pays, ils s'étonneront que ce devoir filial ait été si longtemps négligé, et le goût du progrès et de l'action prendra décidément le pas sur l'héritage de longues paresse »²¹⁵.

Il fait alors un va-et-vient permanent entre ce qui concerne la colonie et ce qui concerne la France, l'objectif étant de créer un lien entre les deux histoires et de susciter l'admiration des peuples colonisés:

« La reine des Oualos, subjuguée par Mahomed el Habib, roi des Trarzas, somme la France d'évacuer les îles de Roup, Diombor et Thiong.

215 HARDY, Georges. « Anthologie géographique de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1915, n°17. P.3.

Alors, une première colonne française s'empare du village fortifié de Dioulboudour, bat les troupes du Oualo et des Maures et s'empare de N'Der, capitale du Oualo »²¹⁶.

On reconnaît ici la même conception que celle qui anime son collègue et ami Ernest Lavisse²¹⁷ contenue dans son « année préparatoire à l'histoire de France »²¹⁸: « On ne connaît pas un pays dont on ne sait pas l'histoire, et comment aimer un pays qu'on ne connaît pas? »²¹⁹

En revanche, il est intéressant de noter que Georges Hardy et Ernest Lavisse se distinguent ici d'André Davesne, auteur des manuels scolaires « Mamadou et Bineta », dont le succès éditorial est incontestable et dans lesquels il met souvent l'accent sur le caractère désolé de la colonie en contrastant systématiquement avec l'équivalent français : la description de la belle maison du gouverneur suit celle de la case insalubre de l'indigène, celle du gros paquebot français, celle de la pirogue, notamment²²⁰.

Quoiqu'il en soit, comme le rappelle Paul Desalmand dans son ouvrage l'éducation en Côte d'Ivoire, l'adaptation se caractérise justement par l'ambiguïté que représente la prise en considération du milieu:

« D'un côté, la réelle adaptation au milieu : on préservait « ce qui pouvait être préservé des cultures africaines » et on incitait les africains à bien connaître leur environnement (en particulier, tout ce qui concernait l'agriculture), d'un autre côté, la transformation de l'enseignement réalisé pour

216 LEGUILLETTE, André. « Histoire de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°8. P.44.

217 Georges Hardy connaît bien Ernest Lavisse qui l'a justement recommandé au poste d'Inspecteur général de l'AOF.

218 Sur LAVISSE en particulier, voir NORA, Pierre. « Lavisse, instituteur national », dans *Les Lieux de Mémoire*, sous la direction de Pierre Nora, édition Quarto Gallimard, 1997, Tome 1 p.239-275. Pour une étude plus générale des manuels scolaires en France, voir Dominique, MAINGUENEAU. *Les Livres d'école de la République, 1870-1914 : discours et idéologie*, Paris : le Sycomore. 1979. 343p.

219 LAVISSE, Ernest. *Année préparatoire à l'histoire de France avec récits, à l'usage des commençants. Ouvrage contenant des résumés, des questionnaires et un lexique*, Paris, Colin. 1892. 108p.

220 Pour plus de développements sur les manuels, voir infra, chapitre 4.

l'adaptation devait se limiter « au strict minimum exigé par l'administration coloniale »²²¹.

L'adaptation au milieu va plus loin encore pour éviter de créer des déclassés, dans la mesure où non seulement les objectifs sont limités en terme de niveau, mais aussi en terme de choix de spécialité professionnelle. En effet, dès 1913, s'adapter de très près à l'enseignement familial implique pour Maurice Delafosse, dans son article sur « l'enseignement professionnel en AOF »²²², de déterminer l'accès aux formations en fonction de l'ethnie d'origine :

« Qui ne connaît par exemple chez les Bambara la caste des Noumous, dans laquelle les hommes se consacrent exclusivement à la fabrication du fer et au métier de forgeron, tandis que les femmes se livrent à l'art de la poterie ou, chez les Toucouleurs et les Peuls, la caste des Laobé, qui se consacrent au travail du bois ? Citerais-je encore la caste de tanneurs et cordonniers, celles des ouvriers en cuivre. Etc ! (...) »

Il semble bien que cette circonstance devra entrer pour une large part dans les préoccupations de l'administrateur chargé de choisir les candidats : recruter les futurs agriculteurs parmi les populations agricoles, les futurs éleveurs parmi les populations pastorales, les futurs ouvriers dans les castes d'artisans en se conformant aux spécialisations déjà conformées par les indigènes par une habitude plusieurs fois séculaires, c'est là, à mon humble avis, l'un des moyens les plus efficaces de faire donner à l'enseignement professionnel tout ce qu'on est en droit d'attendre de lui dans nos colonies de l'Afrique Occidentale française »²²³.

221 WILDER Gary. « Impenser » l'histoire de France. Les études coloniales hors de la perspective de l'identité nationale », dans *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. 2005, n°96-97. Pp. 91-119.

222 Georges Hardy a tenu à publier cet article également dans le BEAOF, déjà paru dans la Dépêche coloniale .

223 DELAFOSSE, Maurice. « L'enseignement professionnel en AOF », sous la rubrique « Bibliographie », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.141.

Sans aller jusqu'à déterminer formellement l'accès de ces écoles professionnelles en fonction de l'ethnie d'origine, Georges Hardy revient à nouveau dans le *BEAOF* sur cette question de l'accès aux écoles de gouvernement en réaffirmant déjà vouloir privilégier ceux qui ont déjà été sensibilisés dans leur famille aux métiers concernés par la formation. Il narre une anecdote avec un candidat admis à l'école professionnelle Pinet-Laprade qui souhaitait simplement selon Georges Hardy, voir son résultat d'admission apparaître dans le *JO* sans jamais songer à suivre le cursus de l'école. Il y voit alors dans la sélection en amont un moyen efficace de cibler une population plus réceptive, au moment où les promotions d'élèves sont encore faibles dans les grandes écoles, dédaignées notamment par les fils de commerçants qui se refusent aux métiers manuels :

« "Nous sommes fils de traitants, [dit le lauréat du concours], nous voulons être traitants ; nous laissons à d'autres le soin de raboter et de limer".

Il n'y a rien à répondre au postulat d'un aristocrate. On a du sang bleu ou on en a pas. Nous connaissons ces préjugés depuis longtemps. Mais puisque nous les connaissons, ces préjugés, pourquoi nous évertuer à amener au seuil d'un atelier, des seigneurs qui n'y veulent pas entrer ? Laissons les roses au rosier et cherchons nos clients parmi les fils de menuisiers et de forgeron ; sortons le moins possible du bâtiment ; adaptons nous les premiers ; les années se chargeront bien de changer les idées, en Afrique comme ailleurs. Quand il y aura surproduction de traitants, - et cela ne saurait tarder- on se battra aux portes de Pinet-Laprade. En attendant, envoyez nous de braves garçons aux muscles développés par hérédité, et que le joyeux bruit des marteaux ne fasse pas s'évanouir »²²⁴.

En expliquant ici, quelques années déjà avant la publication de son ouvrage *La conquête morale*, qu'il est plus judicieux de s'adapter « les premiers », il confirme une définition de l'adaptation comme un concept unilatéral. Il s'agit bien pour l'administration non pas seulement d'adapter les moyens de formation, mais au-delà, d'adapter le système

224 HARDY, Georges. « En passant », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.277.

jusqu'aux élèves déjà ciblés en amont par leurs origines, familiales pour Georges Hardy ou ethniques pour Maurice Delafosse, En cette période d'installation du système d'enseignement en AOF, l'adaptation ne consiste donc pas à proposer un cursus qui conviendrait mieux aux attentes des populations locales, mais à verrouiller l'accès aux écoles professionnelles pour permettre à l'administration de combler ses propres attentes.

– *Sixième principe : « Garder à l'école, à travers ces multiples précautions, son rôle essentiel de perfectionnement intellectuel et moral ».*

Alors que dans l'enseignement colonial, l'enseignement manuel occupe une place importante, qui doit permettre d'éviter de créer des déclassés, il convient de noter ici la nuance qu'apporte Georges Hardy à son propos, signifiant de ne pas vouloir aller trop loin dans le développement des travaux manuels :

« L'école primaire ne peut être, pour bien des raisons, une école professionnelle. Elle s'adresse à des esprits encore trop informes et à des organismes encore trop jeunes (...). En un mot, l'école primaire ne peut être que préparatoire à l'apprentissage proprement dit »²²⁵.

Pourtant, la manière d'établir cette nuance dans cet ouvrage destiné aux populations de métropole reste assez timide en regard de son autre approche, lorsqu'il s'adresse cette fois aux populations locales à travers sa revue. En effet, s'il y prône aussi l'adaptation « aux nécessités locales, à l'âge et au développement intellectuel des élèves » le contenu des leçons témoigne d'une réelle volonté de faire progresser les élèves dans les matières enseignées, par exemple au sujet de la composition française:

« Si le plan est défectueux dans la majorité des devoirs, en établir un avec le concours des élèves et en utilisant les meilleures idées empruntées à

225 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.20.

leur propres devoirs, pour bien leur montrer qu'avec un peu plus de réflexion ils auraient pu arriver à d'aussi bons résultats »²²⁶.

Une autre forme d'adaptation s'exerce alors à la petite échelle de la classe, entre l'enseignant et ses élèves. Elle consiste à faire l'effort pédagogique pour se rendre accessible par le public auquel on s'adresse, un principe qui vaut aussi bien dans les petites patries²²⁷ de métropole auprès des bretons, corses et catalans qu'en AOF, quoique de manière plus marquée. En l'occurrence, ces propos se distinguent par leur ton : il ne s'agit pas de s'adresser ici à une civilisation arriérée mais bien à des apprenants. Là où Georges Hardy reste porteur dans sa « conquête morale » des préjugés racistes propres à la mission civilisatrice²²⁸, les manuels dont il permet la publication dans son BEAOF peuvent donc aller sensiblement plus loin dans la considération portée aux populations locales. En l'occurrence, l'auteur de ce manuel, Albert Quilici, particulièrement bien noté par sa hiérarchie, occupe dans le système d'enseignement une position hiérarchiquement inférieure (directeur d'école normale)²²⁹, qui le place plus proche des acteurs de terrains que de celle de Georges Hardy. Ce dernier, en contact permanent avec des instances plus étatiques, de par sa position d'Inspecteur Général de l'enseignement se retrouve donc à nuancer son discours en fonction du public auquel il s'adresse. La démarche de théorisation se rapproche davantage des finalités idéologico-politiques propres aux entreprises coloniales et se révèle plus sévère avec les populations locales que lorsqu'il s'agit de composer, sur le terrain, avec ces populations et de se placer avec elles, dans un rapport d'enseignant/enseigné.

226 QUILICI, J. « Leçons de pédagogie à l'usage des instituteurs de l'AOF », dans le *BEAOF*. 1917, n°35. P.19.

227 CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier. 1996. 426p.

228 Sur le racisme colonial, voir MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard. 1995. 161p.

229 Autre lien possible qui a trait plus à sa personne qu'à son statut: Quilici est Corse, il appartient lui même à une région fraîchement conquise, dont la société est pauvre, et peu considérée par l'État français (voir: ARZALIER, Francis, NICOLI, Francette. 2000. *NICOLI, Jean, un instituteur républicain de la colonie à la résistance 1925-1943*. Mali, Donniya (Histoire et patrimoine). 224p.) C'est ce qui a amené les Corses à représenter une proportion considérable du personnel colonial (LIAUZU Claude. 2007. *Dictionnaire de la colonisation française*, p228.) mais qui expliquerait éventuellement des rapports moins condescendants. Dans tous les cas, on constate une fois encore que les rapports d'enseignement colonial sont une affaire d'individus plus que de processus entre États.

En 1968, Denise Bouche²³⁰ établit également une distinction entre l'enseignement donné dans les colonies et les finalités de ce même enseignement. Elle affirme en effet qu'il n'était en fait question d'adapter que l'enseignement donné, alors que ses finalités restaient finalement assimilationnistes. Ainsi, à propos de l'enseignement de l'histoire, les instituteurs coloniaux doivent défendre l'école coloniale ridiculisée par les attaques prétendant qu'on y enseigne « nos ancêtres les gaulois » aux populations locales :

« 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 ridiculisaient 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 du cabinet du ministre de l'instruction publique fit entendre des paroles qui ne laissent aucun doute sur les volontés officielles »²³¹.

Ainsi, d'un côté on prétend l'infériorité intellectuelle des populations locales, allant jusqu'à affirmer que les réussites scolaires éventuelles sont rarement significatives d'un réel progrès, de l'autre on se projette dans un avenir indéfini où les populations locales auront « atteint le même niveau de civilisation » que les blancs.

— *Septième principe* : « Choisir avec le plus grand soin, les maîtres chargés de l'enseignement des indigènes et les former spécialement à leur tâche ».

Pour Georges Hardy, le maître est un exemple vivant et doit donc être particulièrement acquis à la cause coloniale pour pouvoir communiquer cette idéologie aux populations locales²³². A cet égard, si le personnel européen est largement préféré, le manque cruel de personnel enseignant européen en AOF oblige rapidement les autorités à

230 BOUCHE, Denise. « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », dans les *Cahiers d'études africaines*. 1968, vol. 8, n°29. Pp. 110-122.

231 Ibid.

232 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. Pp.4-15.

renforcer ses effectifs en faisant appel au personnel indigène²³³. Or, la question des maîtres indigènes cristallise tous les principes précédents dans la mesure où ils sont le produit de cette école coloniale adaptée, ils la mettent en œuvre à leur tour et font donc partie de l'élite indigène qui ne constitue pour l'administration coloniale que des cadres subalternes.

Cette idée est très nette, en particulier dans le manuel intitulé *Les deux routes* adressé aux fonctionnaires indigènes en 1918²³⁴. Dans cette description très complète et détaillée de l'idée que Hardy se fait d'un bon fonctionnaire de l'enseignement, acquis à l'autorité de son administration, il est bien stipulé une exigence fondamentale adressée aux enseignants de travailler à leur culture générale en dehors des heures de classe:

« [L'enseignant,] ce n'est pas celui qui s'acquitte à peu près régulièrement de sa tâche journalière, c'est celui qui cherche à comprendre toute l'étendue de son rôle, qui vit avec le désir fervent et constant de se perfectionner (...) »²³⁵.

Pourtant, la formation reçue par les enseignants est à peu près la même que celle qu'ils doivent dispenser. Comme le constate Paul Desalmand, il est d'ailleurs arrivé que l'on ait eu l'occasion de recruter des maîtres qui ne savaient eux-mêmes ni lire ni écrire.

Georges Hardy décrit dans le détail les exigences spécifiques de qualités attendues de la part d'enseignants indigènes, aussi bien professionnelles que personnelles, dans tous les domaines, en partant de situations très concrètes comme la correspondance administrative, les rapports avec la hiérarchie, la famille, la bonne façon de gérer son salaire. Parmi les différents chapitres, un des plus importants en nombre de pages, concerne les « rapports avec les Européens », plaidoyer pour l'humilité des indigènes en miroir de la grandeur des Européens :

233 Sur le recrutement des enseignants, voir infra Chapitre 3.

234 HARDY, Georges. « Les deux routes. Conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes », dans le *BEAOF*. 1918, n° spécial 40. 66p.

235 HARDY, Georges. « Les deux routes ». Op. Cit. P.52.

« L'égalité, nous ne voulons pas la réaliser par le bas ; nous prétendons au contraire, vous élever peu à peu, vous qui naissez à la vie civilisée, jusqu'au degré d'intellectualité et de moralité que nous avons atteint ; laissez vous donc guider; soyez des disciples calmes, soumis, corrects ; imitez dans votre travail et votre conduite, les meilleurs d'entre nous, et considérez même les moins bons d'entre nous comme des frères aînés que vous devez respecter toujours et de qui vous devez vous faire admirer »²³⁶:

§4 De la possibilité d'une appréhension méthodique du concept d'adaptation de l'enseignement en AOF.

D'une manière générale, la question de l'adaptation de l'enseignement a été largement étudiée par l'historiographie, sous les nombreux aspects que ce terme d'adaptation recouvre en situation coloniale. Or, appartenant à un vocabulaire communément employé, ce terme a pu laisser penser qu'il n'était nul besoin de le définir, chaque historien choisissant alors de s'y intéresser en privilégiant un des sens qu'il peut recouvrir. Par exemple, en 1968, dans son article sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal, Denise Bouche évoque, à partir du débat sur l'enseignement de « nos ancêtres les Gaulois », la question de l'enseignement du français en AOF²³⁷. Plus généralement, elle développe en 1975, dans sa thèse²³⁸, comme Paul Désalmand en 1983 dans son *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*²³⁹, la façon dont a été adapté le système d'enseignement en s'attachant à en décrire notamment les structures et les manuels scolaires. Pour Pascale Barthélémy, l'adaptation se conçoit comme la façon dont les principes de l'école française

236 HARDY, Georges. « Les deux routes ». Op. Cit. P.39.

237 BOUCHE, Denise. « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule...Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », dans les *Cahiers d'études africaines*. 1968, vol. 8, n°29. Pp. 110-122.

238 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. 947p.

239 DESALMAND, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la conférence de Brazzaville (1944)*. Abidjan, éditions Ceda, Paris, l'Harmattan. 1983. 460p.

républicaine ont été adaptés à la situation coloniale²⁴⁰ et notamment la façon dont la puissance coloniale voulait éviter de créer des « déracinés ».

Alors que la notion même d'adaptation de l'enseignement colonial cristallise nombre de contradictions, l'analyse de Georges Hardy, qui se propose de théoriser ce concept en le découpant sous forme de huit principes, ne permet pas véritablement de faire toute la lumière. Il est frappant en effet, de voir qu'une apparente forme organisée et numérotée cache encore nombre de confusions chez cet homme de pouvoir, dont François-Joseph Clozel, Gouverneur Général d'AOF met en avant la formation scientifique:

« Un agrégé d'histoire, habitué à se mouvoir dans le temps et à y rencontrer des mentalités et des événements différents de ceux d'aujourd'hui, y semblait, je crois, mieux préparé qu'un pédagogue uniquement confit en pédagogiques doctrines »²⁴¹.

En revanche, l'intérêt de cette analyse est ailleurs: elle permet de mettre en exergue la façon dont un théoricien, décideur politique de surcroît, parvient à naviguer dans ses propres contradictions. On peut ainsi lire, expliquant tantôt avoir affaire à des populations arriérées et quelques pages plus loin, à des populations différentes mais qu'on aurait tort de sous-estimer.

Pour appréhender la manière dont l'administration conçoit son action scolaire en AOF, il reste possible, notamment en s'appuyant sur l'analyse de Georges Hardy, de déterminer de grandes tendances dans les axes d'analyse qui permettent d'approcher la polysémie de ce concept d'adaptation, qui recouvre en fait plusieurs niveaux de définitions. Le tableau suivant veut dégager les intervenants dans la mise en œuvre de l'adaptation de l'enseignement et leur champ d'action :

240 BARTHELEMY, Pascale. « L'adaptation de l'enseignement ou la hantise des « déracinés » en Afrique Occidentale française ». Colloque *École et Nation*. INRP. Décembre 2010.

241 CLOZEL, François-Joseph. Préface de l'ouvrage de Georges Hardy, *Une conquête morale, l'enseignement en AOF*. Paris, Armand Colin. 1917. P.4.

Niveau d'adaptation	Champs d'action
Politique coloniale / ministère des colonies ↓	⇒ Visées idéologico-politiques ↗ ↓
Organisation locale/ Inspection Générale en accord avec le Gouvernement Général ↓	⇒ Système et programmes scolaires ↓
Mise en œuvre pédagogique/ enseignants	⇒ Pratiques pédagogiques

Ce tableau n'est pas spécifique à la situation coloniale mais permet ici de servir de grille de lecture. Ainsi, si le ministère des colonies détermine la politique coloniale globale et ses enjeux idéologico-politiques, il appartient au niveau inférieur de l'organisation locale, l'Inspection Générale d'AOF en accord avec le Gouvernement Général, d'adapter ces enjeux dans l'élaboration du système et des programmes scolaires locaux. Reprenant ici la définition de Pascale Barthélémy, ce niveau concerne alors « la façon dont les principes de l'école Républicaine ont été déclinés dans l'Afrique Occidentale française »; adapter l'idéologie de la troisième République au contexte colonial dans son ensemble et à l'AOF en particulier, implique alors une perception des indigènes à la fois comme arriérés et collaborateurs incontournables²⁴². A ce sujet, Georges Hardy a décrit la nécessité de susciter l'attachement à la puissance coloniale, de réaliser le développement économique tout en remplissant une mission civilisatrice. Cette forme d'adaptation se décide au niveau des instances décisionnelles et s'exerce dès la conception du système d'éducation coloniale et des programmes. Enfin, au niveau encore inférieur de la mise en œuvre pédagogique, les enseignants adaptent à leur tour leurs pratiques dans leur classe. Ces enseignants se doivent de prendre en considération à la culture de ses élèves par une approche très concrète telle que les musées scolaires par exemple, mais qui s'inscrit néanmoins dans le cadre d'une éducation intellectuelle.

Chaque intervenant est lié par un lien de subordination hiérarchique où chaque fonctionnaire doit respecter les injonctions venues du niveau supérieur. Or, une grande partie de la complexité de la situation coloniale provient du fait que les enjeux idéologico-

²⁴² BARTHELEMY, Pascale. « L'adaptation de l'enseignement ou la hantise des « déracinés » en Afrique Occidentale française ». Colloque *École et Nation*. INRP. Décembre 2010.

politiques, que doivent respecter et mettre en œuvre les niveaux inférieurs, portent en eux des injonctions difficilement conciliables. L'historiographie a longtemps parlé à ce sujet en termes de contradictions ou de quadrature du cercle²⁴³. Gary Wilder, pour sa part, invite à repenser les études coloniales autour du concept de double injonction signifiant par là une articulation difficile mais encore possible. En effet, on constate à la lecture de Georges Hardy que les idées qui sous-tendent la démarche des colonisateurs restent compatibles et s'articulent plus qu'elles ne se contredisent:

« The systemic contradiction between requirements to rationalize and differentiate led to paradoxical dictums that guided French colonial projects: socioeconomic individualism without juridico-political individuality, social development without civil society, citizenship without culture, nationality without citizenship. A new colonial rationality placed subject peoples in a politically effective double-bind that racialized them as minor members of the French nation. But it was also self-undermining and created possibilities for critical political interventions »²⁴⁴.

Or, si la prise en compte des injonctions émanant de la hiérarchie dépend de ce à quoi on doit arriver et implique donc une adaptation en termes de finalités attendues, la prise en compte de la situation et du public auquel on s'adresse, repose cette fois directement sur la conception que l'on se fait de ce à quoi on s'adapte. C'est alors la première acception du terme qui justifie notamment, pour l'éducation coloniale, l'objectif de formation de cadres subalternes destinés d'abord à seconder l'administration avant une

243 Les communications et ouvrages sont nombreux. Citons notamment : NGANDO, Blaise. *La France au Cameroun, 1916-1939: colonialisme ou mission civilisatrice*. Paris. L'Harmattan. 2002. 232p. ; De SUREMAIN, Marie-Albane. « « Histoire coloniale » et construction des savoirs sur l'Afrique », conférence. 2004. ; SALAÛN, Marie, « Enseignement et colonisation », conférence. Paris Descartes. 2005.;

244 [Traduction : La contradiction systémique entre les exigences de rationalisation et de différenciation conduit à prescriptions paradoxales qui ont guidé projets coloniaux français: l'individualisme socio-économique sans juridico-politique individualité, le développement social sans la société civile, la citoyenneté sans culture, nationalité sans citoyenneté. Une nouvelle rationalité coloniale a placé les peuples soumis à une politique efficace de double-bind qui les a catégorisé de par leur race comme des membres mineurs de la nation française. Mais c'était aussi miné et a ouvert une brèche pour les critiques des interventions politiques] WILDER, Gary. *The French imperial nation-state: negritude & colonial humanism between the two world wars*. Chicago, The University of Chicago Press. 2005. 404p.

éventuelle et lointaine émancipation, ou qui permet encore de considérer l'éducation comme une conquête morale, d'où l'injonction immédiate de faire accéder les élèves aux écoles de gouvernement susceptible de fournir une main-d'œuvre spécialisée; dans la pratique, cela se manifeste par les coupes autorisées dans les programmes et l'accent mis sur les finalités professionnelles ou encore sur des contenus d'enseignement axés sur l'amour et le respect de la Patrie. Avec la deuxième acception on comprend notamment, que dans le même temps, des essais soient menés en matière d'application de programmes métropolitains et cette volonté de développer l'enseignement général par la formation intellectuelle et morale, notamment avec l'enseignement de l'histoire. Cette adaptation est donc complexe et multiforme: elle diffère notamment en fonction du public, de la situation de départ, entre autres. Elle est également évolutive dans la mesure où sa mise en œuvre est indissociable des finalités attendues, elles-même connaissant de grandes variations pendant la période coloniale. A y regarder de plus près, on remarque pourtant des nuances de taille dans ces acceptions, qui révèlent toute la complexité d'un concept qui s'appréhende à plusieurs niveaux. Paradoxalement, ces deux formes d'adaptation ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre et le bon enseignant, en tant que fonctionnaire d'ailleurs sans cesse rappelé à ses devoirs envers son administration, doit donc mettre en œuvre ces deux visions dans l'exercice de son métier.

Sur la base de ces deux grands mouvements influant sur ce que doit être l'adaptation de l'enseignement colonial, en fonction de la position hiérarchique et du champs d'intervention, il est possible alors d'établir une grille d'analyse. En effet, adapter l'enseignement, consiste à mettre en œuvre un processus de transformation : que ce soit l'enseignant ou l'administrateur, celui est dans cette démarche d'adaptation s'appuie sur une situation donnée et intervient de manière ciblée pour répondre à certaines finalités. Chaque question, relevant de champs d'intervention plus ou moins vastes ou précis, et devant faire l'enjeu d'un processus d'adaptation, est alors susceptible d'être passée méthodiquement au crible afin d'en identifier clairement pour chacune d'elle cette situation de départ, les acteurs décisionnaire et les finalités attendues. Le tableau suivant se propose de constituer cette grille d'analyse qui permette d'identifier ces différents items sur la base de quelques

exemples récurrents en situation coloniale, tels que la place de l'enseignement du français ou l'accès aux diplômes:

Constat, postulat	Niveau d'adaptation	Type d'adaptation	Finalités attendues
Multiplicité des langues vernaculaires	Administration	Choix du français	Pratique: Communiquer avec les populations locales
« Nous ne sommes pas d'insolents vainqueurs »	L'Inspection Générale	Histoire-géographie	Politique: Attachement au sol, au pays à la puissance coloniale
Stratification raciale	Administration	Accès aux diplômes	Civiliser, dominer
	Enseignant	Pédagogie simplifiée, coupe dans les programmes	
Sous-exploitation économique du pays	A tous niveaux	Enseignement professionnel	Développement économique

Ainsi, sur la question de l'enseignement du français, on identifie clairement la situation de départ qu'est la multiplicité des langues vernaculaires et à laquelle il a fallu répondre pour parvenir à communiquer avec les populations locales. C'est donc au niveau de l'administration que s'est enclenché le processus d'adaptation de l'enseignement lorsqu'il a été décidé d'imposer le français comme langue officielle unique et de privilégier son enseignement dans le système scolaire en AOF. L'élaboration d'un système scolaire en AOF est donc indissociable de cette question d'adaptation telle qu'elle a été théorisée par Georges Hardy. Or, c'est lui qui, non plus en tant que théoricien mais comme Inspecteur Général de l'Enseignement, est chargé de l'élaboration de la nouvelle organisation scolaire en 1914.

Section 2. L'élaboration d'un système adapté

« L'objectif suprême étant la mise en valeur des colonies, en y faisant participer les Africains sans leur permettre d'accéder aux postes de direction, l'organisation scolaire était entièrement orientée vers la formation des cadres auxiliaires »²⁴⁵.

245 DESALMAND, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. T1. Des origines à la conférence de Brazzaville*. Paris, L'Harmattan. 1983. P.346.

Dans son histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, Paul Desalmand a montré que le système scolaire colonial, tel qu'il a été conçu par Georges Hardy en 1914, dans le « plan d'études et programme des écoles primaires de l'Afrique Occidentale française », est effectivement entièrement tourné vers la formation de cadres d'exécution²⁴⁶. Ce système s'entend sur trois niveaux superposables. Les élèves rentrent d'abord à l'école de village, les meilleurs d'entre eux font ensuite l'objet d'une première sélection pour accéder à l'école régionale, puis une dernière sélection a lieu pour accéder aux écoles professionnelles de gouvernement. Il existe aussi, à côté de l'école de village et régionale, des enseignements spéciaux tels que les écoles urbaines et un enseignement des filles. Néanmoins, les établissements de filles sont très rares et en 1921, les enseignants se saisissent de cette question en séance de CSEP pour réclamer la possibilité « qu'il soit organisé, dans les écoles dirigées par des ménages d'instituteurs, des classes mixtes de garçons et de filles »²⁴⁷.

Tous les ans, l'action de Georges Hardy en tant qu'Inspecteur Général en AOF fait l'objet d'évaluations dithyrambiques de la part de ses supérieurs, les gouverneurs généraux successifs tels William Merlaud-Ponty en 1913 : « M. Hardy ne cesse de montrer les plus brillantes qualités à la tête d'un service qui l'intéresse et qu'il dirige parfaitement »²⁴⁸, ou Gabriel Angoulvant en 1918 :

« M. Hardy est un collaborateur de tout premier ordre qui a admirablement compris son rôle d'inspecteur de l'enseignement de l'A.O.F. Esprit clair, méthodique et sain, il a su imprimer à notre enseignement public une impulsion vigoureuse et tout à fait appropriée au progrès moral et matériel de notre colonie »²⁴⁹.

246 Voir le schéma du système scolaire d'enseignement établi par Paul Desalmand en annexe.

247 « CSEP. Séance du 27 et 28 juin 1921 », dans le *BEAOF*. 1921, n°47. P.87.

248 Dossier de Carrière de Georges Hardy. Évaluation de 1913, par le Gouverneur Général W. Ponty. Centre des Archives d'Outre-Mer (CAOM). Carton EE/II/3513.

249 Dossier de Carrière de Georges Hardy. Évaluation de 1918, par le Gouverneur Général Angoulvant. CAOM. Carton EEII3513.

Selon Denise Bouche, ce sont les liens ainsi tissés par Georges Hardy avec ces gouverneurs généraux qui lui ont permis d'obtenir leur soutien dans la prise en main du système scolaire d'AOF. Par son action volontaire dans le domaine, Georges Hardy est celui qui a donné une direction à ce système.

De manière très argumentée, le plan d'études de 1914, qui fait l'objet d'un numéro spécial dans le BEAOF, s'impose dès le départ comme un texte fondateur. Il expose très méthodiquement dans le détail les contenus d'enseignement, matière par matière et niveau par niveau, mais surtout, il affirme les finalités poursuivies par l'enseignement colonial.

§1. L'école de village, un maximum d'élèves pour des buts immédiats

Si l'administration coloniale n'a jamais eu les moyens de rendre l'école obligatoire son but a rapidement été d'atteindre un maximum d'élèves. Ainsi, dès 1914, les programmes scolaires mettent en avant l'objectif de recrutement d'élèves :

« Par l'école de village, nous devons entrer avec le plus grand nombre possible d'indigènes, les rassurer sur nos intentions, établir entre eux et nous des rapports de sympathie, amener insensiblement leur esprit à subir des directions qui les conduiront au progrès économique et social; en un mot, elle doit servir à transformer le pays sans déraciner les habitants »²⁵⁰.

Dans ce but, le personnel enseignant est fortement sollicité pour attirer un maximum d'élèves à l'école coloniale à moindre frais²⁵¹. Georges Hardy, dans ses directions, précise également la nature de l'adaptation qui doit être mise en œuvre à son sujet. L'école de village doit être adaptée au milieu et rester ce qu'il y a de plus souple dans

250 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française ». 1914, n° hors série. P.7.

251 Pour plus de développement sur le rôle des enseignants dans ce domaine, voir infra, chapitre 3.

l'organisation scolaire afin d'être regardée par les populations locales comme une « maison amie ».

Dans la pratique, faute de moyens, l'école coloniale ne peut s'adresser à tous. C'est pourquoi, reconnaissant le caractère peu démocratique mais pragmatique de cette situation, les autorités revendiquent sans complexe l'objectif de concentrer tous ses efforts sur une élite politique et sociale :

« Il sera bon de veiller, pour l'exemple à ce que les enfants des fonctionnaires et des notables indigènes, fréquentent les écoles de village. Rien, dans l'enseignement qui leur est donné, ne peut les choquer et nos efforts seraient en partie perdus ou même dangereux, si notre œuvre scolaire ne profitait qu'à certaines classes sociales »²⁵².

A partir du moment où l'école de village a réussi à s'adapter suffisamment pour atteindre un maximum d'élèves, elle peut remplir sa mission qui consiste « d'abord à apprendre aux élèves la langue française parlée ». Cette dernière précision sur le caractère oral de l'apprentissage de la langue est importante dans la mesure où elle confirme que seules des finalités pratiques et immédiates sont visées. En l'occurrence, il ne s'agit pas de travailler le caractère abstrait ou littéraire de la langue mais bien d'y voir le « véhicule de notions pratiques ».

Il s'agit aussi ici de répondre à un simple besoin pragmatique d'efficacité. L'administration a rapidement fait le choix de s'adapter à la multiplicité des langues vernaculaires en choisissant le français comme langue unique de communication. Il fallait pour cela mettre l'accent sur cet enseignement à l'école coloniale et ce niveau d'adaptation correspond donc au choix politique de l'administration coloniale, qui, face aux conditions locales, doit se donner les moyens de communiquer avec ses administrés, les populations locales d'AOF:

252 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1914, n° hors série. P.8.

« 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 l'enseignement en langue vernaculaire, le problème de l'enseignement du français passa au premier plan des recherches »²⁵³.

Même si l'enseignement du français est aussi invoqué pour répondre à des finalités idéologiques²⁵⁴, cette forme d'adaptation a la particularité de concerner avant tout une donnée locale que l'administration n'a pas eu d'autre choix que de prendre en compte de façon pragmatique dès l'organisation de l'enseignement. Ainsi, dans sa conquête morale, Georges Hardy affirme:

« Il n'y a en vérité qu'un seul argument à faire valoir en faveur de la cause du français. Les adversaires les plus résolus de cet enseignement en reconnaissent la solidité et il nous dispense de recourir à un plaidoyer en forme; il nous évite de présenter, adaptée à nos écoles indigènes, une défense et illustration de la langue française (...): *La diversité des langues parlées en Afrique occidentale française rend matériellement impossible un enseignement en langue indigène* »²⁵⁵.

Le programme comprend également des matières permettant déjà une sensibilisation à la formation professionnelle avec le calcul métrique, le jardin scolaire et les travaux manuels; et d'autres dont la finalité est de mettre en valeur la puissance de la France. L'adaptation de l'enseignement peut aller plus loin dans le contenu des enseignements, éventuellement au-delà des programmes en fonction des besoins locaux,

253 BOUCHE, Denise. « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule...Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », dans les *Cahiers d'études africaines*. 1968, vol. 8, n°29. Pp. 110-122.

254 La langue française a aussi été largement présentée comme vecteur idéologique d'universalisme et d'accès à la civilisation, notamment par le Gouverneur Général Camille Guy (voir infra, chapitre 1)

255 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.148. [En italique dans le texte]

comme lorsqu'il est question d'hygiène ou de santé: face à une épidémie, l'administration peut décider de mettre l'accent sur l'enseignement de l'hygiène et propose dans le BEAOF des leçons sur la façon de se prémunir contre la fièvre jaune.

§2. L'école régionale, école urbaine : première sélection, craintes et enjeux

Les meilleurs élèves font l'objet d'une sélection de la part de l'enseignant sur la base de leurs performances scolaires mais surtout de leur capacité supposée à rester sagement subordonnés. Il est en effet clairement précisé que le choix des élèves par les enseignants doit être très minutieux:

« Ce choix ne saurait s'opérer avec trop de précautions. Il ne doit porter que sur des sujets parfaitement équilibrés, bien doués et disciplinés dont un changement de milieu ne risque pas de faire des prétentieux, des déclassés. L'œuvre scolaire doit, en effet, profiter, avant tout, à la stabilité sociale, sans laquelle il n'est pas de progrès possible »²⁵⁶.

La crainte, chez le colonisateur, de créer par l'école des « déracinés » apparaît ainsi dès l'instant que la plus petite élévation est accordée à un élève indigène, par le simple passage de l'école de village à l'école régionale. C'est pourquoi, en plus des meilleurs élèves les mieux disciplinés, elle s'adresse tout particulièrement aux élèves qui possèdent déjà un rang social comme les fils de chefs ou de notables et « dont l'éducation peut servir à favoriser notre influence et l'expansion de notre œuvre civilisatrice ». En 1921, considérant dans le numéro spécial du BEAOF qu'avec un taux de scolarisation de 1 enfant sur 50, l'objectif de toucher au maximum les populations locales par l'école est loin d'être satisfait, cet objectif est fermement réaffirmé mais applicable dorénavant dès l'école de village :

256 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique Occidentale Française ». 1914, n° hors série. P.30.

« L'école de village recrute ses élèves tout d'abord dans le village même où elle est établie, mais aussi dans les villages voisins. Elle sollicite en premier lieu les fils de chefs ou de notables. Notre enseignement ne pouvant encore s'adresser qu'à une infime minorité, doit être donné tout d'abord à une élite intellectuelle, sans doute, mais surtout sociale, à celle qui détient l'autorité et nous seconde dans l'administration de ce pays »²⁵⁷.

Le programme est constitué des mêmes matières que celles des écoles de village tout en étant plus approfondi :

« [Les écoles] ne sont vraiment utiles qu'à la condition de demeurer modestes, c'est-à-dire adaptées, de ne jamais perdre de vue le peuple de cultivateurs, d'ouvriers ou de pêcheurs auquel elles s'adressent ; en un mot, de prendre racine dans le pays même, de vivre par et pour le pays. Ainsi conçu et maintenu dans un sens exclusivement pratique, notre enseignement ne peut avoir d'autre couronnement que l'enseignement professionnel »²⁵⁸.

La confusion qui règne dans les communications au BEAOF, dans les discours et circulaires autour de la distinction entre enseignement professionnel, manuel, préparatoire à l'apprentissage entre autres est symptomatique. Les matières peuvent toujours être regroupées en deux catégories qui sont celles dont le but est de glorifier la France: éducation morale, lecture, chant, histoire; et celles dont le but est d'apprendre un métier: travaux manuels, dessin, calcul et système métrique, jardin scolaire.

L'école urbaine est au même niveau que l'école régionale et ne se distingue que par le nombre plus élevé de sa population et, comme son nom l'indique, par sa situation géographique. Les craintes à propos du déclassement sont d'autant plus exacerbées que les populations de la ville ont peu de chance de revenir à la terre après leur scolarisation.

257 MONOD, Jean-Louis. « Instruction au personnel enseignant qui débute dans les colonies d'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n° spécial 46. P. 14.

258 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917.

Georges Hardy met alors en place une adaptation nouvelle des programmes, tournée cette fois vers des métiers plus urbains: boulangerie, boucherie, les industries, la navigation et la pêche. De même, on retrouve encore les mêmes matières de lecture, écriture, dessin, calcul, chant et travaux manuels.

« On souhaitait que les Africains ne constituent que des cadres d'exécution, les cadres de direction étant le lot des Européens; c'est pourquoi le développement d'un enseignement secondaire semblable à celui qui existait en France fut toujours considéré comme une perspective inutile et dangereuse »²⁵⁹.

Georges Hardy théoricien et Inspecteur Général en AOF, a aussi saisi l'importance capitale de la communication dans ce système d'enseignement colonial en construction. Il donne à sa colonie un outil de communication, à travers la création d'un bulletin de l'enseignement dédié à l'AOF, qui a pris une telle place qu'il continuera d'être publié jusqu'en 1959, veille de la décolonisation.

Section 3. La création par Georges Hardy d'un bulletin de l'enseignement dédié à l'A.O.F. (Janvier 1913)

L'expérience a montré que les revues sur l'enseignement colonial occupent rapidement un rôle important en permettant l'échange de vues et d'expériences entre personnes concernées, et par là, l'élaboration d'une pensée sur ce sujet. D'autres colonies comme l'Algérie ou Madagascar, avaient déjà leur bulletin avant l'AOF ; il existe également depuis 1902, celui de la mission laïque. Georges Hardy, l'a bien compris et lance en 1913 le Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale française:

« Il n'est pas d'une race inconnue. Il a de nombreux parents dans tous les départements français et dans la plupart de nos colonies. *Moniteurs scolaires, Bulletins de l'enseignement, Bulletins départementaux*, voilà des

259 DESALMAND, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire*. 1983. 456P.

noms qui vous sont familiers. Ce serait donc déjà, pour notre bulletin, une toute petite raison d'être: nous donner ce que les autres ont depuis longtemps, nous mettre en accord avec une vieille tradition de l'enseignement français »²⁶⁰

En 1913, c'est alors le seul outil de communication qui permette à tous les instituteurs de communiquer entre eux et d'accéder à un nombre considérable d'informations diverses, à la fois législatives et pédagogiques. En effet, la création d'une telle revue répond à un besoin occasionné par la taille immense du territoire rendant jusque là la communication difficile²⁶¹. En 1921, dans son numéro spécial consacré aux Instructions au personnel enseignant, le BEAOF rappelle cette double vocation :

« Une publication dénommée *Bulletin de l'Enseignement* de l'Afrique Occidentale française a été créée en 1913. Ce *Bulletin* paraît régulièrement au moins quatre fois par an. Il publie les actes administratifs concernant l'enseignement. Il donne aussi aux instituteurs les plus éloignés des centres et qui ne peuvent pas lire le Journal Officiel les moyens d'être renseignés sur les actes qui les intéressent. Le *Bulletin* publie des conseils pédagogiques, des procédés d'enseignement, des contes indigènes, etc. qui font bénéficier chacun de l'expérience et du travail de tous. Il est de ce fait un puissant instrument de liaison entre les membres du personnel enseignant. Ceux-ci l'apprécient d'autant plus qu'ils sont plus dispersés et isolés sur cette immense étendue qu'est l'Afrique Occidentale française »²⁶².

Dans l'action scolaire mise en œuvre par l'administration coloniale, la revue constitue aussi un outil de communication et doit donc répondre à la conception que s'en fait Georges Hardy, théoricien de l'adaptation de l'enseignement. Dès 1913, la mission de

260 HARDY, Georges. « Notre bulletin » dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.1.

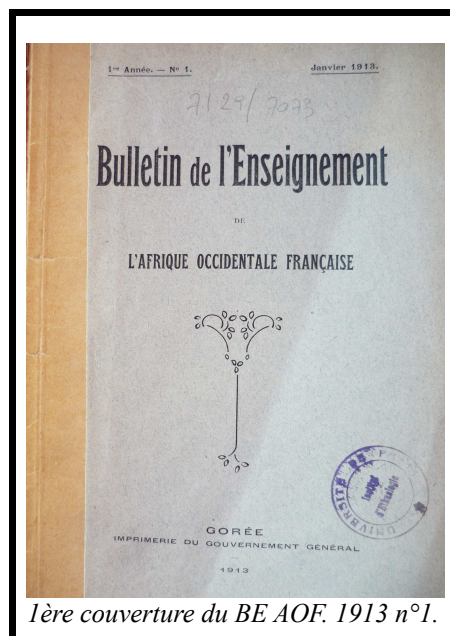
261 Cette double vocation perdure jusqu'à l'arrivée d'Albert Charton en 1929 qui écartera progressivement la fonction administrative du BEAOF, jusqu'à la supprimer définitivement en 1934, date de refondation de la revue qui prend désormais le nom d'Éducation Africaine.

262 MONOD. Jean-Louis. « Instructions au personnel enseignant qui débute dans les écoles d'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n° spécial 46. P.26.

cette revue consiste alors à impulser et à accompagner l'élaboration d'un discours sur l'enseignement adapté à l'AOF en particulier.

§1 Du BÉAOF à l'Éducation africaine (1913-1959)

Dès son arrivée en AOF comme inspecteur de l'enseignement, Georges Hardy veut doter sa circonscription de son « Bulletin de l'Enseignement »²⁶³. Ce n'est donc que trois mois seulement après sa prise de fonction qu'il en fait paraître le premier numéro. De fait, il dirige la publication de cette revue et cette implication enveloppante de l'Inspection Générale dans le BÉAOF restera déterminante pour l'évolution de la revue.



1^{ère} couverture du BE AOF. 1913 n°1.

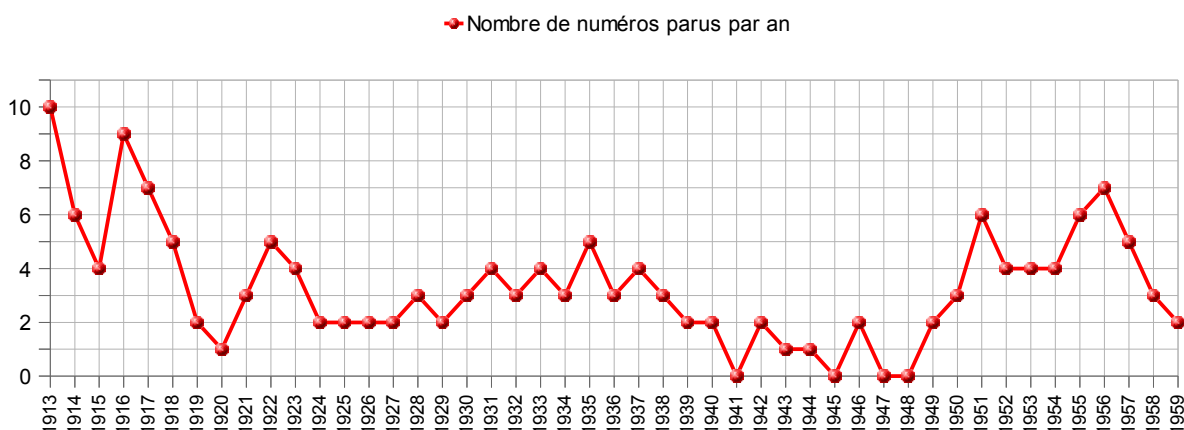
Le BÉAOF se présente alors sous la forme d'une petite revue, de format A5, qu'il conservera jusqu'à la fin, en 1959. Il offre à ses lecteurs de multiples rubriques. Dans l'ensemble, le lecteur y retrouve systématiquement deux parties. Une première est consacrée à l'information officielle et une deuxième partie propose toutes sortes de supports pédagogiques ou de conseils proposés par l'administration aux enseignants dans l'exercice de leur métier d'enseignant colonial en AOF. La composition interne et la nature

263 Plusieurs colonies avaient leur bulletin, notamment l'Algérie et Madagascar.

des intervenants de ces rubriques connaît d'ailleurs quelques adaptations et évolutions notables au fil du temps, mais sans que cela ne constitue pour autant de grands bouleversements.

Le rythme de parution du BEOFF n'est pas anodin. Il est en effet significatif de l'investissement de l'administration coloniale dans son outil de communication auprès de l'ensemble de son personnel enseignant. En outre, il devient très variable en fonction des années, les bonnes intentions du moment de la création n'ayant pas résisté à l'épreuve de la mise en œuvre sur le long terme. Il n'en reste pas moins que la parution du BEOFF, quoiqu'irrégulière, reste d'une remarquable longévité, puisqu'elle durera jusqu'à la décolonisation de l'AOF. Pour mieux cerner ce qui influe sur ce rythme de parution, le graphique suivant indique le nombre de numéros du BEOFF parus par an et couvre l'ensemble de sa période de parution:

Graphique 1. Nombre du numéros du BEOFF publiés par an.

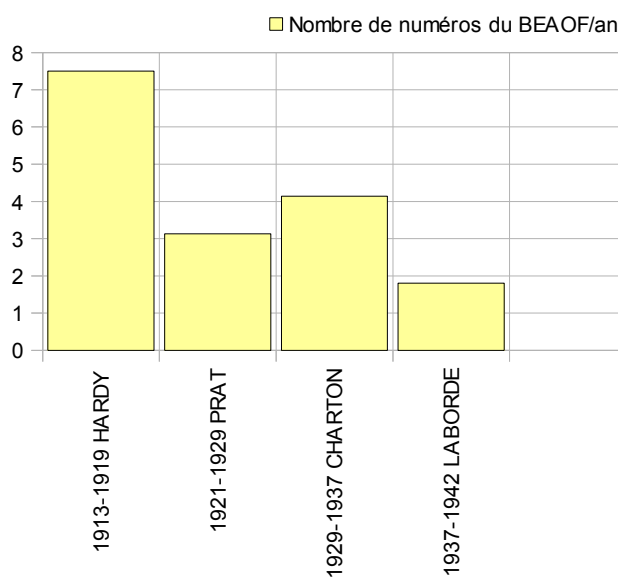


Georges Hardy annonce au moment de sa création, que son BEOFF fera l'objet d'une publication mensuelle. De fait, c'est un rythme qui ne sera finalement tenu que la première année, en 1913 (sans parution les mois d'août et septembre), puisqu'au final, le graphique précédent montre que sur ses 46 années de parution, 33 années connaissent une fréquence largement moindre, comprise entre deux et cinq numéros par an.

Ce rythme appelle deux types de remarques en particulier. D'une part, on note des pics de publication au moment des premières années mais aussi des dernières, ce qui peut laisser penser que l'importance du Bulletin réside dans son pouvoir vectoriel de communication au moment où l'empire colonial est le plus fragile, soit parce qu'il est en construction, soit parce qu'il est menacé. D'autre part, les changements de rythme correspondent davantage aux changements de poste à l'Inspection Générale de l'AOF, donc à la direction de publication du Bulletin, qu'à des événements majeurs de politique coloniale repérés dans l'historiographie.

Le graphique suivant montre les variations importantes survenant en fonction de l'Inspecteur de l'Enseignement en poste.

Graphique 2. Rythme annuel de parution du BEAOF en fonction de l'Inspecteur Général de l'enseignement en l'AOF



Ainsi, avec une moyenne qui s'élève à près de huit numéros par an, considérablement supérieure à celle de ses successeurs, il ressort de ce graphique que l'implication de Georges Hardy dans le lancement du BEAOF a véritablement été

déterminante dans le rythme de publication. Cela ne suffit pas à atteindre l'objectif affiché au départ d'une publication mensuelle, mais reste assez proche et de toutes façons bien supérieur au rythme de parution de ses successeurs.

En outre, il convient de préciser que ce sont notamment les départs de Georges Hardy qui ne lui permettent pas d'atteindre l'objectif fixé. Ces départs se ressentent en effet immédiatement dans le rythme de publication du BEAOF. C'est le cas en 1915, lorsqu'il est mobilisé à la guerre, de l'été 1914 à mai 1915 et *a fortiori* en 1919, lorsqu'il quitte définitivement l'AOF puisque, pour la première fois, le rythme chute, devenant bi-annuel avec un numéro de janvier à mars et un d'avril à décembre, voire même simplement annuel en 1920. De 1921 à 1929, le BEAOF est repris par le successeur de Georges Hardy à l'Inspection Générale de l'enseignement en AOF, Aristide Prat. Mais là encore, on constate un abaissement du rythme, souvent bi-annuel.

En 1929, la reprise du BEAOF par Albert Charton, redonne un coup d'accélération au rythme de parution mais ce sera surtout l'occasion d'une refonte en profondeur de la maquette du bulletin, avec une forme désormais plus normalisée dans ses rubriques, qui s'accompagne d'un effacement progressif de la prégnance de l'inspection sur le contenu du BEAOF. En outre, Albert Charton se place justement dans le droit fil de son prédécesseur Georges Hardy et lui rend hommage dans le BEAOF lors de sa prise de fonction:

« C'est un autre devoir pour moi d'évoquer ici le souvenir de mon premier prédécesseur, le fondateur de ce Bulletin, M. Georges Hardy, qui fut mon chef et qui demeure mon maître et mon ami. Dans cette maison, tout parle de son activité féconde, de son ardeur joyeuse, de la fermeté et de la vigueur de son esprit créateur. C'est avec joie que pour ma part je vais retrouver et suivre les traces d'un tel modèle »²⁶⁴.

264 CHARTON, Albert. « Au personnel enseignant de l'AOF » sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école (partie générale) », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.3.

En effet, depuis la création du BEAOF en 1913 par Georges Hardy et jusqu'à l'arrivée d'Albert Charton en 1929, la composition interne comprend à la fois des rubriques permanentes, régulières et d'autres très ponctuelles, au gré des interventions spontanées ou de l'actualité en AOF. Ces rubriques peuvent être regroupées en deux catégories, qui généralement se succèdent. Il s'agit d'une catégorie relevant des informations législatives et administratives, principalement des tableaux d'avancement et nominations, récompenses, derniers décrets et circulaires concernant l'enseignement, et une catégorie constituée de contributions d'enseignants d'AOF sur des sujets divers notamment l'échange d'expériences, des chapitres de manuels scolaires ou l'actualité pédagogique.

La partie officielle représente près d'un tiers²⁶⁵ du BEAOF sous Georges Hardy mais sert de variable d'ajustement en l'absence d'inspection. En effet, les deux numéros sortis entre fin 1919 et fin 1920, soit juste après le départ de Georges Hardy, sont intégralement constitués d'informations officielles et révèlent en cela le poids du rôle joué par la personne de l'inspecteur dans le contrôle et la gestion des communications d'enseignants qui constituent habituellement le BEAOF. A l'arrivée d'Aristide Prat en décembre 1920 et jusqu'à son décès brutal en mars 1929, le BEAOF reprend ses rubriques à vocation pédagogique mais continue de véhiculer l'information officielle dans l'ensemble des établissements d'AOF de façon importante, dépassant largement la moitié du nombre de pages en moyenne²⁶⁶. C'est finalement Albert Charton qui donnera un coup de fouet au contenu du BEAOF, notamment en réduisant considérablement la partie officielle. Cette partie n'aura finalement plus sa place à partir de 1934, date qui coïncide avec le changement de nom du BEAOF pour l' « éducation africaine ».

Le nom de « Bulletin de l'enseignement » correspond donc à la vocation qu'il se donne en 1913 et qui consiste notamment à mettre à la portée du corps enseignant tous les textes législatifs les concernant. Par la suite, à partir de 1934, la revue sera rebaptisée « Éducation Africaine » pour coller à une nouvelle réalité, dans la mesure où son contenu

265 28,9%

266 53,7%

est à présent débarrassé de ses pages législatives pour ne publier que des contributions rédigées, couvrant de manière large l'éducation en AOF et regroupées de façon thématique.

§2. Georges Hardy, unificateur

Georges Hardy est à la fois le créateur du BEAOF, son directeur, co-rédacteur et éditeur mais il est surtout le supérieur hiérarchique de ceux auxquels le BEAOF s'adresse. Il fixe alors pour sa revue des modalités de diffusion efficaces et dirige de près le contenu des rubriques. Il veille ainsi sur une ligne éditoriale idéologiquement proche de sa vision personnelle de la mission civilisatrice en Afrique. Ainsi, le BEAOF peut s'appréhender sous plusieurs angles, à la fois comme reflet d'une idéologie et de pratiques existantes et comme prescriptions, voire injonction de la part de l'administration envers ses subordonnés.

La vocation du BEAOF est de lier les enseignants avec leur hiérarchie et les enseignants entre eux. A ce titre, la partie officielle du BEAOF permet de répandre l'information législative sur tout le territoire et la partie des contributions offre une tribune aux enseignants pour communiquer sur leurs expériences. Pour autant, la représentativité du corps enseignant dans le revue mérite d'être interrogée, d'autant que les autorités doivent à la fois stimuler et cadrer les contributions dans un souci d'unification de la « pédagogie indigène » dans un sens conforme à leur politique.

_ Répandre l'information législative et administrative sur tout le territoire

Les premières années d'existence du bulletin permettent d'appréhender les motivations de Georges Hardy professionnels et idéologiques. Or, l'analyse de la partie législative du BEAOF démontre déjà l'approche unificatrice propre à Georges Hardy. En effet, tant qu'il sera à la tête du BEAOF, toutes les rubriques composant la partie officielle regroupe l'ensemble des informations législative sur tout le territoire de l'AOF. A l'arrivée d'Aristide PRAT, en revanche, l'information est présentée de façon fractionnée, colonie par

colonie, précédée d'une section « Gouvernement Général » et suivie des dernières circulaires.

Sous Georges Hardy, la partie officielle ne fait pas l'objet d'un titre spécifique. En délimiter le contenu détaillé n'est donc pas aisé, la frontière entre le caractère législatif ou pédagogique d'un texte étant parfois fine. C'est donc le critère organique qui a été déterminant pour la présente étude. En effet, les informations émanant du Gouvernement Général, en particulier les rubriques « chronique de l'enseignement de l'AOF », « nominations et mutations », « promotions », « tableau d'avancement », résultats des « examens et concours », « distinction honorifiques » sont considérées d'emblée comme des informations officielles. De même, les communications constituant des ressources pour la classe, des contributions à la rédaction collective de manuels scolaires, ou participant d'une meilleure connaissance du public d'élèves, telles les enquêtes sur les enfants ouolofs, sont classées d'emblée dans les communications qui alimentent un partage d'idées et d'expériences entre personnels d'éducation de l'AOF.

En revanche, il arrive que le choix ne soit pas aussi évident: ainsi, les procès verbaux de séances du Conseil Supérieur de l'Enseignement Primaire n'ont pas été considérés comme faisant partie des informations officielles car l'activité du conseil intervient en amont, l'émission de vœux n'étant pas toujours suivie du texte législatif souhaité : ces procès verbaux semblent davantage témoigner de l'activité réflexive du corps enseignant sur son rôle et ses moyens en AOF. De même, les textes législatifs que le bulletin porte à la connaissance des enseignants se distinguent de ceux qu'il porte à la connaissance des élèves par le biais des commentaires que les enseignants doivent apporter en classe : les premiers permettent l'appréhension du BEAOF comme un outil de communication de la hiérarchie vers sa base et les seconds comme un outil pédagogique qui fournit des supports de cours ; il s'agit en l'occurrence de tout ce qui apparaît dans la rubrique « l'œuvre française ». Cette rubrique, qui fait souvent figurer les dernières circulaires concernant l'hygiène ou la scolarité, n'a donc pas pour autant été comptabilisée dans les informations officielles pour des raisons qui tiennent à la fois de sa forme et des

finalités de leur publication : extrêmement rédigées, elles sont destinées à être diffusées et expliquées en classe. En outre, dans les deux cas, ces rubriques perdurent après 1934, date à laquelle la maquette du BEAOF est redéfinie ainsi que sa ligne éditoriale. La revue abandonne alors purement et simplement sa partie législative, pour se consacrer dorénavant au contenu pédagogique de la revue, aux interventions du personnel d'enseignement en AOF ; certains discours officiels de gouverneurs, administrateurs, inspecteur généraux, à l'occasion d'une ouverture d'école ou de distribution de prix, continuent également d'être publiés et permettent une présentation de politique générale²⁶⁷.

Dans sa double vocation, le BEAOF est donc caractérisé de 1913 à 1934, par celle d'actualisation régulière des textes officiels, et agit alors comme un outil de communication verticale. Parmi ce que le Gouvernement Général porte à la connaissance du corps enseignant de l'AOF, trois types d'informations apparaissent comme largement dominantes et témoignent à la fois de la place privilégiée du personnel en tant qu'interlocuteur direct et des objectifs du Gouvernement Général: la « chronique de l'enseignement », les nominations et avancements de l'ensemble du personnel enseignant de l'AOF, les examens et concours qui comprennent les sujets d'examens et la liste des lauréats²⁶⁸. La chronique de l'enseignement recouvre toute l'actualité, administrative et législative sous forme de décisions, arrêtés et circulaires, autour de plusieurs thème principaux²⁶⁹ : l'offre scolaire, la répartition des écoles et des cours (créations de cours et d'école, constitutions des cercles); l'organigramme du système éducatif colonial (créations et organisation de services, création d'un corps de moniteurs, définition des fonctions et missions du personnel); les aides financières allouées aux élèves, et les autres textes très courts, sur des sujets aussi divers que les périodes de vacances, les indemnités à allouer, notamment.

267 Voir annexe n° 13 - Pages administratives et pages de contributions au BEAOF de 1913 à 1959, dans laquelle on observe la place de l'information législative dans chaque numéro. P. Annexes-13

268 Voir annexe n° 14- Composition détaillée de l'information officielle dans le BEAOF sous Hardy 1913-1919. P. Annexes – 14.

269 Ibid.

Grâce à cette partie officielle, les enseignants de toute l'AOF sont donc informés des textes législatifs les concernant et des évolutions de carrière en cours. A l'instar des grands bâtisseurs d'école,²⁷⁰ Georges Hardy se montre conscient de la nécessité de s'adresser à l'ensemble des enseignants comme à un corps, afin d'impulser une politique générale sur l'ensemble du territoire. D'une manière générale, son action mène de fait à un système centralisateur, tel que le décrit Denise Bouche à partir de l'exemple du service de l'enseignement :

« Hardy voulait rendre le Service de l'Enseignement autonome et l'unifier sous une direction fortement centralisée à Dakar. Il voulait revenir, dès que les circonstances le permettraient, à un arrêté unique pour toute l'Afrique occidentale, ce qui fut fait en mai 1914 »²⁷¹.

En ce sens, dans la mesure où institutionnellement, la création d'un système d'enseignement public en AOF doit composer avec les missions déjà existantes, le bulletin constitue au moment de sa création, l'outil principal dont dispose le Gouvernement Général à cet effet d'unification.

En outre, la position hiérarchique occupée par Georges Hardy lui permet de faire bénéficier son « nouveau-né »²⁷² d'un mode de diffusion particulièrement efficace. D'une part, le BEAOF est gratuit et envoyé systématiquement à toutes les écoles :

« A défaut d'autres mérites, notre petite revue aura du moins celui-ci, d'être gratuite. Chaque école en recevra un numéro et gardera la propriété de la collection. Ceux d'entre vous qui voudraient avoir leur bulletin bien à eux pourront s'abonner »²⁷³.

270 LELIEVRE, Claude; NIQUE, Christian. *Bâtisseurs d'école. Histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris, Nathan pédagogie. 1994. 494p.

271 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. P.795.

272 HARDY, Georges. « Courrier du Bulletin », dans le *BEAOF*. 1913 n°3. P.61.

273 HARDY, Georges. « Notre bulletin », dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.2.

D'autre part, tous les instituteurs ont l'obligation de contresigner la troisième de couverture, sous la vigilance des directeurs d'école, afin que cela soit vérifiable par l'inspecteur. Georges Hardy précise aussi qu'ils doivent lire le bulletin dans le mois qui suit sa réception :

« Je serais reconnaissant aux Directeurs d'écoles de veiller à ce que leurs instituteurs-adjoints apposent leur signature à la troisième page de la couverture de chaque *Bulletin*. Il est de toute nécessité que le *Bulletin* soit communicable à tous et qu'il soit lu par tous dans le courant du mois qui suit sa réception. C'est à cette seule condition qu'il sera utile »²⁷⁴.

_ Les contributions du personnel d'enseignement, des échanges encadrés

La seconde partie du BEAOF fait la place aux contributions des enseignants sur des expériences pédagogiques particulières méritant d'être partagées, et à toutes sortes d'informations susceptibles de leur être utiles dans l'exercice de leur métier. Dans ce but, les instituteurs sont sans cesse relancés afin de les faire participer à son élaboration, avec une double intention affichée : là encore, il s'agit d'uniformiser l'enseignement sur tout le territoire mais aussi de constituer un outil de pédagogie adapté au public colonisé. Le bulletin a été conçu pour réfléchir en commun à l'élaboration d'une pédagogie adaptée dans un pays où tout est à faire et où les populations auxquelles on s'adresse sont encore méconnues:

« Nous n'avons pas affaire à un pays d'antique civilisation, où l'école est une institution aussi vieille que les chemins, où tous les systèmes pédagogiques ont été tentés, où les méthodes d'enseignement s'adaptent sans peine à des esprits prédisposés. Nous taillons dans le neuf, comme on dit; nous connaissons mal encore cette rude étoffe qu'on nous confie, et nos ciseaux, ne craignons pas de l'avouer, hésitent souvent dans nos mains. Nous élaborons

274 HARDY, Georges. « A propos du Bulletin », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.29. [cité par BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français d'AOF de 1817 à 1920*. P.805]

petit à petit une pédagogie indigène, très différente de l'autre, et personne de vous n'oserait assurément soutenir que nous voyons en toute netteté, non seulement les moyens, mais le but même de notre enseignement. Cette élaboration, nous allons la tenter en commun »²⁷⁵.

La création du BEAOF répond aux besoins des enseignants disséminés sur un territoire immense. La plupart d'entre eux n'ont en outre que peu d'expérience du milieu dans lequel il exercent et du public auquel ils s'adressent. En permettant la circulation des savoirs entre pairs, il constitue un outil pédagogique à proprement parler et se propose de combler les lacunes d'un système d'enseignement colonial institué huit ans seulement après la création de la fédération d'AOF. Par ailleurs, c'est aussi un moyen pour Georges Hardy de communiquer avec les lecteurs sur un ton qui se veut proche de ses subordonnés. Ainsi, le bulletin cristallise ces rapports qu'entretient l'Inspection Générale, avec l'ensemble du personnel d'enseignement.

A la création du bulletin, Georges Hardy affiche l'objectif de fournir aux enseignants l'outil de travail qui permettra l'uniformisation de l'enseignement colonial:

« S'il est des gens qui doivent se connaître et s'entendre, ce sont les membres de l'Enseignement d'un même pays. Sous quelques différences d'aspect, leur tâche est partout la même, et cette tâche est si délicate, elle se heurte à tant d'obstacles, elle exige une telle expérience, qu'une étroite solidarité pour que leur œuvre soit solide et durable, il est nécessaire qu'ils fassent concorder leurs intentions, qu'ils confrontent leurs résultats, qu'ils profitent mutuellement de leurs efforts et de leurs tentatives »²⁷⁶.

Cet aspect de former une communauté travaillant ensemble et dans la même direction, quelque elle soit, est le souci premier de Georges Hardy lorsqu'il crée le bulletin :

275 HARDY, Georges. « Notre bulletin », dans le *BEAOF*. 1913 n°1. P.3.

276 HARDY, Georges. « Notre bulletin », dans le *BEAOF*. 1913 n°1. P.1.

« Parce que les ouvriers s'ignoraient les uns les autres, parce que leurs œuvres ne rentraient pas toujours dans un plan d'ensemble, beaucoup trop de vaillants efforts sont restés des efforts perdus. Rapprochements des collaborateurs, coordination des idées et des expériences, tel sera l'objet principal de ce *Bulletin*. »

Permettre la communication entre les membres disséminés d'un territoire est un atout important du BEAOF qui sera reconnu bien après le départ de Georges Hardy. Ainsi, c'est encore cet aspect d'élaboration en commun qui sera à nouveau mis en avant par Albert Charton en 1929 :

« Il m'est agréable de prendre contact avec le personnel enseignant, grâce à ce Bulletin de l'Enseignement qui sera, je l'espère, l'instrument de notre confiante collaboration, l'écho de nos espoirs, le témoin des efforts que nous allons poursuivre ensemble »²⁷⁷.

« L'Afrique occidentale française est grande, huit fois comme la France, lit-on dans les livres, et ce chiffre permet mal d'imaginer la distance immense qui nous sépare et l'isolement qui en résulte pour le maître enfermé dans la brousse, avec ses bambins, ses cahiers et ses souvenirs d'école. Il faut que le bulletin soit l'instrument de liaison indispensable, l'organe de la direction nécessaire. Nous devons travailler dans la lumière et la confiance. Le bulletin, avec la collaboration commune, redeviendra la pratique vivante, professionnelle qu'il a déjà été et qu'il n'a pas cessé d'être »²⁷⁸.

277 CHARTON, Albert. « Au personnel enseignant de l'AOF » sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école (partie générale) », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.3.

278 CHARTON, Albert. « Le bulletin » sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école (partie générale) », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.4.

Pour autant, les contributeurs du bulletin ne reflètent pas l'ensemble du personnel enseignant en exercice en AOF loin s'en faut, d'autant que Georges Hardy peine à convaincre les enseignants d'envoyer leurs contributions :

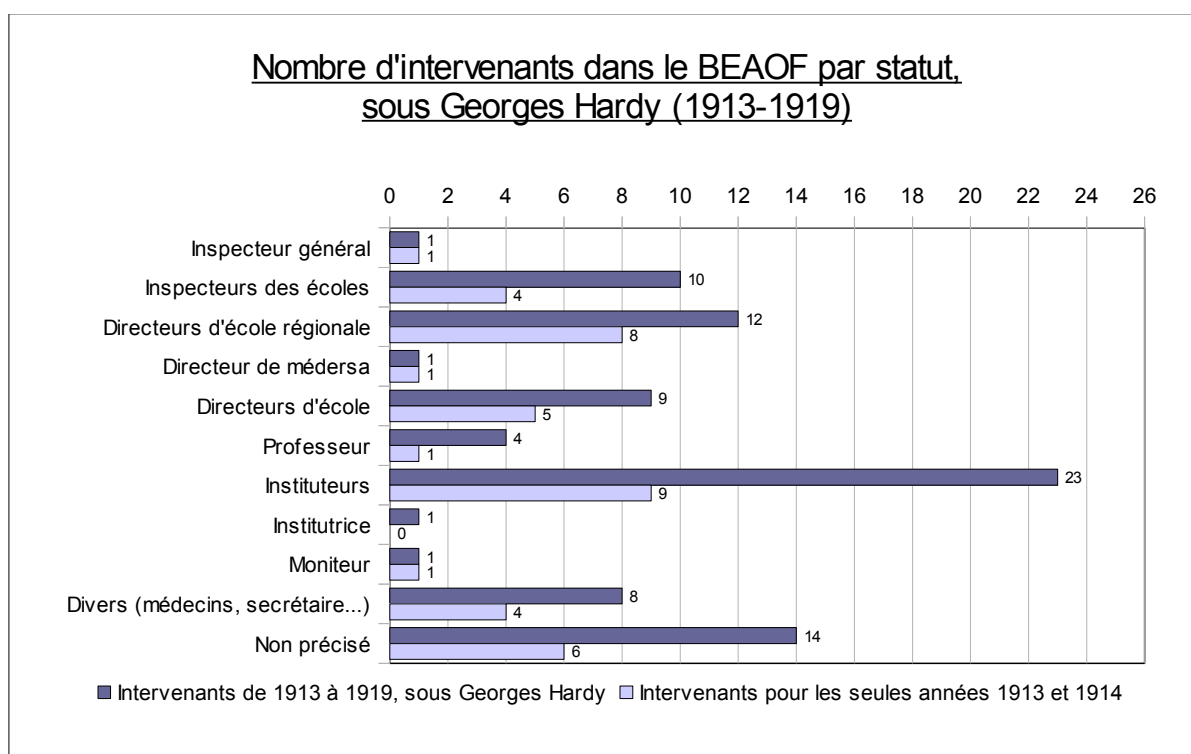
« Rien, rien, rien.

C'est un succès.

Je sais bien que le bulletin est tout jeune encore : mais, quand il vous naît un enfant, vous contentez vous de le regarder grandir ?

J'attends impatiemment vos offrandes: je ne parviendrai pas à nourrir tout seul ce nouveau-né glouton, dont l'appétit se réveille impérieusement à la fin de chaque mois »²⁷⁹.

Le graphique suivant indique le nombre d'intervenants dans le BEAOF en fonction de leur position hiérarchique:



279 HARDY, Georges. « Courrier du « bulletin » », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.61.

Pendant toute la période où le BEAOF est dirigé par Georges Hardy, le personnel qui contribue à alimenter les rubriques du BEAOF est largement composé d'inspecteurs et de directeurs d'école, en particulier ceux des écoles régionales dont le nombre est beaucoup moins important que celui des instituteurs ou moniteurs mais dont on constate qu'ils participent pourtant autant que l'ensemble des autres intervenants²⁸⁰. Lorsque l'on se concentre uniquement sur les deux premières années du BEAOF, il est frappant de constater à quel point l'Inspection Générale d'AOF, par le biais du BEAOF, s'appuie sur ses inspecteurs et directeurs d'école régionale avec, au moment du lancement une sur-représentation de ces deux grades particulièrement marquée.

D'une manière générale, non seulement les inspecteurs et directeurs d'écoles sont plus nombreux à participer que les instituteurs et moniteurs mais ceux qui participent soumettent un nombre d'interventions largement plus élevé et dont la nature est souvent mieux valorisée: rédaction de manuels entiers plutôt que partage d'expérience ou liste de devinettes locales notamment.

Ainsi, lorsque Georges Hardy lance un appel à contributions pour la constitution d'un manuel scolaire de géographie, il ne s'adresse pas particulièrement à des directeurs d'école régionales, mais bien à n'importe quel collaborateur potentiel. Or, non seulement ce sont exclusivement des directeurs d'école régionale qui ont répondu au questionnaire qui leur avait été soumis, mais ils l'ont presque tous fait pour chacune de leur région respective. Il ne semble pas que cette collaboration puisse s'expliquer par une spontanéité soudaine dans la mesure où le bulletin fait habituellement face à la quasi-absence de collaboration. En revanche, la proximité du lien hiérarchique semble être plus plausible, puisque, en l'occurrence, il s'agissait d'une commande précise, encadrée par un questionnaire pré-rédigé, et non pas d'un encouragement d'ordre général. De plus, leur statut plus élevé dans le système scolaire colonial et leur situation géographique souvent proche de Dakar, impliquent de fait une proximité accrue avec l'Inspection Générale et

²⁸⁰ La catégorie « non précisé » désigne les contributions dont l'auteur n'a pas signé ou dont la seule mention de ses initiales ne suffit pas à l'identifier. Même à considérer que cette catégorie comprend sans doute de nombreux instituteurs, cela ne remet pas en question la sur-représentation de grades élevés dans les contributions du BEAOF.

expliquent leur implication. Enfin, les directeurs d'écoles sont particulièrement en proie au souci constant de recrutement de nouveaux élèves, afin de répondre aux objectifs de la politique en œuvre et parce que le nombre d'élèves détermine en partie leurs primes de salaire; en cela le BEAOF constitue alors une occasion de se faire connaître.

La présence importante des inspecteurs dans le BEAOF reflète l'objectif du Gouvernement Général dans son processus de centralisation. En effet, si le bulletin est un outil qui permet l'uniformisation de l'enseignement colonial d'AOF, le poste occupé par les contributeurs révèle alors que cette uniformisation ne se fait pas de manière homogène à partir des pratiques existantes mais se trouve de fait canalisée vers le modèle proposé par les écoles régionales dont la représentativité est dominante dans les pages du BEAOF.

Tout en encourageant sans cesse des enseignants à participer, Georges Hardy lui-même « porte » son bulletin en fournissant à lui seul la moitié des interventions (le tiers, en nombre de pages), qui sont de deux ordres. Il s'agit d'une part, des chroniques adoptant un ton assez neutre, qu'il assure de manière assez régulière, (notamment l'introduction, les indications bibliographiques et, d'une manière générale, tout ce qui peut nourrir le BEAOF à défaut de communications soumises par les enseignants); d'autre part, des interventions adoptant clairement le ton qui sied à sa fonction lorsqu'il s'agit de conseiller, orienter, diriger, voire éventuellement recadrer le personnel. La chronique régulière « En passant... » illustre souvent cette démarche, que ce soit à propos des programmes pour lesquels Georges Hardy consacre plus de trois pages à expliquer qu'ils ne sont pas « la règle minutieuse d'un cloître cistercien » :

« Le programme ne doit pas être un lit de Procuste; ce serait plutôt un hamac, en raphia bien souple. Les élèves ne sont pas, comme on dit, faits pour lui, c'est lui qui est fait pour les élèves et qui doit se plier, s'adapter, tout en restant lui-même »

ou lorsqu'il évoque vertement certains comportements dont un instituteur fait les frais:

« Vous avez à vous plaindre, c'est très possible, et je suis prêt à vous écouter, vous le savez bien mais faites en sorte que rien, ni sur vos lèvres, ni dans vos lettres, ne donne à votre interlocuteur l'idée comique d'évaluer la vitesse de vos coup de piston, la capacité de vos pots de pommade et le nombre de vos canines »²⁸¹.

Georges Hardy s'adresse directement aux enseignants et les fait participer tout en employant systématiquement le « vous » et le « je » dans ses chroniques et marque en cela la distance hiérarchique entre d'un côté ce « vous »/les enseignants et ce « je »/l'Inspecteur Général. De plus, Georges Hardy manie avec beaucoup d'habileté sa façon de communiquer dans les colonnes du BEAOF et ce « vous » a un autre effet, qui est de feindre l'existence d'un groupe uni auquel il s'adresse.

Pour stimuler les contributions, il n'hésite pas à recourir souvent à l'humour, se plaçant dans un rapport de complicité avec le personnel qu'il encadre. Ainsi, lorsqu'il annonce à ses lecteurs la gratuité de cette nouvelle revue, il ajoute avec une pointe de taquinerie : « Vous ne pourrez pas dire, cette année, que vous n'avez pas eu d'étrences »²⁸². Tenant absolument à la viabilité de son BEAOF, il use de toute sa diplomatie pour inciter les enseignants à contribuer, tour à tour flatteur ou provocateur. C'est le cas notamment sur la question délicate d'instaurer ou non une limite d'âge à l'école sur laquelle il fait appel à l'opinion des enseignants : « Vous seuls, qui voyez tous les jours vos élèves, pouvez avoir un avis certain sur la question »²⁸³. De même, Georges Hardy lance le projet d'élaboration participative d'un manuel scolaire accompagné d'un questionnaire et précise sans dissimuler son ironie : « Il est bien entendu que chaque collaborateur aura son nom sur la première page. Vous aimeriez peut-être mieux l'avoir sur l'Arc de Triomphe mais cela ne vous rajeunirait pas. » Il semble très important pour Georges Hardy de fédérer autour de lui l'ensemble du corps enseignant: ainsi, il se permet

281 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.42.

282 HARDY, Georges. « Notre bulletin » dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.2.

283 HARDY, Georges. « Limite d'âge », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.83.

aussi de s'exprimer au nom de tous à l'occasion du cinquantième anniversaire de l'entrée de Lavisser à l'École Normale Supérieure : « En votre nom, mes amis, gens de la côte et gens de la brousse, j'adresse, à M. Ernest Lavisser, notre maître à tous, (...) l'hommage de notre respectueuse et profonde affection »²⁸⁴.

En revanche, quelque soit la volonté chez Georges Hardy de stimuler les contributions de la part du personnel enseignant, il n'en reste pas moins qu'elles restent encadrées par les autorités comme on peut s'y attendre de la part d'une revue qui dépend du Gouvernement Général. En 1916, Georges Hardy dit en effet devoir intervenir en réaction aux abus constatés de la part des enseignants, qui se servent parfois du BEAOF pour faire parvenir au Gouvernement Général, « sous couleur de collaboration, des plaidoyers personnels »²⁸⁵, selon lui pour bénéficier de la franchise postale. Toujours est-il que la mesure est prise alors de faire dorénavant passer les articles par l'intermédiaire des inspecteurs des écoles. De même, en 1929, Albert Charton souhaitera encourager les participations au bulletin tout en les encadrant avec fermeté :

« Cette collaboration que j'appelle, n'ira pas, cela va sans dire, sans une unité de direction que je maintiendrai fermement pour établir cette unité dans l'élan et le travail, sans laquelle tout ne serait que dispersion d'efforts et vaine éloquence »²⁸⁶.

En effet, contrairement à ce que pouvait laisser penser l'intervention de Georges Hardy en 1914 sur la limite d'âge des élèves, prétendre que l'avis émis par les enseignants sur les questions pédagogiques est réellement attendu par les autorités n'est qu'une feinte de l'Inspection Générale. En l'occurrence, sur ce sujet d'établir une limite d'âge des élèves, l'administration prend clairement position contre, alors que les représentants d'enseignants en CSEP se prononceront en sa faveur, mais de fait, seules les contributions allant dans le

284 HARDY, Georges. « Une fête universitaire », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.53.

285 HARDY, Georges. « Courrier du bulletin », dans le *BEAOF*. 1916, n°21. P.102.

286 CHARTON, Albert. « Le bulletin » sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école (partie générale) », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.4.

sens attendu par l'administration seront publiées au BEOF²⁸⁷, ce qui confirme non pas l'idée d'une collaboration par la base, comme voudrait le faire croire l'administration mais bien celle d'une uniformisation autour du Gouvernement Général.

En 1933, ce contrôle des communications par l'administration à des fins politiques n'a pas changé et confirme le poids du BEOF comme appareil de communication au service des autorités coloniales. Ainsi Jean Nicoli, directeur de l'école régionale de Mopti a rédigé un long article dans lequel il critique sévèrement les résultats obtenus par l'école coloniale, en particulier sur l'enseignement du français, mais il se voit opposer un refus de publication de la part de Frédéric Assomption, son ami et directeur du Service de l'Enseignement au motif que « toute vérité n'est pas bonne à dire » :

« *Paris Dakar* n'insérera pas votre article. *Bulletin Enseignement* pas davantage. Réduisez esprit combatif qui marque avant dernière partie et votre laïus pourra être accepté. Personnellement partage votre opinion mais vérité n'est pas toujours bonne à dire surtout de la bouche de fonctionnaires intéressés. Suis au regret d'avoir à l'avouer. M. Assomption »²⁸⁸.

Valoriser les enseignants dans la connaissance de leur métier ne doit donc pas faire illusion. En effet, l'idée maîtresse quoique non revendiquée est moins de fournir aux enseignants un espace de réflexion que de les amener avant tout à apporter leur contribution au bulletin pour en renforcer le poids dans le système colonial. Il apparaît alors primordial d'insister en permanence sur le fait que le corps enseignant et son administration agissent en étroite collaboration et s'expriment d'une seule voix.

Dans le contenu des contributions, Georges Hardy joue dans sa façon de s'exprimer de ce passage permanent du « vous » au « nous », qui révèle une volonté de travailler ensemble sur le même sujet. De même, il tente de mettre en œuvre concrètement

287 Sur le rôle du CSEP sur cette question particulière de la limite d'âge, voir infra, Chapitre 1.

288 ASSOMPTION, Frédéric. Télégramme-lettre. 13 juillet 1933, cité par : ARZALIER, Francis. *Jean Nicoli. Un instituteur républicain de la Colonie à la Résistance 1925-1943*. Donniya. Bamako. 2000. P.143.

l'uniformisation de l'action enseignante par la mise en chantier de plusieurs travaux collaboratifs. En effet, dès le numéro deux de février, il lance un appel à la réalisation d'enquêtes sur le quotidien des écoles : la ration, les récompenses scolaires, les musées scolaires, les fournitures classiques, la progression des exercices de langage, avec des questions spécifiques pour chaque catégorie:

« J'annonçais, dans le premier numéro du bulletin que le meilleur accueil serait réservé aux communications qui nous seraient soumises. Je tiens à le répéter. Je conçois même un mode de collaboration qui donnerait peut-être d'excellents résultats, et qui, sans exclure l'article d'initiative personnelle, nous éclairerait sur des questions d'intérêt général: ce mode de collaboration, c'est l'enquête »²⁸⁹.

De même, concernant l'élaboration d'un tout premier manuel adapté à l'AOF, Georges Hardy souhaite toujours mettre en place la collaboration des enseignants :

« Beaucoup d'entre vous se plaignent journallement (...) Voici donc ce que je vous propose :

Nous pouvons consacrer un numéro du bulletin à la publication d'un petit manuel (...)

Les auteurs ? Vous et moi. (...) Vous trouverez à la fin de cet article, un plan-questionnaire: il vous suffira d'y répondre en ce qui concerne la région que vous habitez. Je centraliserai et le résumé des notices que vous m'aurez fournies nous donnera une monographie de chaque colonie du groupe »²⁹⁰.

L'uniformisation, pour Georges Hardy passe par ce travail d'équipe dans une direction commune. Le partage d'expériences comme l'« essai de mutualité scolaire » par le directeur de l'école régionale de Kouroussa en Guinée, tout comme le fait de lancer des débats sur lesquels tous les enseignants sont invités à intervenir, c'est signifier à tous qu'ils

289 HARDY, Georges. « Enquêtes », dans le *BEAOF*. 1913 n°2. P.43.

290 HARDY, Georges. « Livres du maître », dans le *BEAOF*. 1913 n°2. P.49.

sont concernés par les mêmes sujets. Et c'est aussi les rassembler pour agir efficacement sur ce qui préoccupe l'administration, comme en matière de recrutement d'élèves notamment. Le BEAOF constitue alors un outil précieux au cœur d'une communication croisée, à la fois des enseignants entre eux et de l'Inspection Générale vers les enseignants, au service de l'adaptation de l'enseignement telle que l'envisagent les autorités.

Conclusion du Chapitre 2

La carrière et les écrits de Georges Hardy font de lui un personnage dont la complexité s'explique par la polyvalence de ses positionnements: à la fois fonctionnaire colonial et théoricien issu du milieu universitaire, intellectuel et homme de terrain. Dans son ouvrage sur la production d'un savoir africaniste en France, Emmanuelle Sibeud montre que les sociétés de recherches ethnologiques entre 1878 et 1930 sont constituées à la fois d'intellectuels universitaires et d'administrateurs coloniaux. Les premiers avaient la maîtrise des méthodes scientifiques qui leur permettait d'obtenir la reconnaissance de leurs pairs et les seconds étaient tout aussi indispensables car apportant leur connaissance du terrain par leurs observations empiriques²⁹¹. Georges Hardy quand à lui, réunit ces deux caractéristiques.

Son profil universitaire permet en effet de comprendre, comme le souligne Pierre Singaravelou, sa volonté de faire reposer ses ouvrages sur une démarche scientifique qui s'appuie largement sur les méthodes de recherche auxquelles il a été formé et seules susceptibles de lui apporter la reconnaissance de ses pairs²⁹². Néanmoins, sa volonté de se positionner en théoricien de l'adaptation s'explique moins par sa formation que par un investissement personnel qui reste propre à son cas particulier, puisque rares seront ses successeurs à ce poste, eux-mêmes également universitaires, à avoir une activité de recherche et de publication comparable dans ce domaine. Pour autant, cela ne va pas à

291 SIBEUD, Emmanuelle. *Une science impériale pour l'Afrique? La construction des savoirs africanistes en France 1878-1930*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences sociales. 2002. 356p.

292 SINGARAVELOU, Pierre. *Professer l'empire: l'enseignement des « sciences coloniales » en France sous la IIIème République*. Thèse de doctorat sous la direction de Christophe CHARLE, Université Paris Panthéon Sorbonne, 2007. 505p.

l'encontre du fait que l'épreuve du terrain soit à la source de son engagement intellectuel: c'est ce que démontre le bulletin de l'enseignement de l'AOF qui s'adresse aux enseignants coloniaux et dont le contenu n'est pas toujours aussi proche du discours dominant que celui de ses ouvrages destinés aux universitaires de métropole. On peut alors penser que ce Bulletin est plus représentatif des idées que Georges Hardy se forge au fur et à mesure de son expérience du terrain.

Dans ses écrits, Georges Hardy fait montre de ce double positionnement et lie sans cesse théorisation des principes et recommandations concrètes. L'ensemble de son œuvre est au service de cette idée qu'il défend dans ses ouvrages et dans ses nombreuses publications au sein du bulletin.

Sa définition de l'adaptation est éclairante pour comprendre comment un concept aussi complexe trouve ses applications dans l'élaboration du système scolaire en construction et dans les programmes d'enseignement. En regard de cette définition donnée par Georges Hardy dans ses diverses publications et des échos qui en apparaissent dans le BEAOF, il est possible d'en appréhender les différents niveaux et les champs d'intervention. Ainsi, sa conception de la mission civilisatrice illustre la façon dont il adapte les enjeux idéologico-politiques à la mise en œuvre locale. On comprend alors mieux les moyens que Georges Hardy compte se donner pour gagner sa « conquête morale » :

« Mise en valeur du pays, attachement raisonné de l'indigène à notre œuvre, tel est donc l'objet de la nouvelle conquête. Conquête moins rapide et brillante que la première, mais aussi féconde et méritoire, et dont l'instrument ne peut être que l'école²⁹³ ».

Lorsque Georges Hardy quitte l'AOF en 1919, la conception qu'il se fait de l'enseignement colonial dans son organisation, son idéologie et ses modalités d'application

293 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.12.

a été définitivement insufflées dans les pages du BEAOF. Cet outil efficace de communication, créé par lui à cet effet, continuera de guider le personnel enseignant de l'AOF bien au-delà du départ de Georges Hardy, jusqu'à la fin de la période coloniale, avec un renouvellement constant de ses contributeurs. En outre, la doctrine de l'adaptation de l'enseignement prédominera de 1903 à 1945 et reflète parfaitement l'action de Georges Hardy à l'Inspection Générale, notamment dans la réorganisation des programmes, mais aussi dans les contenus pédagogiques proposés dans le bulletin.

CHAPITRE 3. LE PERSONNEL ENSEIGNANT EXPATRIÉ EN AOF

« La question du personnel est en effet primordiale, elle est la cheville ouvrière de notre enseignement. Il importe avant tout que ce personnel soit dispersé en nombre sur toute l'étendue du territoire. Mais aussi est-il indispensable qu'il réunisse les qualités maitresses qui font de l'instituteur colonial un apôtre, un missionnaire laïque. Santé physique et endurance, culture solide, courage à toute épreuve, dévouement et honnêteté professionnelle, tel est le bagage intellectuel et moral de tout colonial, mais surtout de tout éducateur colonial »²⁹⁴

Martial MERLIN

Dans son discours d'ouverture du CSEP de 1921, le Gouverneur Général Martial Merlin insiste sur le rôle crucial du personnel d'enseignement dans la mise en œuvre de la politique scolaire en AOF. Alors qu'il cite certaines des qualités particulières que ces enseignants se doivent absolument de posséder, la question reste posée de ce qui fait la spécificité d'un enseignant colonial en AOF, en terme de choix de carrière, d'évolution et de positionnement professionnel.

En croisant ici les dossiers de carrière de trente-huit enseignants avec le BEAOF, une autre image de ce corps enseignants, émerge. En effet, les dossiers de carrière font état de leurs motivations, leurs craintes, éventuellement leurs exigences au moment du départ, et de ce que fait l'administration, toujours en manque de personnel, pour les attirer et les retenir. Ces mêmes dossiers doivent contenir des informations exhaustives sur l'avancement de carrière de chaque enseignant, et, en dépit de réelles lacunes, certaines pièces s'étant visiblement égarées, la plupart d'entre eux fournissent bien des informations très complètes sur les conditions particulières d'exercice pour un enseignant expatrié en AOF, les modalités d'avancement ainsi que les critères d'évaluations dont ils font l'objet, enfin, les raisons pour lesquelles ils mettent fin à leur carrière.

294 Gouverneur Général Merlin à l'ouverture de séance du CSEP le 27 Juin 1921 , dans le *BEAOF*. 1921 n°47. P.83.

Tous ces enseignants ont été repérés dans le BEAOF. Parmi les enseignants en AOF, il s'agit ici de se concentrer sur ceux d'entre eux que leur hiérarchie a choisi de mettre en avant en acceptant de les publier dans la revue officielle. Inversement, ces enseignants bénéficient d'une marge de manœuvre et se saisissent alors eux-mêmes de cet outil de communication participatif pour contribuer à l'élaboration d'une pédagogie adaptée.

Section 1. Choisir l'expatriation

§1. Des motivations diverses

La question du départ en AOF est un sujet qui préoccupe l'administration et notamment l'Inspecteur Général, Georges Hardy, qui reçoit à ce sujet des demandes de renseignements de la part de candidats potentiels. Dès 1913, le BEAOF sert alors d'outil pour faire quelques mises au point, ne s'adressant qu'à ceux qui sont déjà en poste en AOF, mais avec l'idée de travailler sur les idées reçues et d'inciter le personnel à véhiculer une meilleure image des conditions de travail en AOF. L'objectif visé par Georges Hardy dans son intervention sur les difficultés de recrutement du personnel, est d'encourager les enseignants exerçant déjà en AOF, à se montrer modérés dans leurs récits, conversations et correspondances, lorsqu'il s'adressent à leurs collègues métropolitains. Il leur propose même quelques exemples de formulation, insistant sur l'importance d'un récit fidèle de leur vécu :

« Les explorateurs n'ont plus grand chose à faire en Afrique Occidentale Française, et vous aurez, par cet effort de sincérité, rendu service, non seulement à notre enseignement, qui a besoin d'hommes, mais encore à la cause coloniale, qui, je suppose, vous est chère »²⁹⁵.

295 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°6. P.189.

D'une manière générale, ce qui ressort des candidatures en cette période montre en premier lieu une méconnaissance totale de la région dans laquelle ils postulent mais qui pourtant, ne semble visiblement pas gêner ces instituteurs dans leur démarche. Georges Hardy cite notamment un candidat qui indique à propos de son éventuelle affectation: « De toutes les régions de l'Afrique Occidentale Française, c'est le Maroc que je préférerais ». Une demande qui n'a donc pas manqué de frapper tout particulièrement l'administration en la personne de Georges Hardy, d'ailleurs géographe de formation. Il ajoute être d'autant plus inquiet de cette ignorance que les instituteurs déjà en exercice sur le terrain ne semblent pourtant pas être mieux informés, avec les répercussions que cela peut avoir ensuite sur l'enseignement : ces instituteurs bâclent par conséquent l'enseignement des colonies à la fin de l'année scolaire, pour s'être trop attardés en début d'année sur celui de la France qu'ils maîtrisent davantage²⁹⁶. Au-delà de la stricte connaissance géographique de l'AOF que certains enseignants peuvent avoir en métropole, les représentations nourries par l'imaginaire colonial à propos d'aventure et d'exotisme sont encore très répandues mais peu en lien avec la réalité. A ceux qui déclarent rêver à une vie « sauvage et généreuse », Georges Hardy prévient alors que « le service du personnel aura bien du mal à les caser dans les paysages d'opéras-comique qui les hantent »²⁹⁷.

D'un autre côté, et c'est une contradiction que révèlent aussi les dossiers de carrière, la soif d'aventure trouve immédiatement ses limites une fois arrivé en AOF: le Sénégal, avec ses villes et son climat tempéré reste le vœu le plus fréquemment demandé par les instituteurs prêts à s'expatrier, à leur arrivée comme au cours de leur carrière:

« En conclusion, tous ou presque tous, voudraient être nommés au Sénégal. A leurs yeux, le Sénégal est le paradis de l'Afrique Occidentale Française: il y a là de vraies villes, un chemin de fer, un climat plus sec, ce qui

296 Ibid.

297 Ibid.

n'empêche pas la végétation d'être « luxuriante ». Les autres colonies sont peu demandées »²⁹⁸.

C'est une situation que regrette l'administration au moment où la pénétration scolaire dans les zones les plus éloignées du territoire est loin d'être achevée. Pour cette raison, à l'occasion de l'hommage funéraire de M. Gérrd, l'Inspecteur Général ne manque pas de mettre en exergue les qualités d'un instituteur qui aimait la brousse « avec passion » et pour qui justement « servir dans une ville lui paraissait la pire des sanctions disciplinaires »²⁹⁹.

En revanche, la question du climat en AOF constitue une crainte réelle pouvant constituer un frein à l'expatriation. En effet, le risque de contracter en AOF des maladies graves pousse notamment le père d'un candidat à contacter directement l'administration : « Si mon fils doit trembler de la fièvre jaune jusqu'à la fin de ses jours, je ne le laisserai pas partir »³⁰⁰. D'une manière générale, les maladies, particulièrement s'agissant des dérivés paludéens, et les innombrables congés qu'elles occasionnent chez le personnel, constituent un point non négligeable dans la gestion du personnel sur place. Néanmoins, Georges Hardy, se contentera de répondre aux craintes et préjugés des candidats par la dérision : il liste encore quelques préjugés et les balaye en bloc, cela lui rappelant les jeudis de son enfance, lorsqu'il jouait encore à Robinson. Il n'en reste pas moins qu'une fois sur place, le climat reste un motif qui continue de priver la colonie de son personnel. En s'appuyant sur le nombre considérable de certificats médicaux joints aux dossiers de carrière, il est possible d'affirmer que ces craintes ne sont pas dénuées de fondement³⁰¹. Parmi ces enseignants qui demandent leur mutation pour d'autres colonies, l'argument principal qu'ils mettent en avant tient inmanquablement au climat; c'est le cas de Gustave Capmann qui pose sa candidature « dans la région centrale de Madagascar, à la nouvelle Calédonie et

298 Ibid.

299 HARDY, Georges. « Nos morts », dans le *BEAOF*, 1916, n°20. P.11

300 HARDY, Georges. « En passant... » dans *BEAOF*, 1913, n°6. P.190.

301 Pour plus de développements sur les conditions de santé en AOF, voir infra: Chapitre 3.

dans toute possession où le climat [lui] permettrait de [se] fixer définitivement avec [sa] famille »³⁰²; il indique alors les vœux suivants, suivant un ordre de préférence basé sur l'idée qu'il se fait du climat: en premier lieu les îles de Madagascar (exclue en ce qui le concerne pour absence de vacance de poste), « la nouvelle-Calédonie, les îles de la Société, la Réunion, la Guadeloupe, la Martinique, puis viennent le Sénégal, le Soudan, la Cochinchine et le Tonkin »³⁰³.

Finalement, c'est aussi et surtout l'avantage pécuniaire qui se révèle être un des principaux moteur à l'expatriation et pousserait un enseignant métropolitain au départ pour la colonie. Ainsi, comme le montre Simon Duteil dans sa thèse sur les enseignants coloniaux à Madagascar, la démarche de l'expatriation s'apparente à la « recherche d'un Eldorado³⁰⁴. Plusieurs candidats prennent bien soin de se renseigner au sujet du moindre détail concernant l'aspect matériel. C'est le cas de Gabriel Bernadou dont la majorité des questions qu'il pose à l'administration au moment de sa candidature concerne ses futures conditions financières : il s'interroge alors sur ses émoluments, ses droits aux congés, ses frais de traversées, ses conditions d'hébergement et déjà sur ses bases de calcul pour la retraite:

« 1° Puis-je avoir la promesse d'un poste double malgré que je ne me marie qu'en Octobre? Ma promesse étant également institutrice, faut-il faire deux demandes séparées?

2° Quels seraient nos émoluments étant de 3ème classe tous deux et étant détachés des cadres de la métropole (indemnités comprises)?

3° A-t-on droit à un congé annuel et de quelle durée?

4° Des frais de traversée sont-ils à la charge de l'État?

302 CAPMANN, Gustave. Lettre de candidature adressée au ministre des colonies après contre-temps lié à la santé de sa femme, in dossier de carrière de Gustave CAPMANN. CAOM, côte: EEII2411(12). Décembre 1903.

303 CAPMANN, Gustave. Lettre de candidature adressée au ministre des colonies après refus de Madagascar, in dossier de carrière de Gustave CAPMANN. CAOM, côte: EEII2411(12). Juin 1903.

304 DUTEIL, Simon. *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*. Thèse de doctorat sous la direction de John Barzman. Université du Havre. 2009. P. 409.

5° Est-on logé et meublé à la colonie?

6° J'ai 37 ans et 17 ans de services, combien d'années ai-je à rester à la colonie pour avoir droit à ma retraite?

7° Sur quels chiffres est calculée cette retraite? »³⁰⁵

Pierre Domenge demande quant à lui, s'il y a un traitement unique ou un classement en fonction du nombre d'années, à la charge de qui seront les frais de voyage et s'il y aura une bonification coloniale au moment de la retraite³⁰⁶. Les époux Aransau font aussi partie de ceux qui prennent quelques précautions : « Avant de poser notre candidature, je vous prie de vouloir bien me renseigner sur le traitement, les indemnités, la retraite, les congés et les transports »³⁰⁷.

D'une manière générale, la question du financement constitue indéniablement un moteur à l'expatriation et pour cause: toutes indemnités comprises, la solde coloniale dépasse souvent le double d'une solde métropolitaine. Les soldes « somptueuses » accordées aux enseignants métropolitains, leurs conditions de voyage³⁰⁸ leur confèrent un statut exceptionnel puisque non seulement elles sont sans commune mesure avec leurs collègues restés en métropole, mais sur place, depuis l'arrêté de 1914 corrigeant celui de 1903, la solde d'un instituteur européen a été aussi pensée pour n'être en aucun cas inférieure à celle d'un maître indigène. En effet, comme le montre le tableau suivant, un instituteur européen débutant sera toujours mieux rémunéré que son collègue indigène en fin de carrière³⁰⁹.

305 De Gabriel Bernadou à l'inspecteur conseil de l'instruction publique afin d'obtenir un poste pour la rentrée prochaine, 1921, dans le dossier de carrière de Gabriel BERNADOU. CAOM. Côte: EEII3596(2).

306 Demande de renseignement, dans le dossier de carrière de Pierre Domenge. CAOM EEII2451(2).

307 ANRANSAU, Marc. Lettre à monsieur le ministre, dans le dossier de carrière de ARANSAU, Martin. CAOM, côte: EEII3500B(2) et EEII6181(Aransau). 1921.

308 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique Occidentale de 1817 à 1920*. P.585.

309 Ibid.

Tableau des soldes en 1914 ³¹⁰	Cadre général (européens)		Cadre indigène	
	Solde Coloniale	Solde européenne	Solde de présence	Solde de congé
Hors classe	6.500 frs à 7.000	3.250 frs à 3.500	3.300 à 3.600 frs	1.650 à 1.800 frs
1re classe	6.000	3.000	3.000	1.500
2e classe	5.400	2.700	2.700	1.350
3e classe	4.800	2.400	2.400	1.200
4e classe	4.200	2.100	2.100	1.050
5e classe	3.600	1.800	1.800	900
Stagiaires	3.000	1.500	1.500	750

Les avancements de soldes étant essentiellement subordonnés aux disponibilités budgétaires »³¹¹, c'est donc en toute conscience que le CSEP demande qu' « après les hostilités »³¹², les soldes des enseignants européens soit revalorisées de 3600 frs (pour les stagiaires) à 8000 frs (pour les hors classes). Entre les disponibilités budgétaires et la crise du personnel, l'administration a finalement choisi de consacrer ses efforts sur ce deuxième point: elle prend en 1916 un arrêté revalorisant les soldes avec une échelle commençant à 3600 frs pour les stagiaires mais qui dépasse les attentes du CSEP en s'élevant jusqu'à 10000 frs pour les instituteurs européens hors classe³¹³.

La montant total du salaire d'un personnel d'éducation en AOF se compose de la solde européenne à laquelle s'ajoute le supplément colonial et qui peut s'élever, en fonction des postes aux 5/6ème, 7/10ème ou même représenter le double du traitement de métropole. En l'occurrence, il s'agit bien du double qui est accordé aux instituteurs expatriés. A cette solde déjà considérablement augmentée, s'ajoutent des conditions d'avancement et de récompense accélérées, mais aussi une quantité non négligeable d'avantages en tout genre, comme les indemnités de cherté de vivre, de cours professionnels (+600f/mois), de zone (+10f/jour), de direction d'école (entre 400f et

310 Arrêté portant modifications aux articles 3,4,5,12 et 13 de l'arrêté n°634 et aux articles 5 et 11 de l'arrêté n°635, du 6 Juin 1908, organisant le cadre général et le cadre indigène des instituteurs de l'AOF du 14 avril 1914, dans *BEAOF*. 1914, n°13. P.397.

311 Arrêté de réorganisation du cadre général du personnel enseignant de l'Afrique Occidentale Française du 11 juin 1916, dans *BEAOF*. 1916, n°26. P.286.

312 « CSEP du 30 mars 1916 », dans *BEAOF*. 1916, n°23. P.178.

313 Arrêté de réorganisation du cadre général du personnel enseignant de l'Afrique Occidentale Française du 11 juin 1916, dans *BEAOF*. 1916, n°26. P.286.

1000f/mois), de cours agricole, de charge de famille (1800f pour un enfant), de médaille d'argent (+200f/an), ainsi que le logement en nature pour les directeurs, etc... En 1914, dispenser des cours d'adultes rapporte à un enseignant européen 600f par an environ (180f à 300f pour un instituteur indigène³¹⁴): pour cela, l'enseignant doit reprendre un cours existant ou en organiser un de toute pièce puis faire valider son existence par le lieutenant-gouverneur. Ainsi, lorsque Jean Nicoli aura quelques déboires financiers pour lesquelles l'administration lui recommandera de sortir ses enfants de pension, il leur répondra sans détour que c'est justement pour offrir la pension à ses enfants qu'il s'est expatrié.

Les dossiers de carrière montrent que les avantages d'ordre financier constituent non seulement ce qui pousse le personnel à s'expatrier mais aussi ce qui le retient dans la colonie. En 1944, après 30 ans de carrière en AOF, Alfred Dirand, alors chef de service de l'enseignement, fait une demande de retour à la métropole sur laquelle il revient très rapidement après avoir réalisé la baisse de niveau de vie que cela impliquerait: « Il y a quelques temps déjà, j'ai sollicité mon détachement au ministère des colonies. J'ai l'honneur de vous prier de bien vouloir me donner aucune suite à cette demande. Je viens de séjourner à Paris et je me suis rendu compte qu'il ne me serait pas possible, sous les conditions économiques actuelles, de subvenir à toutes mes charges »³¹⁵.

Pour quelques rares cas, émigrer aux colonies est aussi l'occasion de faire oublier un passé qui risque d'être pénalisant pour la suite d'une carrière en métropole. C'est le cas de Jacques Bannes, catalogué comme « socialiste militant, faisant partie des instituteurs syndicalistes qui ont signé le manifeste du 16 Septembre 1912, et puni de la réprimande le 15 Octobre 1912 »³¹⁶. Ce manifeste, dit de Chambéry, affirmait à la veille de la seconde

314 Arrêté du Lieutenant-gouverneur du Haut-Sénégal et Niger allouant des suppléments de fonctions au personnel de l'enseignement chargé de cours d'adultes, du 21 décembre 1914, dans *BEAOF*. 1915, n°16. P481.

315 DIRAND, Alfred. Lettre à monsieur le ministre de la France d'Outre-mer, dans le dossier de carrière d'Alfred, DIRAND. CAOM, côte: EEII3860(16)

316 Bulletin individuel de renseignements établi par le préfet avant l'expatriation, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEII3594A(3). 1912.

guerre mondiale « nous sommes résolument pacifistes »³¹⁷ ; il fut considéré par la droite comme l'expression d'un anti-patriotisme intolérable et suivi de nombreuses révocations. Le manque de personnel enseignant en AOF pousse les autorités locales à se montrer peu regardants sur ce genre de critère et constitue, dans ce cas, l'opportunité d'un nouveau départ³¹⁸.

§2. Les difficultés de recrutement

Dans le système d'éducation colonial en construction, les difficultés de recrutement d'instituteurs, principalement s'agissant de personnel européen, constituent un défi permanent pour les autorités: la recherche de solutions nouvelles pour palier le déficit est alors une activité ininterrompue. Afin d'éviter que des écoles restent fermées par manque de personnel, William Merlaud-Ponty fait paraître dans le BEAOF en 1913, une circulaire adressée aux Lieutenant-gouverneurs leur demandant d'indiquer les besoins exacts en la matière. Il s'agit, dit-il, de « prendre en temps voulu toutes les mesures indispensables »³¹⁹; en l'occurrence, il demande notamment à Paris d'accélérer les formalités de détachement de nombreux futurs enseignants, ce qui, face à la « pénurie de personnel » permettrait d'éviter la fermeture de plusieurs écoles³²⁰.

Par ailleurs, une dépêche du ministère des colonies adressée au service du personnel d'AOF, l'informe des mauvais antécédents de plusieurs candidats mais William Merlaud-Ponty assume dans sa réponse la nécessité de se montrer peu regardant. C'est donc « en raison de la pénurie de demandes [et] malgré les réserves signalées » qu'il se résigne à accepter le recrutement de la plupart d'entre eux. Il s'agit notamment de Jacques Bannes pourtant frappé par la peine de réprimande en raison de son engagement syndicaliste mais pour lequel Ponty considère que « ses tendances syndicalistes ne

317 DUBIEF, Henri. *Le syndicalisme révolutionnaire*. Paris, Armand Colin (Collection U). 316p.

318 Pour plus de développements sur le manque de personnel, voir infra, Chapitre 3.

319 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire au sujet du personnel enseignant nécessaire au début de l'année scolaire 1913-1914 » du 31 mars 1913, dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.106.

320 Dossier de carrière de Albert ARNAUD. CAOM, côte EEII3834(7)

trouveront certainement pas utilisation en Côte d'Ivoire où [il] compte l'affecter »³²¹. C'est aussi le cas de M. Faure qui est un « maître de valeur moyenne mais faisant son possible » ou encore celui de M. Chipponi signalé comme maître « peu brillant mais consciencieux ayant dû abandonner service en AOF à deux reprises pour raisons de santé »³²².

En 1916, la situation s'étant encore aggravée alors que la France est engagée dans la première Guerre mondiale, le lieutenant-gouverneur de la côte d'Ivoire Gabriel Angoulvant fait passer une circulaire expliquant que « l'un des remèdes à la crise du recrutement du personnel européen, subie et à subir, réside dans un plus large emploi du personnel indigène, mis en application avec succès au cours des dernières années »³²³. S'il s'agit à ce moment-là d'une solution d'urgence, dont la seule motivation est de permettre au système d'éducation colonial de se maintenir, les autorités sont quant à elles bien conscientes que cette occasion devrait permettre aux indigènes d'acquérir davantage de droits:

« Déclarer, comme certains pessimistes, que nous ne pourrions jamais administrer ce pays avec les éléments qui en sont originaires, c'est proclamer la faillite de l'œuvre dont nous sommes les bons ouvriers. Je suis convaincu, au contraire, que la plupart des emplois d'exécution, de gestion pourront être progressivement confiés à des indigènes, de jour en jour plus instruits et plus sérieux, dont les situations matérielles s'amélioreront encore, et auxquels on accordera des droits plus étendus au fur et à mesure qu'ils acquerront de leur devoir une conception plus haute »³²⁴.

Cette intervention de Gabriel Angoulvant permet de mieux comprendre la façon dont est utilisée la revue du BEAOF: on constate en effet un décalage certain entre

321 MERLAUD-PONTY, William. Dépêche télégraphique du Gouverneur Général de l'AOF au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte 3594A(3). 1912.

322 LEBRUN, Albert, dépêche télégraphique du ministre des colonies au Gouverneur Général MERLAUD-PONTY, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEII3594A(3). 1912.

323 « Circulaire du Lieutenant-Gouverneur de la Côte-d'Ivoire relative aux simplifications administratives pendant et avant la guerre » du 17 Janvier 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°22. P.163.

324 Op. Cit. P.164.

l'avancée que semble constituer ce type d'ambition pour les populations locales et d'autres publications comme « La pacification de la côte d'Ivoire: 1908-1915. Méthodes et résultats »³²⁵. Dans cet ouvrage publié la même année, Gabriel Angoulvant justifie notamment avec un certain cynisme la répression contre les Baoulé³²⁶.

Un mois plus tard, Maurice Delafosse confirme ce mouvement vers une politique favorisant le recrutement du personnel enseignant parmi les populations locales, lors du discours d'ouverture du CSEP:

« Les circonstances présentes, en amenant une diminution fatale dans le nombre de maîtres européens disponibles, nous forceraient, si nous n'y étions pas déjà fortement disposés par ailleurs, à envisager les moyens d'augmenter le personnel indigène et d'améliorer sa valeur en apportant plus de soins que par le passé à son recrutement et à sa formation. Nous avons obtenus déjà beaucoup à cet égard, il nous faut obtenir plus encore et nous pénétrer de cette idée que, pour enseigner des enfants indigènes, un bon maître indigène vaut mieux qu'un maître européen simplement passable. Entre la mentalité européenne et la mentalité africaine, (...) il existe un fossé; ce fossé le maître indigène est la planche qui nous aidera à le franchir, et, à ce titre, il est aussi nécessaire dans le corps de l'enseignement africain que le sergent indigène est nécessaire dans une formation de tirailleurs. Mais pour que l'un et l'autre remplissent efficacement leur mission, il faut qu'ils soient excellents: autrement, ils seront nuisibles. Et renversant l'adage que je hasardais à l'instant, je dirais volontiers: mieux vaut un maître européen médiocre qu'un maître indigène simplement passable »³²⁷.

325 ANGOULVANT, Gabriel. *La pacification de la Côte d'Ivoire: 1908-1915. Méthodes et résultats*.

326 GARRIER, Claude, « L'abolition de l'esclavage : du mythe de 1848 à la victoire de 1905 ... 1946 », article en ligne sur *Droits de l'homme et dialogue interculturel*. 1998. Publication en ligne:

<http://www.dhdi.free.fr/recherches/etudesdiverses/articles/garrier.htm>

327 DELAFOSSÉ, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP du 30 mars 1916, dans le *BEAOF*, 1916, n°23. P.164.

Il s'agit pour lui de permettre aux populations locales d'être le pont de communication entre la puissance coloniale et les populations locales. Sans le dire, il souligne au passage les limites de l'adaptation de l'enseignement dans la mesure où un enseignant européen simplement passable serait alors dans l'impossibilité d'« atteindre la mentalité africaine » comme le ferait un bon maître indigène. Il n'en reste pas moins que s'investir à ce point dans la formation des populations locales implique de fait une conception assouplie de son infériorité intellectuelle. Mais en l'occurrence, pour pouvoir mettre en œuvre un tel niveau de formation, il aura fallu l'argument de graves carences en personnel et un besoin pressant de subalternes.

Lors de cette séance, en 1916, la question du recrutement sera de première importance: des vœux étant émis dans plusieurs directions, aussi bien en faveur du recrutement européen que du recrutement et de l'amélioration du recrutement indigène: en premier lieu, il est souhaité notamment que, « de tous leurs efforts, les membres du personnel enseignant en Afrique Occidentale Française facilitent le recrutement du personnel européen et conjurent, de cette façon, la crise dont notre enseignement est menacé »³²⁸. Dans l'immédiat, une action est demandée à plusieurs niveaux de la formation indigène: création d'un service de correction gratuite des copies pour relever le niveau des moniteurs, renforcement des groupes centraux vers un véritable enseignement primaire supérieur, généralisation du régime des bourses; de même, la formation des monitrices indigènes n'est pas oubliée dans le but de développer l'enseignement des filles. C'est donc afin d'améliorer la formation des populations locales que sont prises de nouvelles décisions modifiant l'orientation du système scolaire en AOF. Maurice Delafosse énumère les principaux résultats de cette nouvelle politique: « création de l'École Faidherbe; de l'École de Médecine; de l'École d'Agriculture Tropicale; installation à l'école Pinet-Laprade de sections nouvelles d'ouvriers et de surveillant des travaux publics; organisation de

328 Vœu adopté en séance du CSEP du 30 mars 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°23. P.176.

l'enseignement primaire supérieur, dont les débuts ont été marqués par la création des écoles spéciales de Saint-Louis et de Porto-Novo »³²⁹

L'année suivante en 1917, Maurice Delafosse ouvre à nouveau la séance du CSEP et va plus loin en déclarant, à propos de cette nouvelle politique de recrutement du personnel enseignant, y voir l'occasion d'une évolution profonde de l'approche colonisatrice, vers une réelle politique d'association:

« J'y vois même plus que la satisfaction d'un besoin momentané né des conséquences de la guerre actuelle. J'y vois le début d'une orientation nouvelle donnée à nos méthodes colonisatrices, une application raisonnée et raisonnable de cette politique d'association et d'appriovissement dont on a tant parlé, mais qu'on a si peu mise en pratique jusqu'à présent »³³⁰

Parmi tous les moyens employés pour recruter davantage de personnel européen, Georges Hardy réagit aussi à son niveau au vœu adopté en session du CSEP et tente immédiatement de mobiliser les directeurs d'école en leur faisant prendre part à cet effort de recrutement par un système de recommandation: « Si chaque directeur d'école urbaine ou régionale nous amenait une candidature sérieuse, nous serions sauvés »³³¹. Il leur demande alors « pendant que d'autres font des patrouilles à 50m des tranchées allemandes » de bien vouloir prendre le temps d'écrire quelques lettres afin d'être en mesure de recommander à l'administration « au moins un instituteur désireux de changer d'air ». Une fois encore, de manière assumée, il n'est absolument pas question de se montrer regardant sur la formation que ceux-ci pourraient avoir reçu:

329 DELAFOSSE, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP du 23 avril 1917, dans le *BEAOF*, 1917, n°33. P.212.

330 DELAFOSSE, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP du 23 avril 1917, dans le *BEAOF*, 1917, n°33. P.211.

331 HARDY, Georges. « Recrutement européen », dans le *BEAOF*. 1916, n°24. P.203

« L'abondance de titres nous importe assez peu. La section normale de Gorée, qui ne demande qu'à fonctionner, et son enseignement pratique et immédiatement adapté peut à la rigueur dispenser d'études prolongées. Ce qu'il nous faut, ce sont des candidats jeunes, résolus, vaillants, de joyeuse humeur, de bonne volonté, d'esprit curieux »³³².

Cette approche portera ses fruits, plusieurs candidatures ayant été adressées par la suite; d'autres ont simplement demandé de plus amples renseignements suite à la publication de la nouvelle échelle des soldes dans les revues pédagogiques et les bulletins d'amicales.

En 1917, des objectifs chiffrés en matière de recrutement sont clairement affichés, que le Gouverneur Général Joost Van Vollenhoven détermine dans une circulaire. Ainsi, il annonce pour le cadre européen :

« 35 instituteurs pour l'année 1918, et autant pour les années 1919 et 1920. Utilisation aussi large que possible des institutrices dans les écoles urbaines; promotion de l'école normale portée à 100 élèves, développement des groupes centraux, création projetée d'une seconde école normale à Bamako; suppression des cadres des moniteurs prévue pour 1920 »³³³.

En 1922, Aristide Prat se félicite du recrutement qui n'atteint pas tout à fait ce chiffre mais reste honorable à 31 maîtres nouveaux entre avril 1921 et Juin 1922.

La manière dont la crise du personnel préside à l'action des autorités coloniales illustre l'importance que prennent à leurs yeux les « ressources humaines » en tant que

332 Ibid.

333 VOLLENHOVEN, Joost Van. « Circulaire du Gouverneur Général au sujet d'un plan d'action scolaire. (Cf. J.O. De l'Afrique Occidentale Française du 6 octobre 1917.) » du 5 Octobre 1917, dans le BEAOF. 1917, n°34. P.6.

vecteur idéologique. Les moyens employés mobilisent à tous les niveaux: chaque membre du personnel est ainsi pris à parti dans l'action de recrutement, les instituteurs en véhiculant autour d'eux une image « fidèle » de leur métier, les directeurs en parrainant des candidatures, les instances dirigeantes en prenant des mesures qui vont de l'abaissement du niveau des exigences lorsqu'il s'agit du personnel européen à l'amélioration de la formation lorsqu'il s'agit du personnel indigène. En attendant, si, comme le décrit Denise Bouche, les autorités ont poursuivi leur effort pendant la guerre, au point que la politique scolaire coloniale a continué de progresser, il n'en reste pas moins que la pénurie de moyens humains est un facteur important qui pèse sur les ambitions du Gouvernement Général et se répercute sur la gestion du personnel. En tout état de cause, les enseignants européens restent largement plus valorisés: soldes très attractives, vœux largement écoutés, évaluations et avancement de carrière stimulants.

En 1922, les questions de recrutement sont loin d'être réglées. Aristide Prat, Inspecteur Général de l'enseignement, présentant le rapport de séance du CSEP explique notamment avoir été dans l'impossibilité de créer l'école de nomades demandée l'année précédente, faute d'instituteur et alors même que le budget avait bien été voté. La priorité restant encore de doter chaque école régionale d'un maître européen, il n'en est donc pas resté pour cette école de campement à créer.

Mais les moyens employés pour recruter semblent sans cesse renouvelés : Aristide Prat pense notamment à demander directement aux maîtres et en particulier aux inspecteurs toute suggestion « sur la propagande à faire dans la métropole pour recruter du personnel »³³⁴. Néanmoins, en dehors du cas de cette école nomade de campement, les progrès substantiels réalisés en matière de recrutement permettent au moins de se montrer plus regardant sur les instituteurs en exercice. André Pérès, déjà l'objet d'évaluations très contrastées, en fera les frais, ses qualités reconnues en matière de pédagogie ou de puissance de travail ne suffisant pas à compenser les nombreux aléas survenus avec ses

334 PRAT, Aristide. « Instructions au personnel », dans le *BEAOF*. 1922, n°52. P.70.

différents adjoints et supérieurs successifs. En 1923, le Gouverneur Général de l'AOF s'autorisera à demander expressément sa réintégration en métropole grâce à l'arrivée imminente de nouveaux instituteurs: « L'affectation en AOF d'un certain nombre d'instituteurs et la venue prochaine de plusieurs autres me permettent d'envisager la possibilité de me priver des services de M. Pérès. C'est pourquoi j'ai l'honneur de vous demander de vouloir bien provoquer la remise de l'intéressé à la disposition de son cadre d'origine »³³⁵.

§3. Une formation spécifique?

Peu d'enseignants coloniaux ont bénéficié avant leur départ d'une formation spécifique. En matière de diplôme, l'administration exige en 1916 des candidats la possession du Brevet de l'enseignement primaire métropolitain, d'un diplôme de fin d'études secondaires ou d'un baccalauréat première partie et à partir de 1923, il devient nécessaire de posséder le Brevet Supérieur. Dès 1913, les enseignants sont également dans l'obligation d'effectuer un stage d'une année dont six mois de séjour effectif à la colonie. Enfin, ils doivent obtenir soit le Certificat d'Aptitude Pédagogique (CAP), qui est un autre diplôme métropolitain, soit le certificat de fin d'études normales pour l'enseignement en AOF. L'obtention de l'un ou de l'autre est la condition de titularisation comme instituteur de 5ème classe³³⁶.

Entre 1902 à 1914, l'école normale Jules Ferry, dépendant de la mission laïque française est spécialement dédiée à la formation des enseignants coloniaux. Elle offre une formation complémentaire à un nombre non négligeable d'enseignants déjà pourvus des

335 « Le Gouverneur Général par intérim à monsieur le ministre des colonies », dans le dossier de carrière d'André PERES. CAOM. Côte: EEII1567(8).

336 Davesne, chargé d'établir un rapport sur l'organisation de l'enseignement en AEF, s'exprime à ce sujet pour y recommander le même fonctionnement que celui qui prévaut en AOF: « [En AOF,] l'organisation du certificat d'aptitude à l'enseignement a été mise au point après une quinzaine d'années de recherches et de tâtonnement. L'AEF aurait intérêt à tirer parti de cette expérience ». L'arrêté de 1935 détaille toutes les conditions de recrutement des enseignants pour l'AEF, un système très largement inspiré de ce qui existe auparavant en l'AOF. Rapport joint au dossier de carrière d'André Davesne. CAOM, côte EEII3857A(2) et EEII6264.

diplômes nécessaires. Cette école normale représente véritablement le pont entre l'idéologie laïque et républicaine telle qu'elle est véhiculée en France à la même époque et son prolongement adapté pour l'exportation coloniale dans le cadre de la mission civilisatrice :

« [Il s'agit] d'initier le jeune instituteur à la mentalité des diverses races, de développer en lui l'esprit d'observation et de critique, et de le rendre apte à juger dans quelle mesure et par quel moyens notre civilisation est communicable aux indigènes dans nos possessions africaines et asiatiques »³³⁷.

D'abord orientée vers Madagascar, elle ouvre en 1904, une section spécialisée pour l'AOF qui propose notamment des stages d'une durée de six mois. Des congés sont alors volontiers accordés et pour cause: le Gouvernement Général d'AOF est à l'origine de la création de cette section spéciale et subventionne aussi l'école. Les programmes font la place à l'agriculture des plantes alimentaires exotiques, l'enseignement technique (travail du fer et du bois pour les hommes, de couture pour les femmes), la médecine pratique avec notamment les maladies exotiques et le soin aux blessés, la géographie par l'étude comparée des systèmes de colonisation français et étrangers et les langues indigènes en fonction de la destination des élèves³³⁸. La formation dispensée à l'école Jules Ferry est très valorisée dans les dossiers de carrière des enseignants concernée. Une fois l'école normale fermée en 1912, William Ponty compte sur la mission laïque pour lui signaler de bons candidats³³⁹. Deux ans plus tard, en 1914, il prend un arrêté modifiant le cadre général des instituteurs de l'AOF, érigeant la pratique en règle:

337 [Cité par:] THEVENIN, André. *La mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*. Paris, Mission laïque française. 2002. P.42.

338 THEVENIN, André. *La mission laïque française à travers son histoire, 1902-2002*. Paris, Mission laïque française. 2002. P.42.

339 PONTY, William. Dépêche télégraphique adressée au ministère des colonies, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEI3594A(3). 1912.

« Les boursiers du Gouvernement Général de l'Afrique Occidentale Française à l'école Jules Ferry et les instituteurs préparés à la section spéciale de l'école normale de Bouzaréah (Algérie) sont agréés avant tous les autres candidats »³⁴⁰.

D'une manière générale, cela reflète aussi l'image positive de la mission laïque en AOF: ce dont témoigne le BEAOF dans ses pages. A titre d'exemple, les récompenses attribuées par la mission laïque font l'objet d'une publication dans le BEAOF: on apprend ainsi que Jean-Baptiste Gendron, directeur de l'école de Kouroussa reçoit un prix de 50f, sa femme ainsi que Edmond Fultot sont récompensés de la médaille d'argent, entre autres, conformément au programme de l'almanach de la mission laïque³⁴¹. De même, dans la rubrique consacrée à la bibliographie, Georges Hardy fera la promotion de la revue *L'école et la charrue*, organe de la section bordelaise de la mission laïque, exclusivement consacrée à l'AOF. Il qualifie alors de « très noble » le but affiché de la revue :

« Arracher nos sujets indigènes à la maladie, à l'épidémie, à la misère physiologique, rendre leur activité agricole plus féconde afin que la vie leur soit plus douce; par une éducation appropriée de la femme, transformer la moralité du foyer indigène »³⁴².

A partir de 1913, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty, sous l'impulsion de son Inspecteur Général Georges Hardy, prend un arrêté, publié dans le BEAOF, annexant une section européenne à l'école normale, future école William-Ponty. Les études sont sanctionnées par le certificat de fin d'études normales pour l'enseignement en AOF qui remplace le diplôme métropolitain du Certificat d'Aptitudes Pédagogique comme condition de titularisation. La commission d'examen n'est composée que pour moitié de personnels

340 Arrêté portant modifications aux articles 3,4,5,12 et 13 de l'arrêté n°634 et aux articles 5 et 11 de l'arrêté n°635, du 6 Juin 1908, organisant le cadre général et le cadre indigène des instituteurs de l'AOF du 14 Avril 1914, dans le *BEAOF*. 1914, n°13. P.397.

341 « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P221.

342 HARDY, Georges. « Bibliographie. Par l'École et par la charrue », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.174.

d'éducation: un instituteur, une institutrice et l'Inspecteur Général. La présence des autres membres: un fonctionnaire du service de l'agriculture et un médecin des troupes coloniales ou de l'assistance médicale révèle dès l'examen de titularisation, un positionnement axé sur des finalités pratiques de l'enseignement propres au contexte colonial. La présidence en est d'ailleurs confiée à un administrateur, délégué du Lieutenant-Gouverneur. Quand aux épreuves de l'examen, elles doivent « prouver, sinon des connaissances étendues, au moins des aptitudes à l'enseignement des indigènes, et un certain sens de l'adaptation »³⁴³. Il s'agit en l'occurrence d'épreuves écrites sur la pédagogie des écoles indigènes, l'histoire et la géographie de l'Afrique Occidentale française; une épreuve pratique consistant à exécuter une pièce d'atelier sur la base d'un croquis pour les hommes, et en une épreuve de coupe et de couture pour les femmes; enfin des épreuves orales portant sur la médecine usuelle, la législation des écoles de l'AOF et, pour les hommes sur l'agriculture tropicale, pour les femmes, sur l'enseignement ménager.

Georges Hardy, décrit le déroulement de leur année de scolarisation comme un lieu de sensibilisation au contexte colonial pour un meilleur épanouissement des élèves:

« les seules obligations qui soient imposées [aux sectionnaires], c'est le service régulier à l'école annexe, la production d'un certain nombre d'essais de travail manuel et le travail du jardin scolaire. Pour le reste, les sectionnaires sont considérés comme des étudiants en Sorbonne, libre de distribuer leur temps comme ils l'entendent: le Directeur et les professeurs de l'École Normale guident simplement leurs recherches, leurs corrigent des devoirs, leurs donnent des conseils, leurs ouvrent les yeux.

Il est désirable en effet que les sectionnaires ne se considèrent plus comme des écoliers et qu'une large part revienne à leurs propres efforts dans leur formation professionnelle. L'instituteur colonial doit être un homme d'initiative et de persévérance: il convient donc de ne pas le tenir en lisière

343 HARDY, Georges. *Une conquête morale*. 1917. P.118.

jusqu'au jour où il prendra la direction d'une école, de l'entraîner au travail personnel et au gouvernement de soi-même, d'éveiller avant tout ses désirs et son goût d'action »³⁴⁴.

A cause de la pénurie chronique de personnel, accrue par la guerre, et malgré son utilité, les difficultés de recrutement empêchaient le bon fonctionnement de cette section annexe. Elle n'a jamais été suffisamment peuplée, et on a parfois dû restreindre, en raison des nécessités du service, la durée des études qui ne sont pourtant prévues que pour durer une seule année; en fait, l'expérience ne fera que vivoter péniblement alors qu'elle aurait pourtant pu rendre de réels service.

De plus, le Gouverneur Général Martial Merlin, a tenté de mettre sur pied en 1922 une école normale coloniale. Cette formation devait être proposée en France et permettre aussi de toucher des maîtres qui se destineraient donc à l'enseignement colonial « par vocation » mais ce sera finalement un échec. Des bonnes intentions sont toujours annoncées, comme la création d'une école normale coloniale en métropole qui n'aboutira jamais, et qui masquent difficilement les concessions réelles faites sur la qualité du recrutement: sont encore acceptés, sur exception « motivées » des maîtres ne possédant pas le brevet supérieur même si les normaliens et les maîtres possédant déjà une expérience pédagogique restent évidemment particulièrement souhaités.

§4. De la possibilité de dégager un profil-type?

Au regard de l'ensemble des dossiers de carrière disponibles pour les enseignants repérés dans le BEAOF entre 1913 et 1931, il serait possible de lister quelques caractéristiques d'ensemble. Il convient toutefois de préciser les limites d'une telle tentative dans la mesure où ces dossiers représentent 30% des enseignants ayant exercé à cette période, et où cet échantillon a été constitué avec ceux d'entre eux qui ont été conservés au

344 Op. Cit.

CAOM. Néanmoins, certaines caractéristiques méritent d'être citées, qui permettent de se faire une idée générale.

L'enseignant colonial est, dans de très larges proportions, un homme. C'est d'abord lui qui postule même s'il arrive que des couples d'instituteurs postulent ensemble. Il est souvent déjà marié au moment de son départ et sa femme restera quelque fois sans profession à la colonie mais le plus souvent, elle l'assistera dans ses fonctions avec un poste d'adjointe ou d'institutrice. En 1921, l'AOF demande par le biais d'un journal pédagogique en Algérie, des « ménages d'instituteurs pour le Cameroun et le Togo »; c'est d'ailleurs la raison qui a poussé le couple Marthe et Albert Aransau à poser sa candidature³⁴⁵. L'instituteur colonial a souvent des enfants, qui la plupart du temps sont restés près d'un membre de la famille faire leurs études en France, ou sont repartis en France une fois l'âge des études atteint : Gustave Capmann par exemple a laissé son fils à un facteur et demandera une bourse pour ses études au lycée.

Concernant son âge, son départ se situe entre 30 et 40 ans, après plusieurs postes en métropole et ce, dans la mesure où il s'agit très majoritairement d'enseignants détachés. En effet, pour un recrutement sur place, la limite d'âge est fixée à 30 ans (sauf report de service militaire ou civil jusqu'à 35 ans maximum)³⁴⁶.

Il n'est pas ressorti, dans les professions mentionnées des parents une quelconque tradition familiale à l'expatriation. De même, l'origine géographique ne semble pas constituer un lien de corrélation avec un futur départ. En effet, la carte ci-dessous indique la région natale des instituteurs constituant ce corpus. Loin de corroborer l'idée qu'une région portuaire ou encore un territoire récemment français, comme la Corse ou la Haute-

345 ANRANSAU, Marc. Lettre à monsieur le ministre, dans le dossier de carrière de ARANSAU, Martin. CAOM, côte: EEII3500B(2) et EEII6181(Aransau). 1921.

346 Pour une analyse détaillée de l'âge des instituteurs à leur entrée en service à Madagascar, voir Simon DUTEIL, *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*. Thèse de doctorat sous la direction de John Barzman. Université du Havre. 2009. Pp.57-64.

Savoie, seraient plus productrices d'enseignants expatriés qu'une autre, cette carte montre au contraire une répartition très homogène sur tout le territoire :



Enfin, la quasi-totalité finiront leur carrière en AOF: à part de rares exceptions provoquées par des aléas avec leur hiérarchie, peu sont ceux qui changent ensuite pour une autre colonie. Ils restent très attachés à la France et rentrent presque systématiquement à chaque congé, aux frais de la colonie. Une fois à la retraite, ils y rentrent définitivement et s'il y a des décès d'instituteurs en AOF, c'est à cause de maladies telles que le paludisme, la dysenterie ou la fièvre jaune en cours de carrière, jamais parce que l'instituteur aurait décidé d'y passer ses vieux jours.

Section 2. Sur place.

§1. Conditions d'affectation: de l'improvisation à l'organisation

Une fois arrivés en AOF, les conditions sur place révèlent d'abord un manque de coordination de la part de l'administration dans l'information donnée au personnel

débarquant en AOF. Sur place, il arrive que l'enseignant soit directement « parachuté » dans une zone de brousse reculée, dépourvu du minimum d'informations utiles sur les conditions particulières auxquelles il faut s'attendre dans sa région d'affectation. Dans un système colonial en construction sur un territoire immense, les administrateurs à Dakar ne sont pas forcément eux-mêmes bien informés. Or, Georges Hardy est souvent intervenu dans le BEAOF pour rappeler la perfectibilité de ce système naissant, la revue devant justement servir, entre autres, à permettre aux enseignants de prendre part à son amélioration. Dans cette mesure, il n'est donc finalement pas si étonnant que le gouvernement laisse la place aux suggestions et critiques, avec une contribution très respectueuse des formes mais qui reste, dans le fond, peu flatteuse envers les administrateurs de Dakar. Louis Bonnet, directeur de l'école régionale de Conakry y partage avec les lecteurs du BEAOF sa première expérience, lors de son arrivée à la colonie:

« Je ne connaissais pas la colonie où j'étais nommé. Les fonctionnaires des bureaux à qui je demandais des renseignements me disaient que je trouverai tout ce qui m'était nécessaire dans mon nouveau poste. Ils étaient aussi bien renseignés que moi. Il y avait là, d'après eux, boulanger, épicier, etc.; je devais même m'estimer heureux de « tomber dans un poste pareil ».

Heureusement, je croisai un collègue mieux renseigné (...). « _ qui t'a si bien renseigné? _ ces messieurs des bureaux. » Il se mit à rire et m'exposa la vraie situation. (...).

Quelques jours plus tard, je bénissais cette rencontre. En route, je trouvais un caravansérail tous les 25km, mais une case nue. Si je n'avais eu mon lit de camp, j'aurais couché par terre et si ma caisse de popote n'avait été bien garnie, j'aurais souvent diné par cœur »³⁴⁷.

347 BONNET Louis. « Intérêts du personnel, soucis matériels et remèdes pratiques », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.169.

Dans une approche de critique constructive, il préconise alors à ses collègues « de l'intérieur » d'établir une notice avec toutes sortes d'informations pratiques sur la région concernée; cette notice serait envoyée ensuite au chef-lieu de chaque colonie pour être mise à la disposition des nouvelles recrues et cela éviterait ainsi « toute dépense inutile et [permettrait] à nos collègues de se procurer au moins le nécessaire »³⁴⁸. Cette recommandation ne tombera pas dans l'oubli: trois ans plus tard, le CSEP vote effectivement la constitution d'une notice pour chaque poste destinée à être conservée au bureau d'inspection de chaque colonie et à l'inspection de l'AOF, et indiquant:

- « 1° L'école: nombre de classes, indemnités diverses;
- 2° Logement: genre, pièces, état, mobilier, dépendances;
- 3° Ressources: alimentation sur place, marché, magasins, ravitaillement, prix;
- 4° Agréments: population, distractions, etc.; »³⁴⁹

L'année suivante, lors de la session du 23 avril 1917, Georges Hardy reviendra sur cette question expliquant qu'une telle enquête sur les différentes régions d'AOF est en cours. Elle a « fourni d'excellentes réponses dont certaines sont si nourries qu'elles ont été publiées au Bulletin dans la série des monographies régionales. Nous ne négligerons rien pour qu'elle soit complétée à bref délai »³⁵⁰. De plus, dans les régions reculées où les instituteurs ne peuvent pas se procurer de mobilier, même avec de l'argent, le CSEP demande en 1922 qu'un ameublement sommaire soit mis à la disposition des instituteurs par la Colonie. Cette question ne sera pas prise en compte favorablement par l'administration, considérant que la plupart des ces postes éloignés sont occupés par des enseignants qui bénéficient du logement gratuit et meublé, même si cela n'est pas toujours prévu.

348 Op. Cit.

349 « CSEP du 30 mars 1916 », dans le *BEAOF*. 1916, n°23. P.181.

350 « CSEP du 23 avril 1917 », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.221.

§2. L'avancement de carrière

Entre 1903 et 1920, le personnel enseignant en AOF se compose de ce qu'on appelle alors des « cadres »: celui des instituteurs, des professeurs ou des inspecteurs qui sont susceptibles d'occuper les postes allant de l'instituteur ordinaire, puis principal et supérieur, à l'Inspecteur Général d'éducation, qui siège à Dakar, en passant par le directeur d'école ordinaire, régionale, supérieure directeur de cours complémentaire, d'orphelinat ou médersa, l'inspecteur d'enseignement, ou le chef de service. Le cadre des professeurs comprend des enseignants du secondaire, munis d'une licence au minimum (ou d'un baccalauréat pour les chargés de cours), qui enseignent uniquement dans les grandes écoles, dites « écoles de gouvernement » ou dans les médersas³⁵¹. Le BEAOF est particulièrement proluxe s'agissant des écoles du gouvernement lorsqu'il s'agit d'en faire la réclame dans ses colonnes; pour autant, le corps des professeurs reste largement sous représenté dans la revue puisque sur les douze professeurs en exercice entre 1915 et 1922 par exemple, un seul, professeur en médersa, a été repéré comme contributeur de la revue. En revanche, une proportion considérable d'instituteurs est intervenue dans le BEAOF: pour l'année 1915 par exemple, il s'agit en effet de 30% des instituteurs en exercice.

Denise Bouche montre que la nouvelle organisation intervenue en 1918-1921 révèle une certaine assurance de la part des autorités à Dakar, qui marque en quelque sorte un avant et un après:

« En 1920, l'enseignement présentait, en AOF, les grands traits qu'il conservera jusqu'aux approches de l'indépendance. Sans doute continuera-t-on de discuter du rythme à imposer au développement de la scolarisation, de la place à donner, dans la formation des élèves, respectivement aux activités manuelles et aux exercices intellectuels, du degré ultime à poser comme borne

351 Pour une analyse détaillée des évolutions des cadres, voir Jean-Hervé JÉZÉQUEL. « Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres de l'enseignement en AOF (1903-fin des années 30 », dans *Genèses*. 2007. Pp. 4-25.

à leurs études et à leurs ambitions. Mais l'organisation mise en place entre 1903 et 1918 ne fut pas touchée avant la fin de l'ère coloniale. Un certain équilibre avait été trouvé entre la société et son système d'enseignement »³⁵².

Cette nouvelle stabilité dans l'organisation se ressent particulièrement quant à la clarté dans la structuration du personnel au sein des différents cadres. A partir de 1921, le personnel d'éducation est classé en trois cadres structurés autour de la distinction entre personnel européen et personnel indigène mais aussi entre enseignants et inspecteurs:

« Les personnels de l'enseignement primaire de l'Afrique Occidentale française forment, pour toutes les colonies du groupe, un cadre commun dont la constitution et la composition sont fixées de la manière suivante:

- 1° Un cadre de contrôle formé d'inspecteurs des écoles;
- 2° Un cadre supérieur d'instituteurs et d'institutrices;
- 3° Un cadre secondaire d'instituteurs [ex cadre indigène]»³⁵³.

Plus sûres d'elles, c'est aussi à partir de cette période que les autorités commenceront à se montrer plus fermes face aux revendications exprimées notamment lors du CSEP par les membres du personnel. En 1923, la quasi totalité des vœux émis en CSEP l'année précédente, portant sur les avantages du personnel sont refusés un à un: droit à la monture pour les instituteurs du cadre secondaire en déplacement, revalorisation des salaires des institutrices auxiliaires, demande de mobilier pour les instituteurs des régions éloignées, demande de vacances supplémentaires en France. Il n'en reste pas moins que les promotions resteront toujours très attractives.

352 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. P.7.

353 MERLIN, Martial. Arrêté organisant le cadre de l'enseignement primaire commun à toutes les colonies du groupe de l'Afrique occidentale française, du 1er avril 1921, dans le *BEAOF*. 1921, n°47. P.32.

Elles se font automatiquement à l'ancienneté après cinq années dans la même classe ou au choix à partir de deux ans dont dix-huit mois de service effectif colonial³⁵⁴. D'une manière générale, les carrières coloniales sont fulgurantes, surtout en comparaison de ces mêmes carrières, en métropole. En effet, c'est surtout la rapidité dans l'avancement et le chemin parcouru dans une carrière qui fait la spécificité d'une carrière coloniale. C'est le cas notamment de Jean-Pierre Toulze, né en 1881, qui a fait toute sa formation en midi-Pyrénées. A 28 ans, il arrive à Dakar pour son premier poste d'instituteur titulaire, avec sa femme et leur enfant âgé de 5 ans. Comme la plupart des instituteurs qui font le choix d'exercer aux colonies, il est disposé à faire toute sa carrière comme expatrié dans la même colonie. Après une formation exclusivement métropolitaine, stage compris, il embarque pour Dakar et exerce comme instituteur dès 1909. Sa première installation se fait à Tivaouane en tant que directeur d'école régionale en 1910, puis à Saint-Louis à partir de 1916, d'abord comme adjoint à l'école primaire supérieure Blanchot ensuite comme directeur de cette même école. En 1919, soit en moins de dix ans, il va, mais sans en avoir le statut officiel, jusqu'à cumuler cette dernière activité avec la gestion des affaires courantes du service de l'enseignement à Dakar. En dehors des instituteurs ayant disparus prématurément, la plupart terminent leur carrière comme inspecteur ou chef de service, n'auraient sans doute jamais pu atteindre ce grade en métropole, ou du moins pas dans de telles proportions³⁵⁵.

Outre les promotions et mutations, les enseignants sont susceptibles de se voir décorer par des récompenses dédiées. En effet, en plus des décorations existantes en métropole comme les palmes académiques, la mention honorable, la médaille de bronze puis d'argent, l'enseignant colonial est susceptible d'obtenir d'autres récompenses plus spécifiques comme l'étoile noire du Bénin ou la médaille coloniale. L'ordre de l'étoile

354 Arrêté portant modifications aux articles 3,4,5,12 et 13 de l'arrêté n°634 et aux articles 5 et 11 de l'arrêté n°635, du 6 Juin 1908, organisant le cadre général et le cadre indigène des instituteurs de l'AOF du 14 Avril 1914, dans le *BEAOF*. 1914, n°13. P.399.

355 Pour plus de développements sur les carrières des enseignants en France, voir les travaux de Jacques et mona OZOUF sur les instituteurs. OZOUF, Jacques. *Nous, les maîtres d'écoles : autobiographies d'instituteurs à la Belle Époque*. Paris, Gallimard. 1983. 269p ; OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris, Gallimard. 2000 (1ère éd. 1992). 487p.

Noire récompense ceux qui travaillent au développement de l'influence française à la côte occidentale d'Afrique, et la médaille coloniale distingue quant à elle « les services militaires dans les colonies, résultants de la participation à des opérations de guerre, dans une colonie ou un pays de protectorat »³⁵⁶. Dès le début de la fédération en 1895, il était prévu un contingent de récompenses: cinq mentions honorables, trois médailles de bronze, deux médailles d'argent, à répartir entre les instituteurs et les institutrices exerçant dans les écoles publiques de l'ensemble des colonies³⁵⁷. Devenu notoirement insuffisant pour un domaine colonial considérablement accru (conquête de Madagascar, pénétration dans l'hinterland de la côte occidentale...), un décret est pris en 1917 par les ministres des colonies et de l'instruction publique³⁵⁸ portant à vingt le nombre de mentions honorables, douze médailles de bronze et huit médailles d'argent. Quinze jours plus tard, douze de ces mentions honorables sont attribuées en AOF « pour l'enseignement pratique de l'agriculture »³⁵⁹. A ces récompenses personnelles, s'ajoute une prime en argent pour une bonne vingtaines d'écoles (dont celles des instituteurs précédemment récompensés) allant de dix à vingt francs.

La question de l'avancement suppose pour le Gouvernement Général une gestion assez complexe du personnel, dans ce début d'organisation de l'enseignement en AOF, notamment en raison des différents cadres qui composent le corps enseignant colonial: soit le cadre local pour ceux qui ont été directement recrutés en AOF, soit par détachement. Les instituteurs recrutés localement (les « indigènes »), dépendent du ministère des colonies alors que ceux qui sont détachés restent dans le cadre de l'enseignement métropolitain, qui dépend du ministère de l'instruction publique. Les détachements se font par périodes quinquennales renouvelables sur demande ou au terme de laquelle ils peuvent réintégrer, s'ils le souhaitent, leur cadre d'origine. Le détachement du cadre métropolitain est conçu

356 Loi de finance du 23 juillet 1893. Article 75.

357 Hors Guadeloupe, Martinique, Réunion.

358 Ministre des colonies: André Maginot. Ministre de l'instruction publique: Théodore Steeg.

359 VOLLENHOVEN, Joost van. « Décision portant attribution de primes et récompenses pour l'enseignement agricole » du 17 septembre 1917, dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.5. [Parmi ces noms, on retrouve ceux de Assomption, Berdalle, Gérin, Mongis et Pérès, qui appartiennent au corpus de cette étude.]

pour n'apporter que des avantages à l'enseignant qui choisit de s'expatrier, ne serait-ce que parce qu'il est prévu que l'avancement en métropole soit tout à fait indépendant de l'avancement en AOF, sans jamais pouvoir lui être inférieur. A partir de 1917, toute demande de renouvellement de détachement doit être accompagnée de l'avis du gouverneur de la colonie concernée, et des renseignements suivants: acte de naissance, grades universitaires, dernier emploi occupé en France avant le détachement, emplois occupés et promotions de classe depuis le détachement et la situation actuelle très exacte³⁶⁰.

Il arrive en revanche que, par le jeu des congés, remplacements, mutations, quelques dysfonctionnements apparaissent, provoquant le mécontentement de certains membres du personnel lorsque certains d'entre eux se retrouvent dans des situations qui ne sont pas selon eux à la hauteur de celles à laquelle ils pensent pouvoir prétendre. Ainsi, le problème continue au-delà de la période d'installation en André Davesne exige rien de moins en 1933 que la réorganisation du corps des inspecteurs dans la mesure où, en l'absence de l'Inspecteur Général de l'enseignement, un inspecteur de l'enseignement primaire comme lui se trouve alors sous les ordres de l'inspecteur des écoles adjoint à l'Inspecteur Général, instituteur détaché. Or, il est pour André Davesne « impossible d'accepter d'être contrôlé et noté par un agent qui est légalement [son] subordonné »³⁶¹. L'attribution des postes se fait en fonction de plusieurs critères que sont bien évidemment en premier lieu la vacance des postes mais aussi en tenant une large part des demandes éventuelles du personnel concerné. Ces demandes dépendent en général de la situation maritale (poste double pour un couple marié) et des exigences en matière de confort, notamment le climat, la proximité d'un médecin, et, suscitant particulièrement la convoitise, les postes à proximité d'une voie ferrée. L'administration tente en général de satisfaire les exigences particulières de ses membres du personnel et se justifie lorsque cela s'avère impossible, pour absence de vacance de poste ou pour avoir accordé la priorité à un

360 CLOZEL, Henri. « Circulaire de M. le Gouverneur Général de l'Afrique occidentale française, relative au détachement quinquennal des fonctionnaires de l'enseignement primaire », du 13 janvier 1917, dans le *BEAOF*. 1917 n°30. P.134.

361 DAVESNE, André. Lettre au ministre des colonies, dans le dossier de carrière d'André DAVESNE. 1933. CAOM, cotes: EEII3857A(2) & EEII6264.

enseignant ayant davantage d'ancienneté. Néanmoins, un rappel à l'ordre s'impose lorsque les exigences se font trop insistantes: le lieutenant-gouverneur de la Guinée française s'adressant au Gouverneur Général de l'AOF au sujet du couple Aransau:

« Ils se sont, je crois, illusionnés sur les réalités de l'existence coloniale, qui n'est pas faite, comme d'aucuns le pensent, uniquement de soleil, de douceur et de confort, mais qui exige au contraire de ceux qui l'ont faite sienne des qualités de travail, de dévouement, d'endurance et d'abnégation que M. et Mme Aransau ne me semblent posséder qu'à un degré insuffisant »³⁶²

La question du déplacement d'office, que sont les mutations imposées « pour les besoins du service », soulève aussi, régulièrement, les protestations des personnels concernés au point qu'il sera voté en séance du CSEP de 1913 un vœu pour que le déplacement d'office pour raison de service n'ait pas lieu sans une compensation pécuniaire, et que celui imposé par mesure disciplinaire n'ait pas lieu sans que l'intéressé n'ait été à même de voir son dossier. Une proposition qui restera lettre morte puisque lors de la séance suivante en 1914, Georges Hardy affirmera à ce sujet avoir l'assurance que « tous les déplacements d'office ont été fondés sur des raisons impérieuses de service et que les intérêts des personnels, ont été, autant que possible, sauvegardés ». Il ajoute fermement qu'« il ne faudrait pas oublier que les mutations sont très difficiles dans un service dont les cadres ne peuvent jamais être au complet et que les congés bouleversent à tout instant. Le déplacement d'office ne peut disparaître tout à fait que le jour où les congés disparaîtront »³⁶³. A fortiori, la gestion de la situation de guerre n'a pas arrangé les choses concernant la gestion du personnel. Néanmoins, Denise Bouche a montré comment l'administration, et Georges Hardy en particulier, était parvenu notamment à éviter la mobilisation d'un grand nombre d'instituteurs en service: « Une partie des instituteurs

362 Lieutenant-Gouverneur au Gouverneur général de l'AOF. 1923. dans le dossier de carrière de Marthe Aransau. CAOM. Côte: EEII6181(Marthe Aransau)

363 HARDY, Georges. « Rapport de M. l'inspecteur de l'enseignement de l'Afrique occidentale française sur la dernière session du Conseil supérieur. », dans le *BEAOF*. 1914, n°12. P.337.

européens fut mobilisée. Les plus jeunes furent envoyés au front. Hardy lutta pour faire restituer à l'enseignement les autres, beaucoup plus utiles en Afrique que dans quelque hôpital ou quelque bureau de l'arrière en France. Le Gouverneur Général pu faire démobiliser par exemple, à la fin de l'année 1915, Salenc, directeur de la médersa de Saint-Louis, qui était caporal fourrier dans une section d'infirmières à Marseille »³⁶⁴.

_ Les évaluations

Dans tous les cas, les instituteurs font l'objet d'évaluations annuelles, dont une bonne part ont été relativement bien conservées dans les dossiers de carrière des intéressés. La procédure d'évaluation mentionne de nombreux items, les états de service du fonctionnaire et se termine par les trois évaluations, plus ou moins rédigées, de ses supérieurs hiérarchiques: l'observation générale de l'inspecteur ou du chef de service, et celle du lieutenant-gouverneur sont les plus importantes dans la pratique car les plus argumentées; celles du Gouverneur Général ne mentionnent que très rarement autre chose qu'un « avis conforme ». Pour autant, le lieutenant-gouverneur est un personnage non négligeable dans la hiérarchie de l'enseignement colonial dans la mesure où il est chargé à la fois de mettre en œuvre, à l'échelle de son territoire, les textes législatifs pris à Dakar et, outre son évaluation, il détient aussi le pouvoir de proposer un enseignant au tableau d'avancement au choix. Chaque évaluation fait quatre pages en tout. De fait, l'inspecteur prend le plus d'importance dans l'élaboration de l'évaluation: il remplit l'ensemble des items et rédige, en quelques lignes, les « observations générales » sur le fonctionnaire.

Sur les quatre pages que comporte chaque évaluation annuelle, la première est consacrée à la fiche signalétique du fonctionnaire colonial: nom, emploi occupé, lieu et date de naissance³⁶⁵. De la dernière profession exercée avant d'entrer dans le service, on constate que pour la quasi-totalité d'entre eux, leur départ fait suite, le plus souvent, à un ou

364 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. P.819.

365 Voir annexe n°12. Évaluation de Jean-Pierre Toulze. P. Annexe-17

deux précédents emplois d'instituteur en métropole. Un certain nombre de données datées sont aussi indiquées, permettant d'avoir une vue d'ensemble de l'intensité d'exercice au cours de la carrière: date de nomination à l'emploi actuel, dates et motifs des interruptions éventuelles de service pour mobilisation, congé, stage à l'école Jules Ferry, service militaire, etc. Sur ce sujet, les dossiers sont assez inégaux, certains (une faible proportion d'enseignants, toutefois) n'ayant que très peu demandé de congés: le moment de demander une faveur quelconque sera alors l'occasion d'user de cet argument.

Il est aussi question dans l'évaluation annuelle des langues parlées par le fonctionnaire mais il ne s'agit, la plupart du temps, que de vagues notions d'anglais ou d'allemand. Rares sont ceux qui parlent des dialectes locaux et M. Gérard, reconnu pour la faculté qu'il avait à apprendre les langues indigènes fait figure d'exception. Les diplômes et récompenses obtenus sont mentionnés avec leur date d'obtention. La situation de famille du fonctionnaire est aussi mentionnée: la plupart sont mariés et ont par la suite un ou deux enfants. Un item est aussi consacré au vœu éventuellement émis par l'enseignant pour l'année suivante mais cette dernière question n'est que très rarement renseignée. La deuxième page est ensuite consacrée au relevé général de l'ensemble des services et récapitule les précédents postes occupés et les différents lieux d'affectation. Enfin, les deux dernières pages constituent l'évaluation proprement-dite: une première partie dresse une liste de critères à chacun desquels il est répondu par un ou deux adjectifs. Il y est d'abord question de conduite, moralité, de caractère et de la manière de servir puis des rapports avec les supérieurs, les égaux et les subordonnés, de la tenue et des habitudes sociales, enfin de la capacité en tant qu'enseignant, de la santé. De manière générale, ces items font l'objet d'un seul adjectif, bien souvent trop générique, comme « bon » ou « correct », pour donner une idée précise de la réalité. En l'occurrence, il n'est pas rare de voir indiquer « correcte » pour qualifier la santé d'un enseignant qui souffre pourtant de maladie endémique diagnostiquée: « santé correcte » signifie dans ce cas que ce fonctionnaire est encore capable d'exercer pour le moment. Sont mentionnées également les « aptitudes spéciales » du fonctionnaire: lorsque cet item est rempli, il s'agit toujours de compétences agricoles. Enfin, il est toujours précisé si le fonctionnaire a droit à quelque avancement, et

s'il s'agit d'un avancement à l'ancienneté ou au choix, auquel cas cette indication est motivée.

Pour toutes les qualités qui ne peuvent pas toujours être développées dans l'évaluation annuelle, les éloges funéraires, largement publiés dans la rubrique « nécrologie » du BEAOF sont aussi l'occasion de rappeler au large public de la revue les qualités valorisées par l'administration.

_ La cooptation.

En dépit d'un territoire immense, de 4 000 000 de kilomètres carrés, peuplé de 12 500 000 indigènes, le nombre des instituteurs métropolitains en AOF reste, toutes proportions gardées, celui d'un « petit monde » où l'on se connaît rapidement, pour s'être croisés sur un poste, sur un paquebot lors d'un retour en France ou simplement de réputation. Écrire directement à l'administration pourrait alors paraître une bonne idée à ceux qui voudraient plaider leur cause suite à d'éventuels aléas dans leur carrière, mais Georges Hardy fait paraître dans le BE une réponse à l'égard de ceux qui s'emploient à une telle démarche et s'abat sur ceux qui usent trop grossièrement de leurs appuis ou n'hésitent pas à livrer leurs petites rancunes à l'administration:

« Arnolphe, mon ami, vous avez à vous plaindre, c'est très possible, et je suis prêt à vous écouter, vous le savez bien, mais faites en sorte que rien, ni sur vos lèvres, ni dans vos lettres, ne donne à votre interlocuteur l'idée comique d'évaluer la vitesse de vos coups de piston, la capacité de vos pots de pommade et le nombre de vos canines. Soyons calmes et soyons mesurés: ne nous aimons pas les uns les autres au point de nous manger »³⁶⁶.

366 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P43.

Cette réaction de Georges Hardy, teintée d'humour grinçant, cache difficilement un mode de fonctionnement qui laisse largement la place à ce genre de manœuvre chez les instituteurs en exercice en AOF. Si le fait de s'adresser directement à l'administration se révèle être une démarche cavalière qui irrite ici l'Inspecteur Général, le fait est qu'un réseau lentement tissé peut avoir son importance. En effet, lorsqu'un supérieur en charge d'évaluer un fonctionnaire qui vient d'arriver à son poste, il arrive, comme en France dans pareil cas, que son évaluation ne se base alors que sur la réputation d'un enseignant plutôt que sur la réelle connaissance du travail effectué. C'est le cas notamment pour Jean-Louis Monod en 1916: « Arrivé dans la colonie depuis quelques jours à peine, il m'est impossible de noter M. Monod. Ce fonctionnaire m'a toutefois fait une excellente impression et il jouit dans la colonie d'une très haute situation morale »³⁶⁷. En outre, ce fonctionnaire, qui connaîtra une carrière fulgurante, fait justement partie de ceux qui ont compris depuis longtemps l'importance du réseau. En 1910, on disait déjà de lui dans son évaluation professionnelle: « M. Monod est un fonctionnaire remarquable en tous points et ne comptant que des amis dans la Colonie. Faire son éloge serait une banalité tellement il est connu et apprécié de tous »³⁶⁸.

Dans ce petit monde, la cooptation reste une modalité très répandue lorsqu'il s'agit de faire appuyer une requête quelque elle soit: prolongation de congé, mutation, entre autres. Ainsi, le maire d'Évian-les-bains intercède auprès du ministre des colonies en faveur « de son vieux camarade d'école normale », Auguste Genevois, afin que ce dernier soit nommé chef de service avant sa mise à la retraite³⁶⁹. Comme l'a montré Simon Duteil pour la région de Madagascar, les séjours en France sont justement souvent l'occasion d'activer les réseaux qui seront utiles une fois retourné en AOF³⁷⁰. Ainsi, alors que Jacques Bannes

367 Lieutenant-gouverneur. Évaluation annuelle de Jean-Louis Monod. 1916, dans le dossier de carrière de Jean-Louis Monod. CAOM. Côte: EEI2549(8)

368 Lieutenant-gouverneur. Évaluation annuelle de Jean-Louis Monod. 1910, dans le dossier de carrière de Jean-Louis Monod. CAOM. Côte: EEI2549(8)

369 Le maire d'Évian-les-bains. Lettre de recommandation au ministre des colonies, dans le dossier de carrière d'Auguste GENEVOIS. CAOM, côte: EEI2480(3) et EEI3511(11).

370 DUTEIL, Simon. *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960*. Thèse de doctorat sous la direction de John Barzman. Université du Havre. 2009. Pp. 125-137 et 421-455.

est en congé en France depuis fin Juillet 1924 jusqu'en juillet 1925, le ministre des colonies Édouard Daladier fait parvenir en septembre 1924 une lettre de recommandation au Gouverneur Général Henri Dirat:

« Mon attention a été particulièrement appelée sur M. Bannes, instituteur directeur d'école à Gorée, qui désire être affecté, avec sa femme, également institutrice, à un poste double de la région du Niger.

J'ai l'honneur de vous prier de vouloir bien examiner avec la plus grande bienveillance la situation de M. Bannes et les moyens de lui donner satisfaction.

Je vous serais obligé de me faire connaître le plus tôt possible quelle suite vous aura paru comporter la requête de ces deux fonctionnaires et je serais heureux d'apprendre que vous avez pu l'accueillir favorablement »³⁷¹.

Or, Jacques Bannes a posé des difficultés à sa hiérarchie les dernières fois où il s'est agit de l'affecter à un nouveau poste, soit qu'il demande à muter, soit qu'il le refuse mais en invoquant toujours sa santé. Pour cette raison, le prédécesseur d'Henri Dirat, Marcel Olivier, refusa sa dernière requête de changement de poste effectuée deux ans plus tôt. Ici, suite à la recommandation d'Edouard Daladier, Henri Dirat donne immédiatement la suite escomptée:

« M. Bannes est rentré récemment en congé de dix mois; il ne sera de retour que pour l'année scolaire 1925-1926. Bonne note a été prise du bienveillant intérêt que vous lui portez et je ne manquerai pas d'en tenir le plus grand compte en vue de son affectation quand il reviendra »³⁷².

371 DALADIER, Édouard. Recommandation de M. et Mme Bannes, instituteurs au Gouverneur Général d'AOF, dans le dossier de carrière de BANNES, Jacques. CAOM, Côte: EEI13594A(3). 1924.

372 DIRAT, Henri. Lettre en réponse à la recommandation de M. et Mme Bannes au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de BANNES, Jacques. CAOM, Côte: EEI13594A(3). 1924.

De même, en 1925, Albert Dirand obtiendra une lettre de recommandation du député de l'Indre-et-Loire pour obtenir la décoration de mention honorable des instituteurs.

En revanche, le poids des réseaux peut s'avérer négatif lorsque l'on n'a pas su s'entendre avec les bons interlocuteurs. Ainsi, le couple Aransau, adresse sa demande de mise en congé d'expectative au Gouverneur Général sans suivre la voie hiérarchique parce qu'ils trouvent, selon eux, « partout de la malveillance » au point que les médecins, tout en reconnaissant que le couple a besoin de soins de spécialistes, refusent de leur accorder leur congé de convalescence, craignant « d'être soupçonnés de les aider »³⁷³. Malgré l'appui du beau-frère de Marc Aransau, journaliste à *La Gironde*, les époux Aransau n'obtiendront pas satisfaction dans leur demande de mutation pour un poste « plus rapproché de la côte »³⁷⁴. De même, la raison de leur démission tient à un retard dans l'avancement de Marc Aransau, qu'il explique par un manque de sympathie pour son inspecteur qui se serait « vanté de lui avoir cassé les reins ». Jean-Pierre Toulze est quant à lui victime d'une erreur dans l'avancement de sa carrière, que sa hiérarchie s'obstine à refuser de compenser. Pour cette raison, il fait aussi partie des rares enseignants à demander sa mutation hors de l'AOF. Son choix se porte alors sur le Maroc et pour cause: le soutien précédemment obtenu en AOF auprès de Georges Hardy, lui-même déjà parti exercer dans cette colonie lui permettra de continuer à être pris sous son aile et de s'y voir confier le poste de directeur de l'école professionnelle de Salé. Jean-Pierre Toulze avait pourtant toujours fait l'objet d'évaluations très élogieuses, de façon unanime.

Section 3. Les écueils à éviter

§1. Malhonnêteté professionnelle

373 ANRANSAU, Marc. Lettre au Gouverneur Général, dans le dossier de carrière de ARANSAU, Martin. CAOM, côte: EEII3500B(2) et EEII6181(Aransau). 1933.

374 FERRUS Maurice. Lettre adressée au Gouverneur. Dans le dossier de carrière de ARANSAU, Martin. CAOM, côte: EEII3500B(2) et EEII6181(Aransau). 1923.

Le manque d'honnêteté professionnelle est une pratique contre laquelle s'élève Georges Hardy en 1917, sur la base des notices individuelles que doivent renseigner tous les ans les enseignants auprès de l'administration. Ces notices indiquent leurs titres, charges, vœux, entre autres. Or, il arrive que l'imprécision caractérisée les rendent « malhonnêtes, menteuses, frauduleuses ». En l'occurrence, Georges Hardy révèle que certaines indiquent « une des quatre communes comme lieu de naissance... et un village de l'intérieur quand le danger s'ajoute à l'honneur », une durée d'ancienneté exagérée sur un poste ou encore des abréviations de diplôme susceptibles d'en désigner de plus élevés. Parce qu'une « notice individuelle n'est pas une paperasse quelconque [mais] un document de première importance qu'il faut soigner [et] établir en toute loyauté », Georges Hardy encourage vivement à plus d'exactitude dans les renseignements donnés. Le détournement de bourses des élèves existe sans pour autant apparaître souvent dans les dossiers de carrière. Un seul cas évoque ce type de fraude mais les abus venant de la part des enseignants peuvent prendre d'autres formes comme le cours d'agriculture qui servira de prétexte pour contraindre les élèves à cultiver le jardin privé de l'instituteur, quitte à dispenser plus de punitions sous forme de retenues scolaires à ces fins. Ainsi, il est assez révélateur que les programmes de 1914, publiés dans le BEAOF, prennent la peine de préciser à propos de ces jardins scolaires :

« En principe, la récolte sera la propriété des élèves, soit qu'on la partage entre eux à proportion de leur mérite, soit qu'on organise une mutuelle scolaire. Une part de la récolte sera réservée, si possible, aux achats de semences et d'outillage. Il est inadmissible, en tous cas, que le travail des élèves profite à d'autres qu'à eux-mêmes : ce serait les décourager à plaisir et leur donner le sentiment d'une injustice »³⁷⁵.

De même, certaines évaluations témoignent de l'existence de cours fictifs comme dans le cas de Marthe Aransau :

375 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1914, n°hors-série. P.21.

« J'ai dû relever dans son service certaines négligences regrettables: ou bien le cours de couture dont elle était chargée, et pour lequel elle percevait une indemnité de fonctions était inexistant, ou bien il avait lieu durant les heures de classe »³⁷⁶.

Le cas de Théodore NIENAT, instituteur faisant l'objet d'évaluation très mitigées pendant toute la durée de ses services en AOF, illustre la gestion du personnel enseignant considéré comme non satisfaisant: ainsi lorsqu'il demande à quitter son métier d'enseignant pour celui de percepteur, il reçoit l'appui du Gouverneur Général Merlaud-Ponty dans la seule mesure où, n'étant pas détaché de métropole, il n'est de toute façons pas possible de demander un réintégration:

« Instituteur de moyenne valeur, titulaire d'une médaille de bronze et officier d'académie, M. Niénat fait partie du cadre local de l'Afrique Occidentale Française et n'est pas détaché de la métropole: c'est avec le mauvais état actuel de sa santé, la raison qui me détermine à appuyer sa requête d'un avis favorable »³⁷⁷.

§2. Le manque d'autorité et de modestie

La question de l'ascendant sur les populations coloniales est un élément qui préoccupe la hiérarchie; il est donc important que le maître soit celui qui fasse preuve d'autorité et ne soit pas trop effacé. Ainsi, Auguste Genevois qui est par ailleurs un maître faisant l'objet d'évaluations très positives, entretenant des rapports très corrects avec ses supérieurs et très cordiaux avec ses égaux, se voit néanmoins reprocher par sa hiérarchie

376 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Marthe ARANSAU. CAOM, côte: EEII6181(Aransau Marthe). 1929.

377 MERLAUD-PONTY, William. Lettre au ministre des colonies. 1914, dans le dossier de carrière NIENAT, Charles, Henri, Théodore. CAOM. Côte EEII2557(12)

trop de familiarité avec ses subordonnés, lui qui « gagnerait certainement à montrer plus de fermeté »³⁷⁸.

Il est étonnant de constater que les deux enseignants auteurs de manuels scolaires à destinations des colonies (Pérès pour *Le livre de l'écolier noir*, et Davesne pour *Mamadou et Bineta*) soient aussi ceux qui sont très critiqués dans leurs évaluations avec des commentaires mentionnant leur carriérisme. Il n'empêche que Pérès fait partie des instituteurs qui ont été nommés pour siéger en CSEP, l'occasion pour lui de voir ses manuels salués par Delafosse en ouverture de séance:

« M. Pérès, actuellement directeur de l'école de Rufisque, est aussi un vieux soudanais, très laborieux, auteur infatigable d'ouvrages pédagogiques qui ont été remarqués et notamment de livres de lecture adaptés aux écoliers africains (...) »³⁷⁹.

Mme Aransau, est aussi réputée auprès de ses inspecteurs en Côte d'Ivoire comme une personne prétentieuse, mais dans son cas, contrairement à aux précédents, c'est pour ses carences en pédagogie indigène qu'elle fait l'objet d'une mauvaise évaluation par sa hiérarchie:

« Mme Aransau est une institutrice qui, si elle voulait s'en donner la peine, se mettrait très rapidement au courant de la pédagogie indigène. Malheureusement, une trop haute opinion d'elle-même lui fait dédaigner les conseils de ses supérieurs [et considérer ses collègues comme quantité négligeable (1923)] »³⁸⁰

378 GALLIN, Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière d'Auguste GENEVOIS. CAOM, côte: EEI2480(3) & EEI3511(11). 1914.

379 DELAFOSSE, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP du 23 avril 1917, dans le *BEAOF*, 1917, n°33. P.215.

380 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Marthe ARANSAU. CAOM, côte: EEI6181(Aransau Marthe). 1924.

« Mme Aransau semble être revenue à une notion plus exacte de ses devoirs. Cependant, la haute opinion qu'elle conserve d'elle-même persiste et ce n'est pas avec plaisir qu'elle accepte les conseils et suggestions relatifs à son enseignement »³⁸¹.

Jean-Louis Monod, lui aussi auteur de manuels scolaires à succès parus en 1911, a pour sa part été repéré comme étant au contraire un maître modeste³⁸². En revanche, il arrive aussi qu'un excès de « modestie » soit préjudiciable car assimilé à un manque de personnalité. C'est ce que considère Louis Gallin, inspecteur de l'enseignement à propos d'Auguste Genevois lorsqu'il n'était qu'un simple instituteur à Louga: « Les résultats de son enseignements seraient meilleurs s'il s'imposait à ses élèves par moins de modestie, plus d'allure et de fermeté. Il est à sa place dans une petite école régionale »³⁸³.

Il n'en reste pas moins que la modestie est une qualité non négligeable à laquelle sont tenus les instituteurs: l'hommage funéraire rendu à Maurice Renauva en fait état:

« Son calme, son honnêteté, sa persévérance discrète attachait à lui les indigènes; ces règnes sans éclat ne sont pas toujours les moins féconds ni les moins durables et M. Renauva sera regretté sincèrement de ses élèves et de ses chefs »³⁸⁴.

Cette recherche qui porte sur l'enseignement dispensé par les européens en AOF ne peut ignorer l'image véhiculée par ailleurs sur le même métier exercé au même moment par les maîtres locaux appartenant au cadre indigène : l'éloge funéraire de Fanignan Condé,

381 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Marthe ARANSAU. CAOM, côte: EEII6181(Aransau Marthe). 1925.

382 Lieutenant-gouverneur. Évaluation annuelle de Jean-Louis Monod. 1912, dans le dossier de carrière de Jean-Louis Monod. CAOM. Côte: EEII2549(8)

383 GALLIN, Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière d'Auguste GENEVOIS. CAOM, côte: EEII2480(3) & EEII3511(11). 1918.

384 HARDY, Georges. « Maurice Renauva », sous la rubrique « Nos morts », dans le *BEAOF*. 1917, n°29. P.111.

mort d'une crise aigüe de bérubéri, est l'occasion de mettre ainsi en valeur les qualités spécifiques qui sont alors attendues d'eux:

« D'un caractère parfait, sérieux, soumis, correct, très serviable, admirablement patient et laborieux, il n'a cessé de mériter la sympathie de ses maîtres qui le considéraient comme leur homme de confiance; il était de ceux qui rendent pleinement honneur à notre œuvre civilisatrice et qui, à notre contact, n'ont gagné que des vertus »³⁸⁵.

Quoiqu'il en soit, il est très rare que des défauts mènent réellement à des sanctions disciplinaires telles qu'elles sont prévues. Le BEAOF offre l'occasion de rappeler à l'ordre l'ensemble des troupes, au-delà des évaluations individuelles. Par exemple, une remise en place s'impose en 1916, lorsque Georges Hardy rappelle le rôle des enseignants dans l'application des programmes de 1914:

« Il y a des gens qui ont mission de rédiger des programmes et d'autres qui ont mission de les appliquer. Chacun son métier. Feindre d'ignorer le plan d'études officiel ou l'utiliser à sa guise constitue une faute grave contre la discipline. Il serait peut-être prudent de s'en souvenir »³⁸⁶.

Dans un système d'enseignement colonial en construction, il est important que l'ensemble du personnel suive les évolutions que l'administration tente d'apporter et les applique en temps réel mais dans les faits, il convient toutefois de nuancer le ton fortement menaçant de l'Inspecteur Général d'AOF. En effet, il n'est que très rarement pris de sanction, tout du moins officielle telle que le blâme a minima, à l'encontre d'un enseignant

385 HARDY, Georges. « Fanignan Condé », sous la rubrique « Nécrologie », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.11. [Pour plus de développement sur ce qui est attendu de la part du personnel indigène, voir Jean-Hervé JÉZÉQUEL. *Les "mangeurs de craies" : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (1900-1960)*, thèse de doctorat sous la direction de Elikia M'Bokolo. EHESS. 2002. 792p.]

386 HARDY, Georges. « A propos du plan d'études », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.19.

européen en AOF. A partir de 1921, le panel des sanctions encourues par un fonctionnaire colonial comprend quatre éventualités:

1° Blâme avec inscription au dossier

2° La radiation du tableau d'avancement à l'ancienneté

3° La rétrogradation

4° La révocation³⁸⁷

En l'occurrence, deux dossiers seulement, dans le corpus de cette étude sont concernés par une mesure disciplinaire et il ne s'agit alors que du blâme. Ces instituteurs sont Robert Lafon qui refusé d'obtempérer à sa hiérarchie et abandonné son poste pour s'occuper de son enfant hospitalisé, et Albert Aransau pour s'être « immiscé dans le fonctionnement du Tribunal indigène de Siguri »³⁸⁸, Pour les autres enseignants, s'il leur est parfois arrivé d'avoir une mauvaise évaluation, cela ne va jamais jusqu'au point d'être considéré comme un mauvais enseignant par la hiérarchie sur l'ensemble de leur carrière.

Section 3. Un bon éducateur colonial exemplaire, traits communs et exemples

Un bon enseignant colonial rassemble des qualités particulières que traduisent la plupart des interventions du BEAOF, sous diverses approches, que ce soit par l'exemple de collègues ou les injonctions émanant de l'Inspection Générale. Certaines de ces qualités se retrouvent tout particulièrement mises en avant dans les évaluations que renferment les dossiers de carrière³⁸⁹. En l'occurrence, il s'agit de qualités propres à tout enseignant en ce début de 20e siècle: sont presque systématiquement citées la capacité de travail mais aussi la modestie. De même, l'engagement républicain apparaît dans certains dossiers de carrière comme dans la notice individuelle d'Alfred Dirand, en 1913, sous la catégorie « Attitude politique de la famille et du candidat » :

387 MERLIN, Martial. Arrêté organisant le cadre de l'enseignement primaire commun à toutes les colonies du groupe de l'Afrique occidentale française, du 1er avril 1921, dans le BEAOF. 1921, n°47. P32.

388 ARANSAU, Albert. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière d'Albert ARANSAU. CAOM, côte : EEII3500B(2) et EEII6181(aransau). [Il s'agit d'une histoire de vol dans laquelle son cuisinier était impliqué, sans autre précision dans le dossier]

389 Voir annexe n°12. Évaluation de Jean-Pierre Toulze. P. Annexe-17.

« Le père, la mère, le frère aîné et une des sœurs du candidat sont instituteurs publics.

La famille Dirand a toute entière des opinions nettement républicaines »³⁹⁰.

La laïcité est aussi un critère déterminant qui justifie notamment, en pleine période de pénurie de personnel, le rejet de la candidature de Simon, instituteur congréganiste, considéré pour cette raison comme ne possédant pas « la pondération et la rectitude d'esprit désirables »³⁹¹, au profit d'un autre candidat que pourrait peut-être signaler la mission laïque. Certaines qualités sont propres au contexte colonial: avoir une santé robuste, savoir se faire aimer des indigènes, adapter son enseignement, diffuser l'enseignement colonial, posséder des compétences agricoles.

§1. Posséder une santé robuste

La santé tient une place importante dans le dossier de carrière d'un enseignant colonial. En premier lieu, elle fait l'objet d'une évaluation avec une ligne dédiée dans le bulletin de notes établi chaque année pour tous les membres du personnel enseignant en AOF. Elle est alors qualifiée de: « bonne », « robuste », ou au contraire « fragile », et peut faire l'objet d'annotations plus précises comme « problème de vue », etc.

Les dossiers de carrières montrent très bien, par la quantité de documents qu'ils comportent sur ce sujet, tous les problèmes liés à la santé du personnel exerçant dans les colonies. En premier lieu, ces dossiers font état de pertes humaines réelles dues principalement au paludisme, mais aussi de très nombreux congés obtenus pour raison de

390 DIRAND, Albert. « Notice individuelle », dans le dossier de carrière d'Albert Dirand. CAOM, côte: EEI3860(16). 1913. [La catégorie « Attitude politique » n'est pas prévue dans le formulaire mais à été rajoutée à la main]

391 LEBRUN, Albert, dépêche télégraphique du ministre des colonies au Gouverneur Général MERLAUD-PONTY, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEI3594A(3). 1912.

santé et débouchant parfois sur une mise à la retraite anticipée. Avant même l'expatriation, un certificat médical d'aptitude aux colonies, après visite et contre-visite médicale, est exigé: par exemple, Jacques Bannes est évalué comme « sain, robuste et bien constitué, (...) atteint d'aucune affection apparente ou cachée (...) il réunit les conditions d'aptitude physique nécessaires pour le service colonial. »³⁹². De même, chaque demande de congé ainsi que ses éventuelles prolongations sont consignées. Enfin, la hiérarchie peut aussi demander qu'une visite médicale vienne encore confirmer cette aptitude à tout moment de la carrière. Ces congés sont de minimum trois mois et peuvent aller, en cumulant des prolongations jusqu'à un an d'affilée, obligeant l'administration à une gestion complexe du personnel qui passe notamment par des mutations d'office « pour raison de service ». Comme on peut l'imaginer, ces mutations déplaisent souvent aux remplaçants désignés: Jacques Bannes fera alors partie de ceux qui joueront de l'argument sanitaire pour demander ou refuser une mutation, provoquant l'exaspération de l'administration:

« Lors de son affectation à Gorée, prononcée pour raison de service, M. Bannes avait argué de son mauvais état de santé pour solliciter son maintien dans le poste qu'il occupait alors [au groupe central de Bingerville, Côte d'Ivoire].

A son arrivée à Dakar, il renouvela ses protestations.

Tenant compte de son désir de servir dans un climat sec, l'administration songea, en novembre 1921, à l'affecter dans un poste de la Mauritanie, qui lui aurait donc particulièrement convenu.

Informé de la mutation dont il était l'objet, cet instituteur fit alors des démarches pressantes pour que cette décision ne soit pas mise à exécution, et, par lettre du 9 novembre, exprima le désir de rester à Gorée tant que son état de santé le lui permettrait »³⁹³.

392 Certificat de visite médicale, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEI3594A(3). 1913.

393 OLLIVIER, Marcel. Lettre du Gouverneur Général par intérim au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de Jacques Bannes. CAOM, côte: EEI3594A(3). 1922.

Enfin, en cas de problème de santé avéré, l'administration, qui doit déjà composer avec un budget limité, doit aussi indemniser les enseignants malades pendant la durée de leurs congés, ainsi que leurs conjoints éventuels qui sont parfois obligés de s'absenter aussi pour leur porter secours. C'est le cas notamment de Jean Nicoli, instituteur dont la femme, elle aussi institutrice en AOF, doit être opérée à Paris pour maladie grave contractée à la colonie: une première opération a déjà engloutie les économies du couple et les suites opératoires continuent non seulement d'être dispendieuses mais nécessitent la présence du conjoint. Cette situation a donné lieu à d'interminables échanges avec l'administration dans la mesure où Jean Nicoli ne peut donc pas rejoindre son poste en AOF, ce qui le place dans une situation où il doit choisir entre : soit, comme le lui demande l'administration, demander un congé dit « pour convenance personnelle » mais il ne pourrait assumer la privation totale de solde que cela occasionnerait, soit reprendre son poste à Dakar et laisser sa femme mourante à Paris, soit encore demander sa réintégration dans son cadre d'origine mais l'idée de quitter la vie coloniale le désole: « Réintégration? Si l'on pouvait savoir ce que ce mot peut contenir de déception pour certains coloniaux placés dans des situations tragiques... »³⁹⁴ ou encore: « Je suis depuis dix ans au Soudan Français. J'y ai rendu de très bons services. Je suis attaché à la colonie et ce mot de réintégration sonne comme un glas dans mon cœur de colonial. Mon plus grand désir serait, après l'issue fatale, de pouvoir rentrer dans le cadre local. »³⁹⁵. Il sera finalement réintégré en Corse l'année suivante après moult échanges de lettres et de notes administratives auxquels ont participé le vice-Recteur de la Corse, le directeur du service colonial de Bordeaux, l'inspection conseil de l'instruction publique, le directeur de l'enseignement primaire, le chef du service administratif colonial...

394 NICOLI, Jean. Lettre au directeur du service colonial de Bordeaux, 1935, dans le dossier de carrière de NICOLI Jean. CAOM. Côte EEI13644(12).

395 NICOLI, Jean. Lettre au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de NICOLI Jean. CAOM. Côte EEI13644(12). 1935.

D'une manière générale, il est frappant de voir jusqu'où sont prêts à aller ces enseignants expatriés dans la dégradation de leur santé pour exercer en AOF et, dans le même temps, de voir à quel point cette attitude est cautionnée par les autorités coloniales, ce qui s'explique largement par le manque de personnel sur place. Le cas de Gabriel Bernadou, inspecteur de l'enseignement en est une illustration, comme le montre cet extrait de certificat médical dont la conclusion paraît peu en rapport avec la description qui la précède :

« Antécédents:

Souffre de troubles intestinaux depuis environ 9 ans, au début même de son séjour aux colonies. 2 cures à Chatel-Guyon, dont l'une en 1930, dont il aurait retiré profit. Accuse du paludisme ancien, avec, actuellement encore, des accès larvés. Atteinte de dysenterie en 1922 à St-Louis du Sénégal, traitée par l'émétine. Pas d'infection typhoïdes. Pour mémoire: blessure de guerre par éclat d'obus dans la région lombaire et la cuisse gauche. Se plaint de douleurs rhumatismales.

État actuel:

L'état général est d'apparence assez bonne, tendance à l'obésité, teint bistré. »³⁹⁶

Le cas de son épouse illustre une autre pratique, assez répandue pour être décriée par Hardy dans le BEAOF, mais que permet facilement l'enseignement en contexte colonial: l'abus de congés, notamment pour maladie, suivis de prolongations de trois mois en trois mois, c'est le cas par exemple de Mme Bernadou qui bénéficie en 1934 d'un an de congé en tout pour « syndrome ménopausique ». En 1930, apparaissait déjà dans ses évaluations jointes à son dossier de carrière que « son enseignement a souffert en cours

396 Extrait du rapport du médecin Lt-colonel de l'hôpital militaire à la demande du conseil de santé des colonies en vue de l'obtention d'un congé de convalescence, dans le dossier de carrière de Gabriel BERNADOU. CAOM. Côte: EEII3596(2).1931.

d'année de son état de santé et de ses absences qu'elle aurait trop volontiers prolongées »³⁹⁷. Il arrive néanmoins que l'administration mette un terme à l'engagement d'un enseignant dont le nombre de congés serait trop élevé, comme pour Louis-Albert Bonnet qui se voit refuser le renouvellement de son détachement en AOF au motif que sur ses dix dernières années de service, il en a passé la moitié en congé de convalescence. D'une manière générale, le contexte colonial est particulièrement propice à l'abus de congés, obligeant le CSEP à adopter un vœu dès 1916 par lequel il demande « que les sanctions prévues pour les manquements soient appliquées en toute rigueur et qu'il soit tenu compte des abus de confiance et de congé dans la préparation du tableau d'avancement »³⁹⁸.

Pourtant, les quelques abandons de carrière coloniale avant leur terme sont presque tous dus à de réels problèmes de santé, cause parfois pudiquement évoquée sous le terme de « climat ». Un seul dossier concerne un couple d'enseignants, pourtant très bien reconnu par ses supérieurs, titulaire de nombreuses décorations, qui fait la démarche de prendre les devants et de demander leur réintégration en métropole au motif qu'ils sont « fatigués d'un long séjour colonial »³⁹⁹. Parmi ces causes de santé, il s'agit presque toujours du paludisme et de ses déclinaisons.

Enfin, le pourcentage d'enseignants décédés en pleine carrière coloniale est impressionnant et concerne tous les degrés hiérarchiques. En 1915, le Gouverneur Général William Merlaud-Ponty décédait en plein exercice de ses fonctions. Sur un corpus de 65 dossiers, c'est 3 enseignants qui sont décédés pour cause de dérivés paludéens. Pourtant, il est intéressant de constater que ce type d'information sur la gravité des problèmes de santé, n'apparaissent dans les dossiers de carrière, qu'exclusivement sous forme de certificat médical joints à ces dossiers et parce que le motif de fin de carrière coloniale est systématiquement mentionné. Si la rubrique nécrologie du BEAOF est aussi l'occasion

397 Évaluation, signée ANTONIN, dans le dossier de carrière BERNADOU, Marie née MAZENS. CAOM, côte: EEII3840(7). 1930.

398 « CSEP du 30 mars 1916 », dans le. 1916, n°23. P.177.

399 MONGIS, Amédée. Dans le dossier de carrière d'Amédée Mongis. CAOM. Côte 1562(1)

d'évoquer les circonstances du décès, ce problème est par ailleurs quasiment inexistant dans la revue, voire expressément minimisé. Néanmoins, en 1923, c'est en ces termes pudiques et presque poétiques qu'il en est question à l'occasion du décès de M. Hutton, économiste du Lycée Faidherbe: « Habitant de Saint-Louis depuis plus de 25 ans, il s'en va, victime en fin de compte, comme tant d'autres, de ce soleil d'Afrique, à la fois si séduisant et si implacable »⁴⁰⁰. Concrètement, à des fins d'indemnisation par la colonie, il est déterminant pour les familles de parvenir à faire reconnaître le lien entre le séjour colonial et la maladie qui a emporté l'un des leurs. C'est pourquoi la veuve de Pierre Domenge fera le nécessaire pour faire reconnaître que son mari est bien décédé « des suites d'une affection sporadique aggravée par les obligations du séjour colonial »⁴⁰¹ et non, comme l'affirme l'administration dans un premier temps, d'un cancer de l'estomac. Quinze jours plus tard, elle obtiendra un document intitulé « certificat de genre de mort » attestant que « ladite affection sporadique a pu être aggravée par les obligations du service » et lui donnant droit à une indemnité spécifique⁴⁰².

Les congés étant rarement inférieurs à trois mois, pour un mois environ de trajet aller-retour en France, il arrive que le fait de rater le départ du paquebot, ou un retard dans la réception d'un laissez-passer constitue le prétexte idéal à la prolongation prétendument « forcée » d'un séjour en France. Face à ce type d'abus, un arrêté du Lieutenant-gouverneur du Sénégal Henri Cor de 1916, rappelle les obligations faites aux enseignants: même pendant les vacances, ceux-ci devront demander l'autorisation de s'absenter de leur poste et faire connaître le lieu où ils résideront pendant les vacances⁴⁰³. Le CSEP s'oppose dès l'année suivante à cet arrêté qu'il considère comme appartenir au système de la responsabilité collective et demande que les instituteurs restent libres de rentrer dans la

400 MOREL. « Nécrologie de M. Hutton », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.53.

401 DOMENGE, Vve. Lettre à monsieur le ministre, dans le dossier de carrière de Pierre DOMENGE. CAOM. Côte: EEII2451(2)

402 LEDOUX, Chef du service de la santé. Certificat de genre de mort, dans le dossier de carrière de Pierre DOMENGE. CAOM. Côte: EEII2451(2)

403 COR, Henri. Arrêté du lieutenant-gouverneur du Sénégal fixant les dates des grandes vacances 1915-1916, du 2 juin 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°25. P.229.

métropole à leur frais, quitte à ce que les abus individuels soient sévèrement réprimés par l'administration.

§2. Savoir attirer les élèves à l'école, un objectif quantitatif

« Dans un pays où l'école n'est pas obligatoire, et où l'on ne peut que rarement faire appel au concours des parents, l'instituteur doit pouvoir attirer d'abord, retenir ensuite, les élèves par des récompenses hebdomadaires, bi-mensuelles, où tout au moins mensuelles »⁴⁰⁴.

Georges CAPMANN, instituteur.

Faire passer un maximum d'enfants sous l'influence de l'administration coloniale par le biais de son système scolaire constitue le leitmotiv des autorités dans le système d'enseignement colonial en AOF, et fait l'objet de la toute première intervention du premier numéro, en janvier 1913. La retranscription du discours du Gouverneur Général lors d'un conseil du gouvernement fait état des moyens que s'est donnés la fédération pour « accroître encore » les résultats déjà obtenus l'année précédente, de 12 000 enfants scolarisés : refondre les textes relatifs à l'enseignement, agir sur les cours d'adultes, l'enseignement professionnel, le recrutement et la formation de personnel enseignant⁴⁰⁵. Ainsi, diffuser l'enseignement colonial par la création d'écoles, l'organisation d'un service, mais surtout le recrutement d'élèves est présenté dans le BEAOF comme ce qui doit être la préoccupation première de l'enseignant colonial:

« J'ai l'honneur d'attirer votre attention sur l'impérieuse nécessité d'augmenter notre population scolaire, de créer de nouvelles écoles, de transformer en écoles régionales les écoles de village qui ont fait preuve de vitalité. (...) »

404 CAPMANN, Georges. « A propos des récompenses scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.85.

405 Voir supra. Chapitre 1.

Il importe avant tout que les écoles actuellement existantes soient régulièrement peuplées. On peut poser en principe qu'un maître n'est pas surchargé, tant que sa classe ne compte pas plus d'une trentaine d'élèves. (...)

Enfin, certaines régions de nos colonies, sont jusqu'à présent demeurées hors de notre pénétration scolaire; nous sommes allés au plus pressé et personne ne pourrait nous en faire grief; mais ce serait un grand tort de rester sur nos positions et de ne pas pousser par l'école comme nous l'avons fait par les armes, une offensive audacieuse et ininterrompue.⁴⁰⁶ »

Les enseignants, agents de recrutement

En 1915, Georges Hardy cite longuement dans la rubrique « Bibliographie » du BEAOF un extrait de manuel scolaire. Adressé aux enseignants, c'est alors l'occasion de proposer aux enseignants un argumentaire complet destiné à convaincre les populations locales des bienfaits de la scolarisation de leurs enfants:

« Chaque année, nous vous demandons d'envoyer des enfants dans nos écoles.

Nous voulons que le plus grand nombre possible de vos enfants viennent apprendre:

Non seulement à parler français, mais à nous mieux connaître et à se préparer à la vie. Celui qui parle et comprend le français est utile au village. Il facilite les relations entre les gens de son village, les maisons de commerce et nous-mêmes. Dans les palabres que nous vous tenons, il comprend ce que nous vous disons. Il peut vous l'expliquer.

L'enfant que vous envoyez à l'école y apprend: à respecter ses parents, sa famille, ses chefs, les coutumes de son pays et notre autorité. Nous ne lui

406 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire au sujet de l'augmentation de la population scolaire en Afrique Occidentale Française » du 19 Avril 1913, dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.147.

imposons aucune religion, aucune croyance. Nous respectons celle de ses parents.

Nous cherchons à lui donner le goût du travail. Nous l'intéressons aux progrès agricoles et industriels.

Nous le mettons en garde contre les dangers de l'alcoolisme. Nous lui donnons les conseils nécessaires pour qu'il sache préserver sa santé contre les maladies communes à vos villages.

Et ces conseils, il les donnera aux jeunes gens de son village où nous voulons que l'enfant sorti de nos écoles soient un exemple.

A l'école, l'enfant est tenu à une discipline sévère. Nous nous efforçons de le préparer à être dans la vie un homme sage, laborieux, honnête.

L'enfant que nous remarquons par son intelligence peut faire des études plus longues. Nous l'envoyons dans une école plus importante où nous assurons sa nourriture et où nous l'habillons. Dans cette école, il apprendra un métier ou une profession.

Il pourra ainsi devenir un bon ouvrier, un bon employé de commerce ou un bon auxiliaire de l'administration. »⁴⁰⁷.

Georges Hardy met déjà ici en application le principe qu'il développera plus tard dans sa théorisation du concept d'adaptation⁴⁰⁸, qui consiste à rester proche de la morale enseignée dans les familles, afin de s'attirer des liens de sympathie et d'éviter de créer des déclassés. L'année suivante, en 1916, Georges Hardy intervient à nouveau dans une double page appelant les instituteurs d'AOF à de nouveaux efforts: employant le champs lexical de la guerre, comme il le fait régulièrement pendant toute la période des hostilités, il invite les instituteurs « à l'assaut! ». Il affirme éprouver « la rage du combattant » à propos de l'œuvre scolaire. Selon lui, les augmentations de salaires dont les instituteurs viennent de

407 JOSEPH, G. *Manuel des palabres*. 1915. [cité par HARDY, Georges sous la rubrique « bibliographie » du *BEAOF*. 1916. n°20. P.51.]

408 Voir supra, les principes de l'adaptation dans le cadre de la « conquête morale » des peuples colonisés. HARDY, Georges. *Une conquête morale: l'enseignement en A.O.F.* Paris, Armand Colin. 1917. 356p. P.14-22.

bénéficiaire ne seraient d'ailleurs intervenues que dans le cadre d'un contrat bilatéral tacite avec l'administration. En ce sens, il lance aux enseignants un appel à remplir leur mission de recrutement:

« A l'assaut des classes insuffisamment peuplées, des recrutements improvisés et capricieux, des écoles de tout repos où les élèves ne se renouvellent pas et, dressés comme des perroquets, laissent au maître sa pleine quiétude »⁴⁰⁹.

Le contexte de la guerre doit imposer aux enseignants de se dépasser pour que, face aux pertes humaines subies dans les événements douloureux, les enfants « regagnent en qualité ce qu'ils auront perdu en quantité »⁴¹⁰.

Dans les dossiers de carrière des enseignants, le nombre d'élèves inscrits dans l'école apparaît comme un critère lors des évaluations annuelles et pour l'attribution de distinctions honorifiques. C'est le cas de Frédéric Assomption, instituteur d'élite aux yeux de l'administration, le seul qui fasse l'objet d'un numéro entier du BEAOF en 1942, de façon posthume, qui reçoit la croix de la légion d'honneur sur ses résultats en matière de recrutement:

« A donné à l'enseignement au Soudan un essor particulièrement rapide et remarquable, portant le nombre des établissements scolaires de 63 en 1920 avec 3900 élèves à 90 à la rentrée 1926-27 avec 7600 élèves. Par ces écoles et par la création de nombreux cours d'adultes, a contribué largement à la diffusion de la langue française et de l'instruction élémentaire dans les coins les plus reculés de la brousse soudanaise rendant ainsi les plus grands services à la colonisation française »⁴¹¹.

409 HARDY, Georges. « En passant... » dans le *BEAOF*. 1916, n°27. P.52.

410 Ibid.

De même, le fait, pour un enseignant, de parler un dialecte indigène constitue un critère valorisé par l'administration dans la mesure où cela doit permettre d'obtenir « une considération spéciale de la part des indigènes ». Ainsi, Georges Hardy faisant la nécrologie de M. Gérard, souligne qu' « il parlait très couramment le foulah, il s'entretenait régulièrement, dans cette langue d'un emploi si délicat, avec l'almany de Timbo, il a laissé dans ses notes l'ébauche d'un dictionnaire, d'une grammaire foulah et de recueil folklore, que nous nous efforcerons de sauver et de publier sous son nom »⁴¹².

Il est possible de dire que presque toutes les décisions de l'administration en cette période d'élaboration du système d'éducation coloniale en AOF visent, de près ou de loin, cet objectif quantitatif de recrutement des élèves. Lorsqu'en 1922, les membres du personnel demandent en séance du CSEP le droit d'opter pour un séjour en France tous les ans pendant les grandes vacances, l'Inspecteur Général par intérim Jean-Louis Monod les remettra vertement en place au motif que les enseignants feraient mieux d'occuper leur temps à recruter les élèves : « il semble que toutes les préoccupations du personnel gravitent autour de cette question des vacances et il y a quelque humiliation à le constater »⁴¹³. En effet, le nombre considérable de congés dont disposent déjà le personnel s'élève, en comptant les vacances, les jeudis et les dimanches à 186 jours, soit, comme le dit l'inspecteur, plus que de jours travaillés. Or, il n'est pas question de se reposer pendant toute cette période, mais bien d'organiser par davantage de présence effective tout ce qui peut permettre un recrutement accru des élèves :

« Il n'est pas douteux que les bons maîtres ne prennent pas 186 jours de repos. Ils s'occupent pendant les vacances du recrutement de leurs élèves, de l'amélioration matérielle de leur école. Ils sont à leur poste longtemps avant la rentrée des classes. Mais ce travail de quelques uns reste ignoré du public qui

411 LIEUTENANT-GOUVERNEUR. « Proposition pour la croix de chevalier de la légion d'honneur », dans le dossier de carrière de Frédéric Assomption. CAOM. Côte: EEII3693(8). 1927.

412 HARDY, Georges. « M. Gérard », sous la rubrique « Nécrologie », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.10.

413 MONOD, Jean-Louis. « Rapport sur les résultats de la session de 1922 du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.20.

ne voit que du repos dans les jours de congés. Si par habitude le personnel enseignant finit par perdre de vue son privilège des vacances, le personnel des services voisins ne l'oublie pas. Aussi les défenseurs du corps enseignant sont-ils en fâcheuse posture pour soutenir certaines revendications d'un corps qui tend à obtenir des avantages parfois supérieurs à ceux des cadres similaires »⁴¹⁴.

Le BEAOF donne des éléments de réponses quant au positionnement des enseignants par rapport à cette action du Gouvernement Général, notamment au travers de la publication des vœux adoptés en conseil de CSEP. On constate en effet que les enseignants se veulent les porteurs de cette école de masse. Pour autant, il est parfois difficile de dire si la motivation sous-jacente tient à leur avancement de carrière ou s'ils partagent idéologiquement cet objectif de large scolarisation. Toujours est-il qu'ils ne cesseront de demander des aides à l'administration pour remplir cette mission que ce soit par des moyens d'encouragement ou des moyens plus répressifs. En 1921, les enseignants commenceront par demander, par exemple, plusieurs mesures incitatives portant sur la possibilité de loger les élèves et la mise à disposition de médicaments:

« 1° Que les élèves qui ont quitté leur famille pour fréquenter les écoles soient autant que possible logés dans les villages scolaires groupés par popotes surveillées afin de consommer en commun des denrées élémentaires apportées de la famille, ou achetées avec le montant des bourses; 2° que les produits pharmaceutiques les plus indispensables soient mis à la disposition des maîtres afin qu'un minimum de soins médicaux soit donnés aux élèves partout où il n'existe pas d'infirmerie et de dispensaire »⁴¹⁵.

Cette demande est alors approuvée par l'administration qui se félicite de l'existence de tels villages et encourage leur généralisation dans toutes les colonies d'AOF en

414 MONOD, Jean-Louis. « Rapport sur les résultats de la session de 1922 du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.20.

415 « CSEP », dans le *BEAOF*. 1921, n°47. P.88.

adressant « un appel pressant à MM. Les lieutenant-gouverneurs et les administrateurs »⁴¹⁶. En 1922, les représentants des enseignants iront plus loin en demandant que soient prises des mesures coercitives sensées étendre le recrutement dans les territoires plus éloignés: faute d'écoles de villages, ils souhaitent en effet que les « administrateurs demandent à tout chef de village d'envoyer à l'école du cercle de 1 à 5 enfants suivant l'importance du chiffre de la population, qu'ils puissent disposer de sanctions, en cas de mauvaise volonté de la part des chefs et que l'envoi des vivres soit assuré par les parents qui fourniront une fois par mois aux tuteurs de leurs enfants les substances nécessaires à l'entretien de ces derniers, appelés à fréquenter l'école »⁴¹⁷. Or, il est intéressant de constater que dans la conception des moyens permettant l'amélioration du taux de scolarisation, il existe deux lignes politiques bien distinctes, qui consistent soit à attirer les élèves, soit à les obliger. Cette initiative de la part du corps enseignant fera alors l'objet d'une réponse en deux temps, et contradictoire. Dans l'immédiat, l'Inspecteur Général par intérim Jean-Louis Monod renverra les instituteurs à leurs responsabilités de façon ferme et catégorique opposant les bons maîtres qui n'ont pas besoin de telles mesures pour attirer les élèves, aux autres:

« Le recrutement scolaire doit rester une question d'espèce, variant avec les milieux, une question surtout de tact et de politique locale. Si l'ouverture d'une école nécessite souvent au début l'intervention de l'autorité administrative, tous les bons maîtres, ceux qui savent inspirer confiance, savent que le recrutement se fait par la suite spontanément, à la demande des enfants et des parents »⁴¹⁸.

Pas question, donc, d'une scolarisation obligatoire et aléatoire telle qu'elle est demandée par les enseignants en 1922. Pourtant, dans un deuxième temps qui interviendra

416 PRAT, Aristide. « Rapport de M. l'Inspecteur général de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française sur les résultats de la dernière session du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.34.

417 « CSEP », dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.48.

418 MONOD, Jean-Louis. « Rapport sur les résultats de la session de 1922 du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.20.

dès l'année suivante en 1923, les finalités politiques de l'éducation coloniale prendront le dessus avec la décision du Gouverneur Général Jules Carde. En effet, il fait paraître une circulaire rappelant que l'éducation de base s'adresse d'abord aux notables et fils de chefs pour lesquels elle devra être dorénavant obligatoire: c'est ce qu'il consacra par la nouvelle organisation de l'enseignement en AOF mise en place par les textes de 1924. Néanmoins, l'école reste ouverte à tous et un fonctionnement s'organise sous forme de roulement pour permettre à un maximum d'enfants de passer par l'école:

« Vers 10 ou 11 ans, après 3 ou 4 ans de scolarité, quelques élèves seulement, les mieux doués, sont dirigés sur l'école régionale du secteur. Les autres, la grande majorité, sont rendus à la famille et remplacés par de nouvelles recrues. Il s'établit ainsi un roulement qui permet au plus grand nombre d'enfants de bénéficier des avantages de l'école en s'initiant aux rudiments de notre langue »⁴¹⁹.

Une fois encore les enseignants sont renvoyés à leurs responsabilités en matière de recrutement. Ainsi, l'inspecteur Frédéric Assomption rappelle dans une note circulaire de 1924 que leur efficacité dans ce domaine constitue une large part de leur évaluation :

« C'est dans la tenue de l'effectif de l'école placée sous votre direction que vos chefs jugeront vos initiatives et apprécieront votre activité et votre conscience professionnelle.

Vous voudrez bien, dans votre rapport trimestriel du 1er janvier, indiquer :

- a) le nombre d'élèves nouvellement recruté
- b) le nombre d'élèves renvoyés pendant les vacances »⁴²⁰.

419 CARDE, Jules. « Situation d'ensemble de l'enseignement pour la période triennale 1920-1923 », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.31.

420 ASSOMPTION, Frédéric. « Circulaire au sujet du recrutement », sous la rubrique « Conseils aux maîtres », dans le *BEAOF*. 1924, n°58. P.69.

Tout ce qui peut permettre d'attirer les élèves constitue donc une préoccupation des enseignants, et peut avoir un impact réel sur leur carrière. Rien d'étonnant, dans ce cas, à leur implication dans le débat sur les récompenses scolaires.

_ Les récompenses scolaires

En dépit de budgets limités, tout ce qui peut permettre une large fréquentation de l'école coloniale est donc encouragé par l'administration: les propositions émanant des instituteurs sont écoutées, les initiatives encouragées. Dans le *BEAOF* de mars 1913, Georges Capmann, directeur de l'école régionale de Gorée, expose les différentes manières d'« attirer d'abord, retenir ensuite, les élèves par des récompenses hebdomadaires, bimensuelles ou tout au moins mensuelles », « dans un pays où l'école n'est pas obligatoire et où on ne peut que rarement faire appel au concours des parents »⁴²¹. Le mois suivant, Jean-Pierre Toulze se joint à la demande de Georges Capmann affirmant que des récompenses permettraient, selon lui, de contribuer à rendre les absences moins nombreuses. En attendant, le budget de la commune ne lui permettant pas de s'en procurer sous forme de livres scolaires, il redistribue aux élèves la recette obtenue grâce à la vente de ce qui est cultivé en commun dans le jardin scolaire, une redistribution qui se fait alors sur le seul critère de la fréquentation scolaire, au prorata du nombre des absences⁴²². Portant la parole de ces enseignants qui pratiquent la récompense comme une monnaie rémunérant principalement la présence, le CSEP demandera en séance la même année à ce que chaque directeur d'école soit autorisé, avec la liste annuelle de fournitures, à demander des objets ou ouvrages destinés à être donnés aux élèves à titre de récompense. Georges Hardy répond à ce vœu lors de la session suivante, et, tout en refusant de poser ce fonctionnement comme un principe, se veut rassurant en affirmant que cette démarche existe de fait, l'administration ayant toujours approuvé de telles demandes de la part des enseignants.

421 CAPMANN, Georges. « A propos des récompenses scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.85.

422 TOULZE, Jean-Pierre. « Récompenses scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.125.

Pour autant, les demandes continuent de s'accumuler dans le BEAOF: Jean-Baptiste Gendron, Amadou Cissé fils, Allier, le conseil des maîtres de l'école Brière de l'Isle. Tous interviennent pour demander les moyens de distribuer des récompenses sous forme de livres. En attendant de disposer des crédits nécessaires, Jean-Baptiste Gendron propose d'attirer les indigènes par la gourmandise : « un livre serait certes précieux entre les mains de l'élève qui nous quitte, mais une caisse de tomates et de concombres qui émerveille tout un village et profite à une cinquantaine de personnes crée, en faveur de l'école, un tel courant de popularité que, dût-on me prendre pour un ignare.... ou un révolutionnaire, je préfère momentanément distribuer des graines plutôt que des livres »⁴²³ d'autant qu'un livre n'est pas forcément « adapté à la mentalité de nos écoliers noirs »⁴²⁴. Le conseil des maîtres de l'école Brière de l'Isle va même jusqu'à demander à la fois des récompenses mensuelles, trimestrielles pour les élèves les plus méritants et une fête de fin d'année prévoyant aussi une distribution de prix pour ceux qui auront fréquenté l'école avec assiduité. En 1914, les exemples de mise en place de récompenses scolaires continuent d'être publiés dans la revue: Stanislas Fort⁴²⁵, directeur de l'école régionale de Sédhiou, a mis en place un système de monnaie virtuelle. Les élèves se voient effectivement distribuer des bons points qui ont valeur d'argent (un centime) en fonction de leurs efforts et de leur présence. En revanche, les mauvaises actions sont pénalisées, toujours en bons points, de sorte qu'à la fin de l'année, Stanislas Fort se félicite des résultats obtenus en matière de fréquentation et de bonne volonté des élèves d'une manière générale:

« La discipline devint plus facile, chaque délinquant devant payer une amende avec ses bons points; l'émulation délia les langues trop souvent paresseuses, réveilla les intelligences endormies, introduisit dans l'école une vie plus active. Il fallut creuser un jardin: dix volontaires pour un se

423 GENDRON, Jean-Baptiste. « Récompenses scolaires », dans le *BEAOF*. 1913, n°6. P.194.

424 Ibid.

425 Cité dans le BEAOF avec une initiale de prénom erronée: G. Fort. Les prénoms mentionnés sur son dossier de carrière sont bien Stanislas, Aimé Fort.

présentèrent... (...) Tous les jeudis, tous les dimanches, tous les jours de congé, les plus zélés viennent à l'atelier ou au jardin. (...) Mais le résultat le plus précieux est résumé dans ce petit tableau:

	Pourcentage des absences	
	1913	1914
Janvier	25,57	13,39
Février	42	13,20
Mars	39	13,31

Et dans ce fait:

A la rentrée de Pâques, l'administration n'eût pas à intervenir pour appeler les élèves. Dès le premier jour, tous étaient là, et 25 nouveaux se présentèrent dont 3 filles »⁴²⁶.

Au total, pour les années 1913 et 1914, ce n'est pas moins de 9 interventions sur 41 au total du BEAOF, soit près d'un quart⁴²⁷, qui expriment clairement cet objectif dans l'organisation de l'enseignement et la mise en place de certains dispositifs (bourses, rations par exemple). D'autres interventions, sans exprimer la volonté de recruter toujours plus d'élèves vantent néanmoins les avantages matériels que peut apporter la scolarisation. Il s'agit notamment de longs exemples de mutualité scolaire, qui expliquent dans le détail comment telle école est arrivée à fournir à ses élèves une meilleure alimentation, de nouveaux habits, et autres récompenses supplémentaires pour les attirer⁴²⁸.

A Dakar, les autorités responsables des questions d'enseignement se justifient sans cesse et rassurent sur la finalité pratique et économique de l'école. Le début des années 20 commence à offrir assez de recul aux autorités pour l'établissement des premiers bilans,

426 FORT, Stanislas. « A propos des récompenses scolaires », dans le *BEAOF*. 1914, n°14. P.407.

427 Toujours hors textes législatifs et bibliographie

428 Pour plus de développement sur les mutuelles scolaires, voir infra sur les compétences agricoles des instituteurs.

encouragés aussi par la tenue de l'importante exposition coloniale de Marseille en 1922. C'est alors avec une certaine fierté que Jules Carde présente ses chiffres dans le BEAOF pour les années 1920-1923 et met en regard l'augmentation de la proportion d'enfants scolarisés avec une baisse du budget consacré à l'instruction:

« Si nous admettons que la population indigène en âge d'aller à l'école représente approximativement le dixième de la population globale, nous avons:

En 1920-1921: 1 écolier sur 57 enfants d'âge scolaire;

En 1921-1922: 1 écolier sur 50 enfants d'âge scolaire;

En 1922-1923: 1 écolier sur 47 enfants d'âge scolaire.

Dépenses d'instruction. _ Si nous mettons les dépenses pour l'instruction en regard du chiffre global des budgets, nous obtenons la comparaison approximative suivante:

En 1920-1921: 100,400,000 francs prévus dont 5,187,000 francs pour l'Enseignement, soit 5,16% ;

En 1921-1922: 154,877,000 francs prévus dont 7,220,000 francs pour l'enseignement, soit 4,66% ;

En 1922-1923: 163,332,000 francs prévus dont 7,419,000 francs pour l'enseignement soit 4,54% »⁴²⁹.

Si la volonté de recruter ne fait aucun doute, les contraintes budgétaires exigent en effet, un rapide retour sur investissement par la mise en œuvre de la sélection des élèves.

« L'augmentation des effectifs scolaires constatée dans les rapports des années précédentes s'est encore poursuivie cette année. La densité scolaire reste néanmoins encore faible puisqu'elle représente 30p. 1000 de la population susceptible de recevoir l'instruction, soit un élève pour 33 enfants d'âge

429 CARDE, Jules. « Situation d'ensemble de l'enseignement pour la période triennale 1920-1923 », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.37.

scolaire. Mais il ne faut pas perdre de vue qu'elle n'était que de 2 p. 1000 en 1903. Les résultats obtenus en moins de trente années apparaissent donc appréciables, compte-tenu de l'étendue du territoire, de la dispersion des habitants et de leur mentalité. Le temps et une grande patience dans la réalisation du plan d'action établi permettront seuls la réalisation de l'enseignement collectif, de l'éducation des peuples de la Fédération qui est le but vers lequel tendent aujourd'hui les efforts de l'administration en la matière »⁴³⁰.

Dès 1913, Georges Hardy s'adressait aux instituteurs en leur rappelant que plus le nombre d'élèves touchés par l'école coloniale sera important, plus les chances seront grandes de trouver parmi eux les quelques uns, plus doués susceptibles d'accéder aux écoles professionnelles :

« Vous le voyez, mes amis, c'est toujours à vous qu'on fait appel. Vous êtes nos fournisseurs de candidats. Préparez-nous, pour cette année, une bonne récolte : faites que vos produits soient abondants et de qualité rare. Et l'Afrique Occidentale Française, qui de plus en plus a besoin de bons ouvriers, bons mécaniciens, et surtout, de bons instituteurs indigènes, vous devra beaucoup »⁴³¹.

Gabriel Angoulvant, lieutenant-gouverneur de la côte d'Ivoire, rappelle encore l'année suivante, en 1914, le double objectif, quantitatif et qualitatif, auquel sont tenus les enseignants coloniaux:

430 EXPOSITION COLONIALES INTERNATIONALE DE 1931. Le Gouvernement Général de l'Afrique Occidentale française. Paris. Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales. 1931. 260p.

431 HARDY, Georges, « Les Grandes Écoles de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.26.

« Le but essentiel de l'école de village est de nous faire entrer en contact avec le plus grand nombre d'indigènes; il s'en suit que la qualité des élèves qu'elle reçoit importe plus que la qualité. Exception faite pour les sujets bien doués qui passeront à l'école régionale... »⁴³².

L'objectif affiché de l'enseignement coloniale est donc triple: dans l'immédiat pour tous les élèves, la diffusion du français, à moyen terme pour les meilleurs, produire rapidement un retour sur investissement en formant les subalternes nécessaires et à long terme, apporter la civilisation à l'ensemble des populations colonisées. Les enseignants sont fortement impliqués dans la poursuite de ces objectifs par la mise en œuvre d'une sélection adaptée au sein de leur école.

§3. Mettre en œuvre la sélection des élèves, un objectif qualitatif?

Outre la sélection externe qui permet de cibler les élèves avant leur entrée à l'école coloniale et qui dépend en dernier ressort de la politique du Gouvernement Général, un autre niveau de sélection doit quand à lui être mis en œuvre par les enseignants et intervient par la suite, entre chaque niveau scolaire. Ce niveau de sélection interne doit permettre, grâce à l'action de l'enseignant, de faire émerger les élèves considérés comme capables d'accéder au niveau supérieur, de l'école de village à l'école régionale et de l'école régionale aux écoles de gouvernement.

Si, au regard des autorités, ce principe de sélection interne n'est pas toujours et partout suffisamment bien mis en œuvre par les enseignants, personne ne semble remettre en cause son bien-fondé: sous couvert d'une sélection qualitative, la nécessité de dégager une élite reste le fondement de l'éducation coloniale en AOF.

432 ANGOULVANT, Gabriel. « Circulaire du Lieutenant-Gouverneur de la côte d'Ivoire à Messieurs les administrateurs commandants de cercles et chefs de postes, au sujet des écoles » du 24 Octobre 1914, dans le *BEAOF*. 1915, n°16. P.478.

1. L'école régionale, la pépinière des écoles de gouvernement recrutement

En 1918, l'objectif quantitatif, du moins pour les écoles de gouvernement est atteint selon Georges Hardy:

« Rude effort mais la bataille a été gagnée. Nous avons nos 100 normaliens, nos 150 Faidherbe, nos 37 Pinet-Laprade, nos 15 Pupilles-mécaniciens, nos 20 imprimeurs (...) Nous sommes vraiment loin du temps où nous recrutions péniblement des promotions de 10 ou 20. *Te deum laudamus* »⁴³³.

Pour autant, les moyens pour y parvenir ne sont pas encore satisfaisants: l'idéal reste que chaque niveau scolaire fassent émerger les élèves capables d'accéder au suivant, les écoles de village pour les écoles régionales, les écoles régionales pour les groupes centraux, les groupes centraux pour les écoles de gouvernement. Or, il aura fallu pour atteindre les objectifs lever tous ce système de montée progressive et les écoles de gouvernement ont recruté directement auprès des écoles régionales voire même des écoles de village. Ce problème fait ressortir le comportement du personnel enseignant dans ses rapports avec la hiérarchie: confirmant le proverbe populaire selon lequel il serait préférable d'être « près du bon Dieu que de ses saints », Georges Hardy constate en effet que les directeurs d'écoles régionales n'avaient jamais pris la peine de fournir autant de candidats potentiels par l'intermédiaire des groupes centraux que lorsqu'il leur est demandé, provisoirement, de sauter cette étape pour peupler directement les écoles dépendant du Gouvernement Général. Des motifs qu'il considère donc comme « petits et très personnels »⁴³⁴ mais révélateurs du poids que prennent les contacts directs dans le corps enseignant colonial.

433 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.106.

434 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.106.

L'objectif pour les enseignants de fournir des candidats acceptables à l'entrée des grandes écoles de gouvernement peut occasionner certaines dérives, comme la tentation pour les enseignants d'intervenir dans les copies de leurs propres élèves. En effet, le CSEP se voit contraint en 1915 de rappeler à l'ordre le corps enseignant et émet un vœu pour que les plus grandes précautions soient prises quant à la sincérité des concours ou examens d'entrée : il est interdit aux commissions de surveillance d'intervenir dans le travail des élèves. Les moyens de contrôle restent faibles et la réponse apportée l'année suivante ne se limitera qu'à une lettre de menace adressée avec les épreuves des examens aux Lieutenants-gouverneurs : « si les commissions chargées de la correction des épreuves soupçonnaient la moindre fraude, je n'hésiterais pas à prescrire l'enquête la plus sévère »⁴³⁵. Il n'en reste pas moins que le poids que prend cet objectif quantitatif de recrutement dans le système d'enseignement colonial en fait souvent l'argument principal de la hiérarchie à l'appui de l'évaluation positive d'un enseignant. C'est au point qu'André Davesne fait ainsi l'objet d'une certaine suspicion dans son bulletin d'évaluation de la part de sa hiérarchie eu égard aux grattages constatés sur les copies :

« M. Davesne a été inspecté le 10 mars 1926. Il est signalé comme possédant de brillantes qualités pédagogiques. Il a eu au Certificat d'études, 12 élèves admis sur 14 présentés, succès sans précédent dans les annales de l'école de Labé. Toutefois, les grattages et corrections relevés sur les copies des candidats laissent planer un doute sur l'absolue sincérité des résultats et m'obligent à réserver une appréciation que je me proposais de formuler sans réticence »⁴³⁶.

Le successeur de Georges Hardy, Aristide Prat, insiste à son tour, dès sa prise de fonctions, sur les modalités de recrutement dans une communication publiée au *BEAOF*⁴³⁷.

435 HARDY, Georges. « Rapport de M. l'Inspecteur Général sur les résultats de la dernière session du conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1916, n°23. P.169.

436 GENDRON, Jean-Baptiste. « Bulletin de notes d'André Davesne », dans le dossier de carrière d'André Davesne. 1926. CAOM. Côte : EEII3857(A) et EEII6264.

437 PRAT, Aristide. « Avis et conseils », dans le *BEAOF*. 1921, n°45. Pp.28-29.

Il s'agit toujours de respecter le rôle de chaque école dans la graduation du système d'éducation et les directeurs d'écoles régionales sont, là encore, particulièrement visés. Le directeur de l'école régionale de Kaolack (Côte d'Ivoire), Némours Galinou est cité en exemple sur la base d'une lettre qu'il a précédemment adressé aux adjoints des écoles de village, et qui illustre parfaitement le rôle qui incombe à sa fonction selon l'administration⁴³⁸. On peut dire qu'en matière de recrutement, la manière employée est aussi importante que le nombre de candidats obtenu. En effet, dans le système d'enseignement colonial, le directeur de l'école régionale est censé avoir un rôle hiérarchique d'encadrement envers le directeur de l'école de village: il lui appartient de le guider dans ses efforts pour sélectionner les bons élèves; ces élèves seront ensuite autorisés à poursuivre leurs études à l'école régionale. Dans la pratique, les écoles sont beaucoup trop éloignées les unes des autres pour permettre un quelconque contrôle et cette injonction inapplicable est donc abandonnée avec la réorganisation de Jules Carde en 1924. Quoiqu'il en soit, c'est au niveau de l'école régionale que doit être garanti le double objectif de l'enseignement colonial: dégager une élite par la sélection graduelle, rigoureuse et tenant compte des spécialités des meilleurs élèves d'une part, et, dans les écoles de village, répandre une éducation coloniale sans prétention, voire limitée à l'apprentissage du français le plus élémentaire⁴³⁹. Il ressort de ces interventions que l'école régionale incarne tout l'enjeu d'équilibre que poursuit le système d'éducation coloniale dans la poursuite de ces deux objectifs non pas contradictoires mais complémentaires.

Dans la mesure où la fréquentation élevée de son école constitue pour l'enseignant un critère positif d'évaluation, l'intérêt de disposer de statistiques à ce sujet vaut alors aussi bien pour eux que pour l'administration. C'est pourquoi les enseignants votent eux-mêmes, un vœu en ce sens en session du CSEP qui sera repris les années suivantes. Cette démarche de quantification ne doit pas faire illusion car disposer de statistiques fiables n'est pas chose aisée en contexte colonial: le mode de calcul est cité par Denise Bouche qui explique

438 GALINOU, Némours. « Circulaire-note aux adjoints des écoles de village », dans le *BEAOF*. 1921, n°45. Pp.29-31.

439 Pour plus de développement sur l'enseignement du français, voir infra Chapitre 4.

à quel point les chiffres officiels sont gonflés puisqu'il suffit qu'un élève ait été inscrit pendant 15 jours pour qu'il soit comptabilisé comme étant inscrit sur telle année scolaire. Après la guerre, un nouvel élan pour davantage de rigueur dans la gestion du système scolaire conduit les autorités revenir sur cette question des statistiques pour s'appuyer enfin sur des chiffres plus fidèles à la réalité. Le mode de dépôt est modifié: alors que tous les rapports étaient directement centralisés au chef-lieu de chaque colonie avant d'être envoyés au Gouvernement Général, dorénavant, ces rapports seront dépouillés au préalable par un inspecteur des écoles. C'est ce qui doit permettre d'assurer l'exactitude de ces rapports pour établir ensuite, sur cette base, une statistique générale d'ensemble pour toute l'AOF. Le Gouverneur Général indique de manière très précise le détail des informations qui doivent être regroupés en plusieurs états statistiques et une carte scolaire. Les informations importantes demandées dans ces états montrent une volonté de mieux connaître le système dans sa globalité et se composent:

- _ d'un état donnant la liste de toutes les écoles (de village, régionales), le nombre d'élèves et de classes;

- _ un état qui concerne le personnel enseignant, comprenant une liste nominative à la fois des européens et des indigènes et pour chacun d'eux, leurs qualifications;

- _ un état remplaçant ces informations dans leur contexte puisqu'il est demandé, par rapport au chiffre de la population totale de la colonie d'indiquer ceux qui ont fréquenté l'école pendant l'année et le budget total en triant par sexe, races, religions, profession et âge;

- _ un état concernant les récompenses à attribuer aux enseignants pour la pratique agricole

- _ et enfin un état de ce qu'on pourrait appeler les éléments additifs parascolaires qui témoignent de la qualité de l'implantation scolaire: bibliothèques scolaires, mutuelles, société d'anciens élèves.

L'ensemble de ces états peut être additionné d'un résumé des observations susceptibles d'être pertinentes sur les résultats scolaires, les inspections menées, etc⁴⁴⁰. En 1923, l'administration veut montrer à travers le BEAOF qu'elle est alors en mesure de produire les statistiques attendues pour l'année écoulée: le personnel enseignant se compose alors très largement d'instituteurs, moniteurs ou maîtres auxiliaires indigènes d'AOF (462 membres au total) et d'une bien plus faible proportion d'instituteurs et institutrices européens (159 membres au total)⁴⁴¹.

§4. Savoir adapter son enseignement, une prescription floue?

Entre le concept d'adaptation tel qu'il a été longuement théorisé par Georges Hardy et la façon dont les autorités reconnaissent et évaluent sa mise en pratique par les enseignants, on constate certains écarts qui déterminent dans les faits ce qui est attendu du personnel enseignant. D'une manière générale, la mise en pratique d'une théorie nécessite forcément des choix, un positionnement particulier, qui, en contexte colonial, revêt une importance politique et idéologique: cet écart mérite donc d'être interrogé au regard des dossiers de carrière et du BEAOF. Ces derniers révèlent, malgré le caractère assez flou de cette injonction d'adaptation, plusieurs interprétations possibles. Or, dans la mesure où des variations existent dans l'interprétation de ce que peut signifier ce concept, les enseignants trouvent là un espace et prennent part au sujet en se positionnant par rapport à leur propre vision. Dans la pratique, il est intéressant de saisir la manière dont sont évaluées ces qualités d'adaptation et quelle est l'idée que se font les enseignants sur cette question qui touche le cœur de leur métier.

Le BEAOF s'intéresse largement aux qualités pédagogiques dans l'exercice du métier d'enseignant. Les autorités y développent en effet des arguments, publient des

440 BRUNET. « Circulaire au sujet des statistiques. Le Gouverneur Général de l'Afrique occidentale française à messieurs les lieutenants-gouverneurs et commissaires des colonies du groupe », dans le *BEAOF*. 1921, n°45. P.25.

441 ANONYME. « Statistiques », dans le *BEAOF*. 1923, n°53. P.37.

expériences, et insistent sur cette nécessité d'adaptation dans l'enseignement. Néanmoins, c'est de façon relativement tardive que l'administration interviendra directement sur cette question. En effet, si la revue fait référence, dès le début, à l'injonction faite aux enseignants de s'adapter à la « mentalité indigène », cela reste à un niveau de formulation général et assez flou. Les premières années du BEAOF proposent des exemples de leçons dans de nombreuses matières sous forme de pages de manuel scolaire, mais ces supports pédagogiques ne disent rien de leur utilisation.

En revanche, la revue publie aussi, dans le même temps, de façon détaillée, telle démarche pédagogique mise en place par certains enseignants. L'administration reconnaît alors à ces enseignants cette qualité énigmatique: « le sens de l'initiative ». Souvent citée dans les dossiers de carrière, cette qualité est intimement liée à la capacité d'adaptation. Elle correspond à ce que l'enseignant met en œuvre dans sa démarche d'adaptation à la fois dans l'enseignement qu'il dispense à ses élèves et dans le respect des prescriptions émanant de l'administration coloniale, notamment savoir attirer les élèves, rester concret, tenir compte des contraintes budgétaires, par exemple. En ce sens, l'administration énonce des attendus généraux qui traduisent une vision globale de l'adaptation et il appartient ensuite aux enseignants d'être créatif dans l'application de ce principe.

Ces initiatives, susceptibles d'intervenir dans de nombreux domaines, feront alors l'objet d'une reconnaissance, voire d'un soutien de la part de l'administration, qui peut avoir des répercussions immédiates sur l'avancement de carrière ou sur l'attribution d'avantages pécuniaires. Ainsi en est-il de l'évaluation annuelle d'Amédée Mongis qui donnera lieu à une proposition pour la décoration de l'Étoile noire du Bénin:

« Monsieur Mongis est l'un des instituteurs ayant le mieux compris son rôle.

Placé en 1909 à la tête d'une des plus importantes écoles de garçons de la colonie, il n'a pas déçu les espérances que ses chefs avaient mises en lui.

Doué d'un remarquable esprit d'initiative, il a merveilleusement adapté son enseignement aux besoins de la région.

Il faut noter d'une façon toute particulière le soin avec lequel il a organisé la section professionnelle annexée à l'école et qui a déjà donné en moins de deux années, des résultats extrêmement encourageants »⁴⁴².

Parmi les formes que peut prendre ce « sens de l'initiative », apparaît la rédaction de manuels scolaires, question qui préoccupe l'administration dès le premier numéro du BEOF et pendant toute la période coloniale. En 1913, la rubrique bibliographie du BEOF rédigée par Georges Hardy est d'ailleurs consacrée à la recommandation de ces premiers manuels adaptés, dont celui de Jean-Louis Monod, alors simple instituteur qui deviendra en moins de dix ans, Inspecteur Général par intérim. Alors jeune instituteur au Haut-Sénégal-Niger depuis seulement six ans, il publie le *Premier et deuxième livret de l'écolier soudanais*, très largement salué pour son respect de « l'esprit des programmes »⁴⁴³. André Pérès et Louis Sonolet feront aussi l'objet de quelques lignes dans cette même rubrique pour promouvoir les deux premiers manuels de leur collection, *Syllabaire et Livre de lecture courante*, alors même que ces manuels seront rapidement considérés comme insuffisants. Il est certain que dans une colonie qui manque si cruellement de livres scolaires adaptés, être l'auteur d'un de ces manuels est un excellent moyen de donner une bonne impression à sa hiérarchie: en 1914, André Leguillette se voit attribuer un témoignage officiel de satisfaction pour la publication de son manuel d'histoire dans le BEOF du mois de novembre 1913. En outre, cette initiative fait l'objet d'une prime spécifique. André Davesne reçoit en effet 3000 frs de gratification pour la préparation et la réaction des manuels approuvés par le Gouverneur Général et destinés aux écoles primaires ainsi qu'aux écoles d'enseignement agricole de la colonie. Il s'agit alors d'un syllabaire, un cours de langage (livre du maître), un cours de français et un manuel agricole.

442 Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière d'Amédée Mongis. CAOM. Côte: EEII1552(1). 1911.
[Amédée Mongis dirige l'école de Kankan en Guinée]

443 HARDY, Georges. « Bibliographie », dans le *BEOF*. 1914, n°15. P.462.

D'autres initiatives peuvent prendre leur place au sein de la classe, pour nourrir la démarche pédagogique de l'enseignant, notamment dans l'élaboration de musées scolaires dont la pratique est très largement encouragée par les autorités. Ainsi, en 1914, André Pérès⁴⁴⁴, répondant à une enquête par voie du BEAOF, explique comment constituer un musée scolaire « sans trop de peine ni trop de frais ». Le principe consiste à collecter à moindre frais toutes sortes de petits objets du quotidien, soit en recevant de petits dons de la part des élèves, soit en recueillant quelques plantes au cours de promenades ou enfin par des acquisitions au marché. Ces objets pourront ensuite être reproduits en cours de travaux manuels ou servir de support pour les cours de langage⁴⁴⁵. Il joint à son intervention le catalogue exhaustif de la collection du musée de son école, à Kita au Soudan français, qui se trouve avoir également figuré à l'Exposition coloniale de Lyon la même année. Toujours en mettant en avant le « peu de frais » occasionnés par sa propre démarche, Jean-Pierre Toulze répond également à la même enquête sur les musées scolaires, et propose quant à lui de former ses élèves à la naturalisation de petits animaux.

D'une manière générale, participer au BEAOF par la voie de communication (les sujets ne manquent pas, sur lesquels les enseignants sont invités à se prononcer: enquêtes sur des questions de limite d'âge scolaire, récompenses, programmes mais aussi sur des recherches traitant de l'Islam, des rites fétichistes ou de l'habitation en AOF)⁴⁴⁶ est une façon pour tout enseignant de montrer qu'il prend part à la démarche d'adaptation de l'enseignement prônée par la revue. Il apparaît ainsi que Jean-Pierre Toulze est un instituteur impliqué dans son travail, une de ses évaluations précise qu'il occupe tous ses loisirs à sa culture personnelle. C'est aussi ce que montrent le nombre et la qualité de ses interventions dans le bulletin de l'enseignement: en 1913, dès les premiers numéros du bulletin il y publie deux interventions de neuf pages en tout qui ont consisté pour l'une, à prendre position dans un débat sur la limite d'âge scolaire et pour l'autre à décrire, dans le

444 Il arrive occasionnellement que le BEAOF mentionne une initiale de prénom erronée, comme c'est le cas ici avec la lettre « H. ». M. Pérès se prénomme bien André.

445 PERES, André. « Enquêtes. Le musée scolaire », dans le *BEAOF*. 1914, n°14. P.418.

446 HARDY, Georges. « Enquêtes » dans le *BEAOF*. 1914, n°13. P.376.

cadre de l'appel à communication de Georges Hardy pour la constitution d'un manuel de géographie sur l'AOF, la région du Cayor. L'année suivante, il intervient encore à trois reprises, toujours sur des sujets différents. Il s'agit d'abord d'une participation à la rubrique « folklore » dans laquelle il retranscrit des contes moralisateurs entendus chez des Ouolofs⁴⁴⁷ ou des Bambaras. Il intervient ensuite sur les travaux manuels et les mutuelles scolaires. Enfin, il propose une contribution sur la bonne façon d'empailler de petits oiseaux pour enrichir les musées scolaires et intéresser ainsi davantage les élèves qu'avec de simples images. En 1915, il est aussi l'auteur d'un manuel entier de *Composition française à l'école indigène*, et en 1916, toujours de Tivaouane, il répond à une enquête portant sur les habitations en AOF. L'exemple de Jean-Pierre Toulze montre la diversité de sujets sur lesquels les enseignants peuvent témoigner de leur propre démarche d'adaptation, à plusieurs niveaux : celui des contenus pédagogiques lorsqu'il s'agit de manuel scolaire ou des contes, celui des méthodes pédagogiques lorsqu'il se prononce sur les mutuelles scolaires ou les musées scolaires, mais aussi un niveau beaucoup plus large puisque Jean-Pierre Toulze intervient dans un débat sur le système scolaire. Outre l'intérêt personnel que ces enseignants peuvent trouver à se montrer ainsi en exemple, une telle publication dans le BEAOF a pour but de rappeler à tous leurs collègues la marge de manœuvre dont ils disposent pour prendre eux-mêmes de pareilles initiatives pédagogiques dans l'adaptation de l'enseignement.

Au fur et à mesure que le système se développe et s'affine, les autorités occuperont aussi l'espace de réflexion sur la démarche pédagogique en classe des enseignants. A partir de 1917 et le 34ème numéro du BEAOF, commencent à apparaître faiblement les premiers développements émanant des autorités, sur le rôle de l'enseignant dans la transmission des connaissances. Georges Hardy s'insurge alors contre « le peu de soin apporté par les candidats dans la présentation de leur composition » :

447 L'orthographe proposée ici, est celle du BEAOF.

« J'entends la réponse: insouciance, négligence, défaut de goût des élèves indigènes. Pardon! Pour deux colonies sur cinq, les copies sont parfaitement soignées, propres, ordonnées, agréables à l'œil, et ce qui ne nuit pas, classées dans la bonne moyenne quand au fond. Il ne peut être question d'un vice incurable de notre population scolaire: la faute en revient aux maîtres, tout bonnement ».

S'ensuit tout un paragraphe de recommandations pratiques portant sur la simple présentation d'un document, dont la portée semble peu ambitieuse mais qui, pour la première fois, sont destinées à guider l'instituteur dans sa démarche pédagogique, afin de lui donner les moyens de répondre aux attentes de l'Administration:

« Dès le début de l'année scolaire, lutez contre ce défaut de soin, de goût, d'ordre, de politesse et de prudence. Faites recommencer les copies bâclées, tâchées, mal écrites.

Surtout, donnez l'exemple. Soignez vos corrections à l'encre rouge, vos copies à la craie, vos croquis et vos cartes.

N'encombrez jamais le tableau noir d'exercices disparates, ne laissez pas apparaître le résumé de géographie sous les figures de la leçon de chose; divisez, séparez à traits bien francs; soyez des apôtres minutieux de l'ordre, de la propreté, de la ligne droite.

Voilà des conseils bien terre à terre. Soit. Mais souvenons-nous de la tortue qui veut voyager dans les airs, et ne jouons pas le rôle criminel des deux canards »⁴⁴⁸.

Les instituteurs déjà en place dans les années 10 vont alors voir progressivement arriver une nouvelle génération d'instituteurs, et il est intéressant de remarquer à cet égard qu'il y aura donc bien plusieurs « écoles » d'instituteurs. En effet, on apprend à l'occasion

448 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.46.

de la nécrologie d'Alexandre Guarrigues, que certains instituteurs ont des qualités spécifiques parce qu'appartenant à la génération de la première heure :

« [A cette époque,] on hésitait encore sur les principes de recrutement, sur les programmes, sur les méthodes, et il fallait, à cette lointaine époque, une belle audace, une solide provision de dévouement pour accepter une tâche aussi lourde »⁴⁴⁹.

Mais les qualités qui sont mises en valeur, dès ce moment, par Georges Hardy, sont déjà de se faire aime de ses chefs, de s'attirer l'affection des élèves et de donner confiance dans l'œuvre d'enseignement. En plus de ces qualités relationnelles, Alexandre Guarrigues a eu le souci de se perfectionner, d'acquérir une connaissance du pays et a laissé des travaux de géographie. Malgré tout, il a dû accepter de faire des efforts au moment de l'arrivée d'une nouvelle génération pourvues « d'intentions bien nettes et de méthodes appropriées »⁴⁵⁰. Ainsi, le sens de l'initiative perdrait peu à peu sa place au rang des qualités attendues par l'administration au fur et à mesure que le système s'affirme et que les connaissances acquises sur le milieu permettent de s'engouffrer dans une voie bien tracée là où auparavant, les expériences individuelles en matière de pédagogie étaient davantage valorisées.

En effet, autour des années 1920, il n'est plus question de sens de l'initiative mais de pédagogie en général, et ce sont les enseignants eux-mêmes qui finiront par se saisir de cette question. Par leurs représentants au CSEP, ils ne cesseront de demander des conseils plus précis en la matière, notamment en votant l'élaboration d'un manuel général de pédagogie propre à l'enseignement colonial. Mais en 1921, Aristide Prat annonce, à défaut d'avoir pu fournir aux maîtres le manuel attendu, la parution d'un numéro spécial du *BEAOF* intitulé « Instructions au personnel enseignant qui débute dans les écoles d'Afrique

449 HARDY, Georges. « M. Alexandre Garrigues », sous la rubrique « Nos morts », dans le *BEAOF*. 1918, n°37. P.58.

450 Ibid.

Occidentale Française »⁴⁵¹. Ce numéro, censé compenser l'absence du manuel général demandé, a été rédigé par l'inspecteur Jean-Louis Monod, qui siège également au CSEP, et préfacé par l'Inspecteur Général de l'enseignement Aristide Prat. Les instructions que renferme ce fascicule de 68 pages sont sans doute bien en deçà de ce qu'en attendaient les enseignants.

Par la suite, les enseignants continueront de porter cette préoccupation pédagogique: en 1922, ce sont encore eux qui demandent en CSEP la revalorisation des deux épreuves de pédagogie, théorique et pratique, dans l'attribution du Certificat d'Aptitude à l'Enseignement. Ils souhaitent en effet que le coefficient attribué à la composition écrite soit augmenté de 2 à 4 ou 5 et que la note éliminatoire de l'épreuve pratique soit relevée de 5/20 à la moyenne⁴⁵². Le Gouverneur Général Martial Merlin prendra six mois plus tard, un arrêté instituant trois titres de capacité locaux pour les instituteurs indigènes, par lequel il validera en tous points ces propositions quant à une meilleure prise en compte des qualités pédagogiques dans la notation⁴⁵³.

Suivant cet élan amorcé par les enseignants pour la valorisation des qualités pédagogiques, le très exemplaire inspecteur au Soudan Frédéric Assomption diffuse à tous les maîtres d'AOF, par voie du BEAOF, une circulaire, déjà précédemment adressée aux instituteurs de sa propre colonie, portant justement sur ce qu'il appelle la « pédagogie pratique »⁴⁵⁴. Dans cette circulaire, portant sur l'enseignement du français, il insiste sur l'importance des qualités pédagogiques dans l'exercice du métier d'enseignant colonial et rappelle le caractère prioritaire de cet enseignement. Il érige en critère d'évaluation la distinction qu'il établit entre les mauvais enseignants, qui se contentent d'être présents aux

451 MONOD, Jean-Louis, « Instructions au personnel enseignant qui débute dans les écoles d'Afrique Occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1921, n° spécial 46. 68p.

452 « CSEP. Séance du 27 juin 1922 », dans le *BEAOF*. 1922, n°49. P.47.

453 MERLIN, Martial. Arrêté portant modification à l'arrêté du 1er avril 1921, instituant en AOF trois titres de capacité locaux pour le personnel de l'enseignement primaire de l'AOF », du 31 décembre 1922, dans le *BEAOF*. 1922, n°52. P40.

454 ASSOMPTION, Frédéric. « Pédagogie pratique. Conseils aux maîtres », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.31.

heures de classes, et ceux qui sont capables de stimuler leur classe en faisant participer les élèves:

« Un cours préparatoire, un cours élémentaire où les élèves sont désireux de répondre en français aux questions qui leur sont posées, sont des cours où le maître a travaillé. Au nombre d'élèves qui demandent à répondre, à l'entrain qu'ils mettent à lever le doigt, à l'assurance avec laquelle ils s'expriment, on peut juger le mérite du maître qui les dirige »⁴⁵⁵.

En dehors du BEAOF, les dossiers de carrière font état d'une approche différente de l'administration dans la façon d'évaluer les qualités pédagogiques des enseignants. En effet, en AOF, ces dossiers ne considèrent pas les facultés d'adaptation sur la base de la démarche pédagogique mais les mesurent d'abord sur des critères quantitatifs: le nombre d'élèves dans la classe et le nombre d'élèves présentés aux examens sont le critère censé témoigner de façon objective des résultats obtenus par les qualités pédagogiques d'un enseignant. C'est ce que montre notamment cette lettre du lieutenant-gouverneur de la colonie au sujet d'Albert Aransau :

« Alors que l'ensemble des écoles de la Colonie donne comme moyenne un chiffre de 8 élèves admis [au Certificat d'Études Primaires] sur 12 présentés, soit les 2/3, l'école de Siguiri n'eût pas un seul admis sur 7 élèves examinés.

Il faut bien reconnaître que ce n'est pas là un résultat témoignant des fortes aptitudes pédagogiques dont ce maître a tendance à se prévaloir »⁴⁵⁶.

455 ASSOMPTION, Frédéric. « Pédagogie pratique. Conseils aux maîtres », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.31.

456 Lieutenant-Gouverneur de la Guinée française. Lettre au Gouverneur Général de l'AOF, dans le dossier de carrière de Marthe ARRANSAU née FERRUS. CAOM Côte: EEII6181(Aransau Marthe)

En revanche, André Davesne, sur la base des mêmes critères de capacité à recruter des élèves, fait l'objet d'une très bonne évaluation :

« Davesne possède de brillantes qualités pédagogiques. Il a eu cette année, 12 élèves admis au Certificat d'études, sur 14 présentés, succès sans précédent dans les annales de l'école de Labé »⁴⁵⁷.

En outre, il est intéressant de constater que si le développement intellectuel des élèves est une qualité attendue, il ne rentre que peu en ligne de compte pour la note attribuée à l'enseignant ainsi que pour son avancement. Le cas de Mme Aransau, qui fait l'objet d'une évaluation en 1926 par Jean-Baptiste Gendron, en est une illustration :

« A première vue, sa classe donne une excellente impression, ce qui prouve qu'elle sait enseigner, mais, en procédant à un examen approfondi, on s'aperçoit que le développement intellectuel des élèves ne répond pas à cette impression primitive. Un fait reste cependant: Mme Aransau sait donner à ses écoliers d'excellentes habitudes au point de vue travail, ordre et activité. L'effort réalisé cette année permet de la proposer pour un avancement au choix à la 1ère classe. Côte: 17/20 »⁴⁵⁸.

L'inspecteur Jean-Baptiste Gendron était en ce qui le concerne, reconnu pour ses qualités pédagogiques d'adaptation comme le montre l'évaluation rédigée à son endroit par le lieutenant-gouverneur en 1921:

« Il a fait preuve de beaucoup d'activité et d'une grande compétence. Il a le souci constant de relever le niveau des études et d'adapter aux indigènes les

457 DAVESNE, André. Évaluation annuelle, par l'inspecteur des écoles Gendron, dans le dossier de carrière d'André DAVESNE. CAOM, côtes:EEII3857A(2) & EEII6264. 1926.

458 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Marthe ARRANSAU née FERRUS. CAOM Côte: EEII6181(Aransau Marthe). 1926.

méthodes d'enseignement; à ces deux points de vue il a déjà obtenu des résultats très satisfaisants »⁴⁵⁹.

D'autres interventions reflètent parfaitement l'intériorisation d'un discours paradoxal, comme cette lettre très caractéristique du directeur d'école régionale Albert Arnaud⁴⁶⁰. D'un côté, ce directeur semble aller assez loin dans la remise en cause des préjugés raciaux, de l'autre, il le fait à travers les arguments de justification de la mission civilisatrice. Imaginant ses jeunes collègues de métropole découvrir l'AOF, il affirme en 1922:

« Quand ils auront admiré ces contrées du pure lumière, aux vastes horizons et aux ciels émouvants (...), ils oublieront vite les subtilités décadentes des sophismes égalitaires.

Ils ne croiront plus que l'on ne fait rien de bon, d'utile et de généreux dans nos colonies, que le climat de l'Afrique tropicale est meurtrier, que les races noires ont des aptitudes inférieures à celles des races blanches, que la femme indigène est moins heureuse que nos suffragettes ultra-modernes, que la polygamie détruit le sentiment de la famille et de l'affection, et bien d'autres erreurs sociales ou livresques, admises comme des axiomes de vérités classiques.

C'est que nous sommes encore soumis, sans nous en rendre compte aux servitudes des dogmes qui ont pétri notre cerveau par un long passé d'hérités, nous éloignant de plus en plus de la nature et de ses lois par les mensonges hypocrites des convenances modernes »⁴⁶¹.

459 Lieutenant gouverneur de la Côte-d'Ivoire. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Jean-Baptiste GENDRON. CAOM Côte: EEII2479(16). 1921.

460 Cette communication est signée dans le BEAOF « Célestin Arnaud, directeur de l'école régionale de Zinder » mais dans la mesure où les tableaux de personnel ne mentionnent qu'un seul M. Arnaud, prénommé Albert, et également dirigeant d'une école régionale de Haut-Volta, il semble qu'il s'agisse là de la même personne.

461 ARNAUD, Albert. « Lettre de Zinder », dans le *BEAOF*, 1922, n°48. P.49.

Si certains enseignants comme Albert Arnaud semblent donc à l'aise dans leurs contradictions, l'ensemble des enseignants, est clairement en demande de davantage de clarté dans les recommandations qu'ils reçoivent de la part des autorités.

Ces injonctions paradoxales émanant de l'administration coloniale constituent l'essence même de ce qui caractérise le concept de « double bind »⁴⁶², tel qu'il a été pensé par les psychologues et utilisé par Gary Wilder à propos du racisme colonial⁴⁶³. Il s'agit en effet d'une situation inextricable dans laquelle se trouvent les enseignants, étant tenus d'élever intellectuellement des populations dont l'éducabilité reste douteuse. Il s'agit aussi de cet objectif affirmé d'émancipation des populations locales alors que dans le même temps, un objectif immédiat, non dissimulé pour autant, reste de faire de ces populations des cadres subalternes. A partir de là, les enseignants disposent finalement d'un espace à l'intérieur duquel il vont eux-mêmes se positionner. Tout en cautionnant cette double injonction, on constate qu'ils poussent davantage vers une acception du terme plutôt qu'une autre. En cela, les enseignants coloniaux sont d'abord préoccupés par la réussite de leurs élèves et par les enseignements qu'ils sont susceptibles de recevoir. Comme le montre Denise Bouche, la scolarisation de masse est une volonté constamment réaffirmée par l'administration qui ne s'en est pourtant jamais véritablement donné les moyens. Ce sont alors les enseignants qui mettront en œuvre de nombreux moyens pour peupler les écoles et augmenter les programmes.

§5. Posséder des compétences agricoles

Posséder des compétences agricoles constitue incontestablement un atout majeur pour un enseignant colonial en AOF. Il s'agit là d'une qualité valorisée dès la candidature au poste d'enseignant expatrié dans les colonies: ainsi, Gustave Capmann fait l'objet d'une

462 Le concept de « double bind », venu du domaine de la psychiatrie, est apparu au milieu du XXe siècle pour servir de base à l'analyse de la schizophrénie.

463 WILDER, Gary . *The French Imperial Nation-State: negritude and colonial humanism between the two world wars*. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 404p. En particulier le chapitre « Colonial Humanism's double bind ». Pp.142-145.

recommandation en ces termes de la part du préfet du Gard dont il est originaire: « titulaire de plusieurs récompenses agricoles (médaille d'argent et de vermeil) et de récompenses pour la mutualité scolaire (...) il a un goût particulier pour les choses agricoles et a établi à ses frais un champ d'expériences. Je ne puis, dans ces conditions qu'appuyer cette demande de l'avis le plus favorable »⁴⁶⁴. En contexte colonial en AOF, c'est une qualité qui peut permettre à l'enseignant de prendre des initiatives dans ce domaine, de développer un jardin scolaire (comme Jean-Pierre Toulze), voire une mutuelle scolaire (comme Jean-Baptiste Gendron, Gustave Quenot) et dans l'idéal une autonomie financière de l'école. C'est pourquoi l'enseignant, qui a le devoir de s'assurer de l'entretien du jardin scolaire pendant ses vacances⁴⁶⁵, peut bénéficier d'une prime spécifique non négligeable s'il met en œuvre ses compétences agricoles au service de l'école coloniale. En 1916, Gabriel Angoulvant, Gouverneur Général par intérim prend la décision d'encourager l'enseignement agricole par l'attribution de récompenses aux enseignants « qui auront donné avec le plus de zèle et de succès l'enseignement pratique de l'agriculture »⁴⁶⁶: seront dorénavant distribuées au personnel du cadre européen pour l'ensemble des colonies, deux médailles d'argent, quatre médailles de bronze et huit mentions honorables. D'une manière générale, cette qualité prend une place importante dans les dossiers de carrière: le cas de Jean-Pierre Toulze, qui a exercé plus de dix ans en AOF, en est un exemple. Il a toujours fait l'objet d'évaluations excellentes et comme souvent, ce sont les aptitudes agricoles qui sont régulièrement invoquées à l'appui de ses évaluations positives. Cette compétence peut aussi faire l'objet d'une récompense dédiée pour mérite agricole⁴⁶⁷.

Dans le même sens, les mutuelles scolaires sont mises en avant dans le BEAOF, qui tente d'organiser par là l'émulation entre enseignants sur cette question; elles apparaissent dans la revue dès leurs premiers essais en 1913, dans le numéro 2, sous la plume de Jean-

464 PREFET DU GARD. Lettre de recommandation de Gustave Capmann adressée au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de Gustave Capmann. CAOM, côte: EEII2411(12). 1903.

465 COR, Henri. Arrêté du lieutenant-gouverneur du Sénégal fixant les dates des grandes vacances 1915-1916, du 2 juin 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°25. P.230.

466 Décision relative aux primes et récompenses destinées à encourager l'enseignement agricole, du 2 août 1916, dans le *BEAOF*. 1916, n°26. P.301.

467 Voir annexe n°16. Proposition à la décoration du mérite agricole. P. Annexe 23.

Baptiste Gendron alors directeur de l'école régionale de Kouroussa, en Guinée : « un essai du mutuelle scolaire »⁴⁶⁸, puis quelques mois plus tard dans le numéro 7, avec « la mutuelle scolaire de Dinguiraye »⁴⁶⁹, également en Guinée, de Gustave Quénot, directeur d'école régionale. Ces premières contributions éclairent sur les objectifs et la démarche: elles partagent le même constat sur les dangers du temps extra-scolaire pour les élèves. Il s'agit donc pour l'école coloniale de garder un œil sur les élèves au-delà du temps scolaire, de « soustraire les enfants aux dangers de la rue », « au profit d'une œuvre utile et saine ». Pour sa part, Jean-Baptiste Gendron regrette aussi qu'il ne soit pas fait l'usage attendu de la quantité de céréales allouée à chaque élève, dans la mesure où les élèves partagent cette récompense, pourtant destinée à rester l'exclusivité de ceux qui fréquentent l'école. Cet article de Jean-Baptiste Gendron sera cité avec éloge dans la *Dépêche Coloniale* du 27 mars 1913 avec cette conclusion: « l'initiative de M. Gendron mériterait d'être signalée. Nous souhaitons vivement qu'elle rencontre de nombreux imitateurs »⁴⁷⁰.

Les deux mutuelles scolaires, de Gustave Quénot et Jean-Baptiste Gendron, datent de 1912, soit l'année précédant sa publicité dans le BEAOF. Dans la démarche de Jean-Baptiste Gendron, elle fait suite à la création d'un jardin scolaire puis d'une coopérative scolaire de production de caoutchouc, déjà saluée par sa hiérarchie au cours de ses évaluations annuelles. De même, Gustave Quénot commence par la création d'une école à caoutchouc pour servir de base à la création d'une coopérative. Les objectifs en matière de bénéfice financier se rejoignent mais montrent l'autonomie des enseignants dans la gestion de leur projet: la mutuelle de Jean-Baptiste Gendron vise dès le départ à mettre en place une cantine scolaire, alors que la rentabilité de l'entreprise est déjà un but en soi pour Gustave Quénot qui semble plutôt viser l'autonomie. Jean-Baptiste Gendron reçoit, quant à lui, le soutien de l'administrateur de cercle qui fournit l'investissement financier nécessaire à son lancement grâce au produit de l'impôt, en l'occurrence la vente de plaquettes de

468 GENDRON, Jean-Baptiste. « Un essai de mutualité scolaire », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P45.

469 QUENOT, Gustave. « La mutuelle scolaire de Dinguiraye », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P247. [il convient ici de noter l'erreur du BEAOF dans la signature de la contribution: Gustave est le seul prénom de l'auteur et ne correspond donc pas à l'initiale « S. » mentionnée]

470 Cité dans le *BEAOF*. 1913 n°4. P144.

caoutchouc apportées au cercle par les chefs de village⁴⁷¹. Il dresse le détail des comptes obtenus dans le but de montrer un exemple qui puisse aussi être aisément reproduit par le reste du personnel enseignant: les premières dépenses ont pour objet de recruter immédiatement une cuisinière et de doter chaque élève d'une gamelle et d'une cuiller. Jean-Baptiste Gendron explique alors comment, grâce aussi à sa production de caoutchouc, il a acheté jour après jour un certain nombre de condiments, puis la viande et enfin le sel. De sorte qu'il présente à la fin de la première année les comptes suivants :

I. _ Recettes.	
Reçu de M. l'administrateur de Kouroussa	165 ^f 75
Caoutchouc récolté par les élèves	<u>280 90</u>
Total des recettes	446 65
II. _ Dépenses.	
Matériel.....	100 ^f 10
Savon.....	27 50
Vêtements.....	73 »
Sel.....	40 »
Solde de la cuisinière	14 »
Viande et condiments.....	97 55
Remis aux élèves avant leur départ en vacances, à titre de primes sur leur récolte de caoutchouc.....	<u>53 50</u>
Total des dépenses.....	405 65

Ainsi, Jean-Baptiste Gendron explique que dès la première année, un bénéfice financier est réalisé au profit de cette œuvre éducative: l'année suivante, la cantine pourra alors fonctionner dès la rentrée. Au moment de la publication dans la revue, tous les élèves ont été pourvus d'un maillot tricoté et « l'école des filles travaille actuellement à la confection de pantalons bleus pour les garçons et de chemises blanches pour les filles ». Par la suite, il sera encore possible de fournir une couverture et de préparer un costume

471 Dans sa thèse, Gilchrist Anicet Nzengué Iguemba montre que l'impôt était payable directement en plaquette de caoutchouc par les indigènes, pour en intensifier la production. NZENGUET IGUEMBA, Gilchrist Anicet. *Les gabonais et la fiscalité coloniale 1910-1947*. Thèse sous la direction de Colette DUBOIS, université de Provence. 2004. 474p. Pour plus de développements sur le jardin scolaire en contexte colonial (Madagascar), voir également DELEIGNE, Marie-Christine dans « Les jardins scolaires des écoles du premier degré à Madagascar (1916-1951) », dans *Histoire de l'éducation*. 2010, n°128.

complet pour chaque élève. Enfin, parallèlement à la mutuelle scolaire, fonctionne aussi le jardin scolaire qui fournit « un appoint sérieux dans l'alimentation des 140 enfants qui fréquentent le groupe scolaire ».

La conclusion alors proposée au sujet de cette expérience est la suivante: « les enfants reconnaissent qu'ils sont mieux nourris qu'autrefois. Le profit matériel qu'ils retirent de cette organisation compense largement les efforts qui leurs sont demandés »⁴⁷². Après avoir annoncé une œuvre utile en faveur des élèves, Jean-Baptiste Gendron a surtout longuement détaillé les comptes de sa mutuelle, et choisi de souligner sa réussite en termes financiers, plutôt que pédagogiques. Au niveau le plus élevé de la hiérarchie, l'initiative est unanimement citée et saluée dans ses évaluations, qui y reconnaissent des qualités pour le fonctionnaire, de zèle et de dévouement:

« [Gendron] a de l'initiative et il l'a marquée de façon particulièrement tenace et heureuse en créant à Kouroussa une cantine scolaire qui puise ses ressources dans la caisse d'une mutuelle scolaire florissante, laquelle est également son œuvre »⁴⁷³.

Une seule évaluation reprend toutefois l'intérêt de cette expérience pour les élèves: « A fait fonctionner, pour le plus grand bien de ses élèves une mutuelle scolaire tout à fait florissante »⁴⁷⁴ mais d'une manière générale, ce qui est mis en valeur de manière forte, réside dans les avantages financiers : cet aspect n'est pas négligeable, ni pour l'enseignant lui-même, ni dans la stratégie de recrutement des élèves. Jean-Baptiste Gendron est mobilisé puis fait prisonnier pendant la guerre, mais reviendra en 1918 en AOF sur un nouveau poste, en Guinée, où son premier soucis sera à nouveau de réaliser une mutuelle scolaire, initiative toujours aussi valorisée dans ses évaluations.

472 GENDRON, Jean-Baptiste. « Un essai de mutualité scolaire », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P48.

473 ILLISIBLE. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Jean-Baptiste GENDRON. CAOM Côte: EEI2479(16). 1913.

474 ILLISIBLE. Évaluation annuelle, dans le dossier de carrière de Jean-Baptiste GENDRON. CAOM Côte: EEI2479(16). 1914.

Gustave Quénot développe son expérience en termes portant moins sur ses comptes que sur les moyens humains d'encadrement et de formation « afin d'obtenir un rendement suffisant, et surtout afin d'éveiller chez les producteurs des idées de travail et de persévérance »⁴⁷⁵. L'entreprise fonctionne alors sur le modèle de l'enseignement mutuel: de petits groupes sont organisés, composés de trois novices, d'un des meilleurs élèves, connaissant la coagulation du latex, lui-même secondé par un de ceux qui savent au moins inciser les lianes. L'objectif immédiat consiste pour les élèves à savoir préparer du caoutchouc en plaquettes. Toute la production est vendue : le groupe le moins doué voit les fruits de son travail entièrement prélevés au bénéfice de l'école, et servir d'unité de mesure pour les autres groupes: ces derniers cèdent la même somme à l'école mais ont la possibilité de garder le surplus. Au produit de la culture du caoutchouc s'ajoute une autre source de revenus pour la mutuelle scolaire : la revente d'une partie de la nourriture que les parents d'élèves sont tenus de fournir à leurs enfants. Ce choix du directeur d'école a d'abord suscité la polémique avant d'être finalement cautionnée, comme le montre la publicité qui en est faite dans la revue du Gouvernement Général. Le principe consiste à revendre la quantité excédentaire de riz, fonio et mil, jusque là gaspillée, afin d'acquérir des condiments qui viendront agrémenter la ration de nourriture quotidienne. Céline Labrune-Badiane affirme alors que « L'école participa donc à l'exploitation économique et fut parallèlement un agent puissant d'introduction de l'économie de marché au sein des zones rurales »⁴⁷⁶. Ces mutuelles scolaires permettent en effet l'introduction de pratiques capitalistes dans l'enseignement en AOF

Outre l'enjeu pédagogique et financier, les mutuelles scolaires permettent également d'améliorer la nourriture dont dispose l'école. Or, si les deux directeurs d'école prennent soin de la qualité gustative dans l'alimentation de leurs élèves, c'est aussi parce que c'est un critère qui s'est révélé non négligeable dans la fréquentation scolaire. C'est aussi un point

475 QUENOT, Gustave. « La mutuelle scolaire de Dinguiraye », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.247.

476 LABRUNE-BADIANE, Céline. *Processus de scolarisation en Casamance: rythme et logique (1860-1960)*. Thèse de doctorat sous la direction d'Odile GOERG. Paris Diderot. 2008. 530p.

sur lequel le BEAOF a tout intérêt à communiquer de façon positive puisque l'alimentation dans les écoles a fait l'objet d'articles de presse particulièrement critiques: en 1919, dans *l'Ouest-Africain*, le peu de soin apporté à l'alimentation des écoles coloniales y est présenté comme révélateur de l'absence de considération de la France pour les populations locales et c'est une des raisons pour laquelle cette campagne de presse prend pour cible l'école coloniale. Ainsi, un article anonyme y évoque les repas du soir dans les écoles de Gorée:

« Quant au soir, l'obscurité aidant, les infortunés élèves peuvent s'alimenter d'une poignée de haricots à l'eau, mal cuits, dans lesquels vers et insectes nocturnes barbotent. Qu'attendent les autorités avisées pour mettre un terme à pareil scandale? »⁴⁷⁷.

Par ailleurs, Aristide Prat se saisit également du sujet en 1918 et renvoie les enseignants à ce qu'il considère comme étant de leur responsabilité :

« Hardi donc, instituteurs et moniteurs. Ne vous plaignez plus dans vos rapports mensuels que « beaucoup d'élèves ne viennent pas parce qu'ils manquent de nourriture » ; on vous répondra : c'est votre faute. Faites labourer, semer et planter. Donnez aux enfants du riz, de la sauce épaisse, du pain de banane, des pagnes, installez des douchières ; tuez un mouton ou un chevreau chaque mois ; sacrifiez un boeuf au 1er janvier, au 14 juillet et à la rentrée des classes : je vous prédis qu'en deux ans, les écoles seront pleines, la fréquentation assurée et la sélection possible »⁴⁷⁸.

Les enseignants, comme Gustave Quénot, ont donc tout intérêt à mettre en avant dans le BEAOF les résultats qu'ils ont obtenus dans leur école :

477 Anonyme. Article paru le 17 mai 1919 dans *l'Ouest-Africain français*. ANS 116, p83. [cité par LY, Boubacar. *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945: les loisirs et l'engagement politique chez les instituteurs*. Tome VI. 2009. P.417.]

478 PRAT, Aristide. « Mutuelles scolaires en Côte d'Ivoire », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.110. [Signé E.P., sans doute par erreur d'impression]

« Enfin, les produits de la vente ont permis de doter chaque élève d'un costume mais ont aussi vocation à séduire les parents d'élèves: un franc par élèves présent leur a été remis pour permettre au parents d'acheter fil, aiguilles et allumettes « introuvables dans les villages éloignés et de toute première nécessité »⁴⁷⁹.

Gustave Quénot, mort au champ d'honneur en 1918, n'aura donc pas l'occasion de faire une longue carrière coloniale. Le souvenir qu'il laisse de lui reste néanmoins celui d'un très bon instituteur et Georges Hardy l'évoquera en ces termes lors de son éloge funéraire:

« M. Quénot n'a pu fournir en Afrique Occidentale française qu'une carrière relativement courte. Il a eu le temps, cependant d'y faire apprécier ses qualités d'intelligence et d'activité, son bon esprit, son dévouement. (...) il était bien préparé pour donner à son enseignement un caractère pratique et l'adapter aux conditions locales; il est un des premiers qui ait créé des mutuelles scolaires, alimentées surtout par la récolte du caoutchouc; il s'intéressait de très près au sort de ses élèves et les écoles qu'il dirigea furent toujours prospères »⁴⁸⁰.

C'est à partir de ces premières initiatives individuelles que la même année, en 1913, le Gouvernement Général organise et généralise cette pratique en AOF toujours par la voie du BEAOF, William Merlaud-Ponty publie une circulaire dans laquelle il donne sa vision de ce que doit être une mutuelle scolaire. S'appuyant sur les expériences déjà validées, il commence par décrire cette activité comme permettant aux élèves d'en tirer profit grâce à la redistribution des bénéfices mais ajoute immédiatement :

479 QUENOT, Gustave. « La mutuelle scolaire de Dinguiraye », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.250. L'Harmattan, Paris (Études africaines). 6 vol. 617p.]

480 HARDY, Georges. « Gustave Quénot », sous la rubrique « Nos morts », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.91.

« Ce serait (...) méconnaître le caractère et la portée des mutuelles scolaires qu'y voir simplement un moyen commode de procurer aux élèves des récompenses en nature : elles constituent en réalité, un excellent procédé de vulgarisation agricole »⁴⁸¹.

L'objectif formulé dès 1913 est de donner à chaque école sa mutuelle. Il incombe alors à chaque lieutenant-gouverneur de colonie de prendre les mesures nécessaires à la généralisation de l'expérience dans leur région. Guyon, Lieutenant-gouverneur de la Côte d'Ivoire choisit alors certains cercles dans lesquels il pense pouvoir mener des essais, sur l'exemple de ce qu'il se passe en Guinée. Il est intéressant de constater l'esprit de collaboration qui semble présider à la mise en œuvre de la généralisation des mutuelles scolaires puisque, après avoir repris presque mot pour mot les arguments avancés par Merlaud-Ponty, la démarche annoncée de Guyon consiste à demander les propositions des administrateurs de cercles sur la base d'une liste de cinq questions préalables:

1° Le terrain qui pourrait être mis à la disposition des élèves de l'École ;

2° Les cultures susceptibles d'être entreprises et donnant un résultat tangible à brève échéance, afin de ne pas décourager les enfants ;

3° Les richesses végétales naturelles pouvant être exploitées rationnellement avec profit;

4° L'outillage dont vous disposez et celui nécessaire aux cultures ou à l'exploitation;

5° La façon dont pourront être écoulés les produits »⁴⁸².

481 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires » du 23 Juin 1913, dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.219.

482 GUYON, Marie. « Note-circulaire du lieutenant-gouverneur de la côte d'Ivoire à messieurs les administrateurs des cercles des Lagunes, du Baoulé-Nord, du Baoulé-Sud et de Touba au sujet des mutuelles scolaires » du 11 Octobre 1913, dans le *BEAOF*. 1914, n°11. P.301.

Un modèle de statuts, prévu pour être applicables voire adaptables, aux futures mutuelles paraîtra un an plus tard. Quelques aient été les réponses au questionnaire, ce modèle correspond en tous points à l'exemple déjà connu de la mutuelle créée et décrite précédemment par Jean-Baptiste Gendron. Il s'agit en effet, par cette entreprise, de cultiver des produits locaux dont les bénéficiaires doivent revenir aux élèves sous diverses formes: d'abord l'entretien d'une cantine scolaire, puis éventuellement vêtements, matériel, etc. Par ailleurs, le principe est posé d'une autonomie financière de fonctionnement tout en permettant de solliciter une aide de la colonie au moment de la création: les principales recettes devront provenir de la culture de « plantes indigènes ». A ce sujet, ces statuts de 1914 précisent qu'il ne sera pas fait d'élevage, un point qui changera très rapidement comme en témoigne une très longue contribution, étalée sur trois numéros du *BEAOF* en 1916, décrivant dans le détail la façon d'élever le lapin pour les mutuelles scolaires. Enfin, il s'agit aussi de définir officiellement le but d'une mutuelle scolaire: les statuts commencent par préciser que la finalité consiste à « assurer aux élèves le plus de bien-être possible en leur procurant, en dehors des heures de classe, une saine occupation » mais après en avoir décrit tout le fonctionnement, la conclusion apporte une nuance frisant la contradiction: « Quoique l'augmentation du bien-être des élèves doive inciter à une fréquentation plus régulière, l'instituteur n'oubliera pas que la vulgarisation de nos méthodes est le but essentiel de toute tentative agricole »⁴⁸³. Concrètement, le changement principal apporté par l'officialisation des mutuelles scolaires dans le système d'éducation coloniale en AOF réside finalement dans les nouvelles formalités administratives qui encadrent désormais cette activité et imposent dorénavant de produire certains documents. En effet, chaque mutuelle scolaire devra dorénavant faire l'objet d'une approbation préalable par le Lieutenant-gouverneur suite à l'envoi des statuts définitifs accompagnés des propositions motivées, de plus, l'obligation est faite à l'instituteur de tenir un registre de comptes, lequel devra ensuite être remis mensuellement au contrôleur.

483 JULIEN, Gustave. Signataire pour le Lieutenant-Gouverneur en tournée Marie GUYON. « Circulaire du Lieutenant-Gouverneur de la Côte d'Ivoire à messieurs les administrateurs commandants de cercles, au sujet des mutuelles scolaires » du 13 octobre 1914, dans le *BEAOF*. 1915, n°16. P.476.

En 1917, Georges Hardy se félicite, à travers l'exemple des mutuelles scolaires que le caractère pratique et l'esprit d'adaptation se soit accentué:

« Les jardins ou plus exactement les plantations scolaires se sont étendues et généralisées, et les écoles sans jardin sont devenu des exceptions. Les mutuelles scolaires ont suivi le mouvement, et nous en comptons en ce moment plus de 150 pour toute l'Afrique Occidentale Française. Nous sommes en train de nous transformer en un véritable service économique; il nous est permis d'imaginer qu'un jour assez prochain l'école africaine nourrira tous ses écoliers, et vous savez aussi bien que moi que ce sera là pour elle la meilleure chance de succès »⁴⁸⁴.

Afin de promouvoir encore davantage ce mode de fonctionnement une rubrique du BEAOF sera spécialement créée pour mettre à l'honneur ceux « qui contribueront à doter les mutuelles scolaires, qui donneront des prix ou des vêtements aux élèves méritants, etc »⁴⁸⁵. La première rubrique fait donc état de donateurs variés, aussi bien des administrateurs que des entreprises ou des particuliers, aussi bien des européens que des indigènes: tous figurent au même tableau dans le BEAOF:

484 HARDY, Georges. « Rapport de M. l'Inspecteur de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française sur les résultats de la dernière session du Conseil supérieur », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.222.

485 « CSEP du 23 avril 1917 », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.229.

<i>Produit d'une collecte faite en faveur de la mutuelle scolaire de Kankan (Guinée française)⁴⁸⁶.</i>	
Subvention du gouvernement de la Guinée	25 ^f
MM Lefèbvre, administrateur, commandant de cercle	10
de Lavallière, administrateurs	5
Jaillard, administrateurs	10
Darand	2
Bonnaves	5
Dierx	1
Peyricaud	3
Brocard (5 kilos de haricots) valeur	5
Anonyme	4
Chambre de commerce de Kankan	100
Société commerciale du Soudan français	15
MM De Lahitolle, agent général de la C ^{ie} F.A.O.	50
Versel, agent de la C ^{ie} F.A.O.	20
Suppligeon, employé de la C ^{ie} F.A.O.	5
Maison Paterson et Zochonis	25
S.C.O.A.	25
Établissement Peyrissac	15
MM Cohen frères	5
Rouchard	15
Guarrigues et Chichignoud	15
Sassone	15
Foufounis frères	25
Paillard et Rouanet	15
Mingrélis	5
Vitiadès	5
Nassif Nassar	25
Abdalah Espir	5
Dagher frères	20
Joseph Stephen	10
Philippe Chakouri	10
Habib Bittar	10
David Michel	10
Antoine Gémayel	10
Joseph Charabié	10
Habib Richa	15
Total	550 ^f
Don de la Chambre de commerce de Conakry à la section commerciale de l'école Faidherbe 100frs	

486 « Bienfaiteurs de l'école », dans le *BEAOF*. 1918, n°37. P.54.

Les mutuelles semblent avoir rencontré un vif succès en Côte d'Ivoire où 22 mutuelles fonctionnent avec des statuts approuvés en 1918. D'autres existent de fait, portant ce nombre à une quarantaine⁴⁸⁷. Le nouveau modèle de statut adopté cette même année ne garde que les trois objectifs suivants: vulgariser les produits et méthodes, procurer aux élèves une préoccupation saine et organiser une cantine scolaire; la question du bien-être des élèves est donc abandonnée dans la forme même si l'on peut penser que cela reste induit, ne serait-ce que pour poursuivre l'objectif de recrutement d'élèves. Par ailleurs, deux modifications rendent compte de la généralisation voulue de ce mode de fonctionnement à partir de 1918 :

« [La mutuelle sera, ouverte à tous] quelque soient leur âge et leur temps de scolarité mais des exclusions peuvent en revanche être prononcées pour inconduite. Un effort a été demandé sur la tenue des registres: en plus de celui des recettes et des dépenses, il sera dorénavant nécessaire de tenir un registre d'inventaire, d'entrées et de sorties et un journal de la Société relatant au jour le jour les faits intéressants »⁴⁸⁸.

Chaque région a ses ressources et il appartient à chaque instituteur de les exploiter pour créer une mutuelle. En outre, les registres seront dorénavant transmis à l'inspecteur qui devra les faire remonter au Gouvernement Général:

« Ne vous plaignez plus dans vos rapports annuels que « beaucoup d'élèves ne viennent pas parce qu'ils manquent de nourriture »; on vous répondra: c'est votre faute. Faites labourer, semer et planter. Donnez aux enfants du riz, de la sauce épaisse, du pain de banane, des pagnes, installez des douchières; tuez un mouton ou un chevreau chaque mois; sacrifiez un bœuf au

487 E.P. « Mutuelles scolaires en Côte d'Ivoire », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.109. [auteur non identifiable: communication signée par ces initiales]

488 « Sous types d'une mutuelle scolaire au Sénégal », dans le *BEAOF*. 1919, n°41. P.11. [statuts approuvés par LEVECQUE, lieutenant-gouverneur]

1er janvier, au 14 juillet et à la rentrée des classes: je vous prédis qu'en deux ans, les écoles seront pleines, la fréquentation assurée et la sélection possible »⁴⁸⁹.

Les mutuelles scolaires en contexte colonial présentent un double avantage qui porte au moins autant sur le fait de donner à l'école un appui financier, idéalement une autonomie, que sur un réel contenu d'enseignement. En effet, sa vocation économique, l'importance donnée au travail agricole, principalement le caoutchouc, permet une rentabilité immédiate. A partir du travail des élèves, l'école coloniale a vu le moyen de se régénérer en ponctionnant la plus grande partie des bénéfices obtenus et s'assure par la redistribution d'une infime partie de ces bénéfices, un avantage matériel susceptible d'attirer les élèves et leurs parents. En cette période de construction de l'école coloniale, l'établissement de mutuelles scolaires en AOF part de l'initiative individuelle de quelques instituteurs. Denise Bouche montre qu'en dépit de l'investissement du Gouvernement Général dans la tentative de généralisation à l'ensemble de l'AOF, ce type de projet ne fonctionnera que dans les régions où le climat permet de s'appuyer sur une ressource agricole, en particulier le caoutchouc⁴⁹⁰. C'est pourquoi ces mutuelles disent davantage de l'extrême complexité de ce qui est attendu de l'enseignant colonial en terme de positionnement professionnel. Ainsi, selon le Gouverneur Général Merlaud-Ponty, ces mutuelles constituent l'essence même de la complexité de l'enseignement colonial dans sa façon de s'imposer et de convaincre en même temps de ses bienfaits :

« [Les mutuelles scolaires] imposent à l'attention des enfants la supériorité de nos méthodes en même temps qu'elles les initient aux bienfaits du travail en commun, elles attachent par des liens solides les écoliers à l'école, elles prouvent aux indigènes la sincérité de nos intentions civilisatrices; en un

489 « Sous types d'une mutuelle scolaire au Sénégal », dans le *BEAOF*. 1919, n°41. P.11. [statuts approuvés par LEVECQUE, lieutenant-gouverneur]

490 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, thèse d'État sous la direction de Henri BRUNSCHWIG. 1974. 2 vol., 947 p.

mot à tout ce que notre œuvre coloniale comporte de meilleur et de plus durable, elles sont étroitement apparentées »⁴⁹¹.

En un mot, une masse de contradictions, la quadrature du cercle pour l'enseignant dont la démarche consiste à se soucier du bien-être de ses élèves, tout en exploitant leur travail en dehors des heures de classe, poursuivant le triple objectif de leur montrer la supériorité des méthodes des colons, de rendre l'entreprise autonome financièrement, et de surcroît attrayante par une redistribution infime des fruits du travail produit. L'administration compte sur cette combinaison pour amorcer ce qu'elle voit comme un cercle vertueux permettant une auto-régénération de l'idéologie coloniale. En cela, elles cristallisent un grand nombre de problématiques scolaires propres au contexte colonial. En toute logique, comme l'affirme Denise Bouche: « la réussite d'une mutuelle dépendait, en fait, de la présence, à la tête de l'école, d'une personnalité exceptionnelle »⁴⁹². C'est sans doute pour cette raison qu'au regard des évaluations professionnelles de ces instituteurs, pionniers dans ce domaine, on constate que la mise en place d'une mutuelle florissante est souvent le seul exemple mentionné, suffisant à appuyer des compliments génériques tels que « bon instituteur ». D'ailleurs, une communication du BEAOF, affirme sans ambages que « tout maître ayant de l'initiative et de l'énergie peut amener ses élèves à tirer rapidement profit de leur travail »⁴⁹³.

§6. Au-delà de l'instituteur, l'aide-médecin

En contexte colonial, le métier d'enseignant trouve un prolongement nécessaire dans la collaboration qu'il se doit d'entretenir avec les services sanitaires. C'est un point continuellement réaffirmé comme la clé permettant d'endiguer les maladies tropicales qui sévissent en AOF:

491 MERLAUD-PONTY, William. « Circulaire au sujet des mutuelles scolaires » du 23 Juin 1913. dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.220.

492 BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920*. P.837.

493 E.P. « Mutuelles scolaires en Côte d'Ivoire », dans le *BEAOF*. 1918, n°39. P.109.

« Ne croyons jamais avoir accompli notre tâche, rempli toute notre mission parce que nous avons bien préparé et bien fait notre petite classe (...). Pour moi, tout cela n'est que le côté théorique du métier (...). Le côté pratique est, pour l'instant, d'aider le médecin, de collaborer à la lutte entreprise contre les maux qui déciment la race, d'introniser dans la famille indigène la pratique des règles d'hygiène »⁴⁹⁴.

En outre, le manque de personnel soignant est criant en AOF, comme le rappelle Pascale Barthélémy et la création de l'école de médecine en 1918 à Dakar, prévoyant également l'annexion d'une section sage-femme, participe de cette nécessité de s'appuyer sur un personnel disposant de connaissances médicales pour seconder l'administration⁴⁹⁵.

Il n'en reste pas moins que les instituteurs continueront d'être sollicités dans ce domaine également. Ainsi, en 1922, ils ont grandement participé à « l'œuvre de quininisation », le traitement contre le paludisme, et le médecin-chef du service d'hygiène diffuse ses remerciements dans le BEAOF. De fait, il insiste auprès d'eux sur l'importance de leur rôle et inscrit la collaboration du personnel enseignant et des médecins-chefs dans la durée :

« Grâce à la collaboration précieuse de ces fonctionnaires de l'enseignement, le service d'hygiène a pu pendant, les mois d'hivernage, administrer efficacement plus de deux mille deux cents doses de quinine par jour.

Il est à souhaiter que l'an prochain, l'appui du corps enseignant nous soit aussi entièrement acquis.

494 DIAGNE, Amadou Mapaté. « Le dispensaire et l'école », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.29.

495 BARTHÉLÉMY, Pascale. *Femmes, africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale : sages-femmes et institutrices en Afrique occidentale française, 1918-1957*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes. 2010. 344p.

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir remercier comme vous l'entendrez, les instituteurs et institutrices européennes et indigènes de Dakar et Medina »⁴⁹⁶.

En 1923, le Soudan traverse d'ailleurs une épidémie de peste récurrente qui fera l'objet d'une intervention de la part de l'inspecteur Frédéric Assomption rappelant l'instituteur à son rôle d'aide médecin. En contexte colonial, les enseignants sont appelés à se servir de leur ascendant sur l'ensemble de la population au-delà même de leur seuls élèves :

« Le rôle que j'attends de vous dépasse la simple population scolaire. Je serais heureux, si, ayant su acquérir un peu d'autorité morale sur les populations au milieu desquelles vous vivez, vous la mettiez au service de la cause de salubrité publique qui fait l'objet de cette circulaire. (...)

« En suivant mes conseils, vous ne dépasserez pas les limites de votre profession. L'enseignement de l'hygiène fait partie du programme scolaire. Faites de l'hygiène pratique et aidez l'administration à arrêter une maladie qui décime la population.

Tout ce qui a trait à l'hygiène, à la protection de l'enfance, à l'amélioration des conditions de la vie, au développement social et économique du pays intéresse l'œuvre scolaire.

Le personnel enseignant doit me suivre dans le bon combat que nous engageons contre la terrible récurrente et dont nous ne sortirons vainqueurs qu'en exterminant tous les poux »⁴⁹⁷.

496 HECKENROTH, Dr. « collaboration du personnel enseignant de Dakar » dans le *BEAOF*. 1922, n°52. P.46.

497 ASSOMPTION, Frédéric. « Circulaire au sujet de la fièvre récurrente », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.50.

§7 Les enseignantes

« De plus en plus le métier d'instituteur en Afrique occidentale française devient un métier d'homme; il exige, en plus d'une culture générale, des aptitudes au travail manuel et aux travaux agricoles; il nous faut de solides gaillards, que la fatigue n'effraie pas et qui se transforment avec joie en planteurs, en charpentiers, en forgerons »⁴⁹⁸.

Georges Hardy

En cette période de construction de l'enseignement colonial en AOF, la place des femmes est encore toute à faire. Les priorités étant accordée à l'enseignement manuel et agricole notamment, l'enseignement est alors considéré comme un métier d'homme, ce qui fait déclarer à Georges Hardy en 1916 qu'on n'a pas « comme dans la métropole, la ressource de recourir aux institutrices » malgré les vides à combler en matière de personnel. En effet, lorsque Cécile Mongis propose sa candidature en 1913 pour suivre son mari en AOF, William Merlaud-Ponty dont on connaît l'empressement lorsqu'il s'agit de recrutement masculin, considère en l'espèce que la situation numérique du personnel enseignant féminin ne permet pas le recrutement immédiat de Mme Mongis, même s'il finira bien par faire appel à elle ultérieurement. En effet, si le recrutement des élèves est une préoccupation en AOF, celui des filles en particulier est d'autant plus difficile qu'elles apportent très tôt une aide importante dans la famille. Ainsi, peu de filles fréquentent l'école en AOF, Pascale Barthélémy cite le chiffre produit par l'administration coloniale de deux filles scolarisées pour mille au début des années vingt, et nuance de surcroît en précisant que « les listes d'inscription ne disent rien de la fréquentation et des désistements »⁴⁹⁹. Les enseignantes venues pour suivre leur mari se retrouvent alors surnuméraire, et le recrutement d'enseignants européens masculins restant insuffisant, les institutrices peuvent se voir alors attribuer une classe mixte, voire une classe de garçons.

498 HARDY, Georges. « Recrutement européen », dans le *BEAOF*. 1916, n°24. P.202.

499 BARTHÉLÉMY, Pascale. *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*. Thèse sous la direction de Catherine COQUERY-VIDROVITCH. Université Paris Diderot. 2006. P.17.

C'est notamment le cas de Mme Bernadou, chargée de la classe de garçons à l'école de la rue Thiong pendant toute l'année scolaire 1922.

Il n'en reste pas moins que la place des femmes dans la colonie n'est effectivement pas bien grande: sur les onze institutrices repérées, toutes sont mariées (ou veuve) et ont accepté un poste double pour suivre leur mari. Il arrive en outre que cela ne se fasse pas dans un élan du cœur comme pour Marguerite Rousselle dont l'état de santé du mari lui impose de l'accompagner en AOF:

« J'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance mon détachement du cadre métropolitain, obligée que je suis d'accompagner mon mari en Afrique occidentale française, où je sollicite un emploi d'institutrice »⁵⁰⁰.

Les couples d'instituteurs sont d'ailleurs toujours les cibles privilégiées de l'effort de recrutement, même si, à partir du début des années 20, l'administration annonce vouloir donner un nouvel élan à l'enseignement des filles et être alors disposée à faire des concessions sur le critère de recrutement des institutrices. Aristide Prat, Inspecteur Général de l'enseignement, prévient qu'il faudra alors faire des concessions sur le statut marital de ces nouvelles recrues :

« Il faudra peut-être que l'administration se rende moins rigoureuse et accepte, sous condition, des institutrices célibataires ou mariées à d'autres agents que des instituteurs. La mesure s'imposera bientôt, car sans institutrice, pas d'enseignement sérieux de filles »⁵⁰¹.

500 ROUSSELLE, Marguerite. Lettre de candidature adressée à l'inspecteur d'académie de la Seine. 1917, dans le dossier de carrière de Marguerite ROUSSELLE. CAOM, Côte EEII2553(15)

501 PRAT, Aristide. « Enseignement des filles, enseignement professionnel », dans le *BEAOF*. 1922, n°51. P.45.

Lorsque leur époux a terminé sa carrière, peu sont celles qui restent exercer seules en AOF. Jeanne Vaillant reste cinq années après le décès de son mari mais évoque justement la difficulté d'être une femme seule en AOF, à l'appui de sa demande de réintégration: « Je suis veuve (veuve de guerre) et la vie solitaire que j'ai eu au Sénégal depuis la mort de mon mari ne peut se prolonger indéfiniment »⁵⁰². La plupart du temps, elles repartent donc en métropole en même temps que leur mari. Lorsqu'il reste à l'institutrice encore quelques temps pour atteindre l'âge de la retraite, le cumul de congés s'avère être une stratégie très efficace: congés administratifs + congés de convalescence + prolongation de congés + congé d'expectative avant mise à la retraite. C'est notamment le cas de Jeanne Assomption, directrice de l'orphelinat de métisse à Bamako, institutrice tout à fait reconnue qui a atteint la classe exceptionnelle. Elle se met en congé pendant toute l'année qui suit le décès de son mari et qui précède sa mise à la retraite, de juin 1941 à juillet 1942.

Parmi les enseignantes européennes en AOF, on distingue deux statuts professionnels différents. Dans un cas, elles appartiennent au cadre de l'enseignement primaire au même titre que leurs collègues masculins: elles ont obtenu les diplômes nécessaires et ont été recrutées sur concours en métropole ou sur place. Dans l'autre, elles constituent un personnel auxiliaire, recruté exclusivement sur place, en fonction des besoins, pour combler les manques de personnel officiel. Ces auxiliaires peuvent posséder des diplômes universitaire ou pas. Elles comprennent à la fois des européens et des locaux⁵⁰³ mais n'appartiennent à aucun cadre permanent et n'ont aucune garantie de carrière, puisqu'elles sont engagés par voie contractuelle, ou employés à l'année, au mois, voire même à la journée. Ce personnel auxiliaire peut être aussi composé d'hommes mais dans les faits, ce sont les femmes qui y appartiennent très largement: pour l'année 1930 par exemple, sur les 70 européens employés dans l'enseignement officiel à titre auxiliaire, 63

502 VAILLANT, Jeanne. Demande de réintégration adressée au ministre des colonies. 1921, dans le dossier de carrière de Jeanne VAILLANT. CAOM. Côte: EEII2615(8)

503 « Rapport statistique pour l'année scolaire 1930-1931 », dans le *BEAOF*. 1931, n°77. P.59. [Par exemple pour l'année 1930, on compte 117 personnels « indigènes » pour 70 « européens »].

sont des femmes. Elles sont les épouses d'instituteurs appartenant au personnel officiel d'éducation, du cadre d'enseignement ou de contrôle, comme notamment l'épouse d'André Davesne qui l'assistera sur ses postes pendant toute sa carrière. Absentes du BEAOF, il est possible de retrouver la trace de ces auxiliaires dans les dossiers de carrière de leurs époux. Pascale Barthélémy, précise au sujet des rémunérations de ces auxiliaires que, si elles leur confèrent une position privilégiée par rapport à la masse des femmes économiquement dépendantes, elles bénéficient cependant d'une reconnaissance professionnelle variable, en particulier en comparaison d'un autre corps d'auxiliaire, celui des sage-femmes:

« Si le salaire des sages-femmes et des infirmières-visiteuses est plutôt attractif, les institutrices sont défavorisées, à compétence égale, par rapport à leurs homologues masculins. Ce constat s'explique en partie par le fait que les auxiliaires de santé détiennent l'exclusivité en matière de savoir-faire professionnel et sont donc indispensables dans leur domaine de compétence, alors que les institutrices ne viennent que renforcer un corps enseignant préexistant. »⁵⁰⁴

En outre, elles demanderont en 1922 à bénéficier d'une réglementation générale de leur solde mais un refus catégorique leur sera opposé au motif affiché de trop d'incompétence de la part de ce personnel :

« Leur valeur professionnelle, à par quelques rares exceptions, est souvent nulle. Réglementer leur solde, c'est les amener à vouloir être payées pendant leurs vacances et pendant leur congé dans la métropole, à réclamer leurs frais de passage, à obtenir en un mot, sauf la retraite, les mêmes avantages que les institutrices des cadres organisés »⁵⁰⁵.

504 BARTHÉLÉMY, Pascale. « La professionnalisation des africaines en AOF (1920-1960) », dans *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*. Juillet- Septembre 2002, n°75, Numéro spécial: Histoire des femmes, histoire des genres. Pp. 35-46.

505 « CSEP », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.21.

Les institutrices comme les auxiliaires sont susceptibles d'occuper des postes dans les écoles de filles ou d'assister leur mari dans leur poste, souvent à la direction d'une école régionale. Dans ce cas, ce qui est attendu d'elles se limite à bien assister leur mari, comme le montre l'évaluation de Cécile Mongis en 1919: « Excellente institutrice a secondé très efficacement son mari dans les écoles qu'il a dirigées. Mérite une promotion au choix après 4 ans »⁵⁰⁶.

Comme pour leurs époux, le fait d'avoir suivi une formation spécifique est encouragé. Cécile Mongis insiste dans sa lettre de candidature au poste d'institutrice en AOF sur sa première expérience à Alger et détaille ce qu'elle a appris des spécificités de l'enseignement indigène:

« En dehors des titres joints à la présente demande, permettez-moi de vous exposer, Monsieur le ministre, que j'ai l'hiver passé, fréquenté assidûment l'école indigène (Rampe Vallée, Alger) dirigée par Mme Delfau, où l'on enseigne aux fillettes arabes l'art, tombé en désuétude, de la broderie et des tapis arabes. J'y ai acquis, outre des connaissances spécialisées de cette industrie féminine, des notions excellentes sur l'enseignement professionnel des indigènes.

En AOF, où l'Islam s'étend chaque jour davantage parmi les indigènes, des travaux de conception musulmanes sont susceptibles d'être acceptés facilement par la population, et peuvent être compris dans un programme d'enseignement scolaire des fillettes noires. Ma formation professionnelle à ce sujet, puisée aux meilleures sources, me met à même le cas échéant, de donner cet enseignement.

Je suis heureuse de me présenter devant vous, Monsieur le Ministre, à ce titre.

506 Évaluation annuelle par le lieutenant-gouverneur, dans le dossier de carrière de Cécile Mongis. CAOM, Côte: EEII1662(2) et EEII3641(13). 1919.

Au cas où cette spécialisation ne trouverait pas d'emploi en AOF, l'étude que j'ai faite d'une méthode d'éducation des indigènes ne peut que m'être profitable car elle est applicable à toute autre partie du programme actuellement en vigueur »⁵⁰⁷

En 1916, les femmes - une seule en l'occurrence - sont autorisées à siéger en session du CESP, en la personne de Mme Berdalle. Maurice Delafosse, s'exprimant en tant que délégué du Gouverneur Général apprécie cette « heureuse innovation » car « apportant un peu de grâce dans des travaux austères »⁵⁰⁸. Les qualités attendues de la part d'une institutrice commencent à prendre très légèrement plus d'importance l'année suivante, autour de qualités qui restent néanmoins plus personnelles que professionnelles:

« Je salue tout d'abord, en la présence de Mme Gracianet, directrice de l'école des filles de Saint-Louis depuis plus de dix ans, une institutrice modèle, vraie mère de famille, aimée et respectée de tout le monde »⁵⁰⁹.

En AOF, la condition des femmes conditionne ce qui est attendu d'elles dans le milieu professionnel et en cela, reste assez similaire à ce qui existe à la même époque en métropole. En outre, dans les commissions de recrutement des enseignants, elles n'ont pas voix délibérative lorsqu'il s'agit d'un candidat masculin et, lorsqu'il s'agit d'une femme postulante, la femme qui siège en commission prend alors la place de l'instituteur le moins gradé des deux.

Il existe néanmoins des attendus spécifiques à leur endroit, comme institutrices coloniales. En tête, toujours cette injonction de recrutement d'élèves, qui constitue le lot

507 MONGIS, Cécile. Demande de nomination dans le cadre des institutrices de l'Afrique Occidentale française adressée à Monsieur le Ministre des Colonies. 1913. Dans le dossier de dossier de carrière de Cécile MONGIS, née SERVAIS. CAOM, côte: EEII1562(2) et EEII3641(13).

508 DELAFOSSE, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP de 1916, dans le *BEAOF*, 1916, n°23. P.168.

509 DELAFOSSE, Maurice. Allocution à l'ouverture de sa session du CSEP du 23 avril 1917, dans le *BEAOF*, 1917, n°33. P.214.

commun de tout le personnel enseignant. En effet, l'évaluation de Mme Monod, rédigée par William Merlaud-Ponty en 1906, est tout à fait claire à ce sujet:

« Mme MONOD est directrice de l'école de Bamako. Elle l'a créée et c'est elle qui y a attiré les premières petites filles noires auxquelles elle donne à la fois une instruction française et apprend les soins du ménage. La méthode qui est excellente et l'affection que lui ont voué les enfants prouvent tout son mérite »⁵¹⁰.

Les méthodes pour parvenir à recruter davantage sont mentionnées dès 1909 dans l'évaluation de Jeanne Vaillant et consistent surtout à mettre en œuvre des qualités relationnelles avec la population locale: « [Mme Vaillant] a relevé l'école des filles de Rufisque et s'entend très bien à recruter les élèves, s'intéressant à chaque enfant, visitant les familles »⁵¹¹. De ce temps passé à nouer des rapports de confiance avec la population locale dépend la reconnaissance de cette qualité de zèle, ou, dit autrement, de dévouement, souvent mentionnées dans les dossier de carrière et dont le caractère vague s'éclaire à la lecture croisée de nombreuses évaluations. De même, pour l'année 1907, un autre inspecteur dressait à Jeanne Vaillant une évaluation dans le même ton: « Institutrice consciencieuse et zélée; se prodigue à l'école et au-dehors pour améliorer le recrutement de ses élèves »⁵¹²

En 1913, Georges Hardy insiste sur la scolarisation des filles dans la mesure en reprenant un argument sensiblement ressemblant à celui avancé en son temps par Jules Ferry lorsqu'il s'est agit de rendre obligatoire en métropole la scolarisation des filles⁵¹³.

510 Évaluation de 1906 signée MERLAUD-PONTY, dans le dossier de carrière MONOD Eugénie, née LADOIT. CAOM, côte: EEII1552(11).

511 RISSON. Évaluation annuelle pour l'année 1908-1909. Dans le dossier de carrière de Jeanne VAILLANT. CAOM. Côte: EEII2615(8)

512 Illisible. Évaluation annuelle pour l'année 1907. Dans le dossier de carrière de Jeanne VAILLANT. CAOM. Côte: EEII2615(8)

513 En 1870, Jules Ferry déclarait à la salle Molière: « Celui qui tient la femme, celui-là tient tout, d'abord parce qu'il tient l'enfant, ensuite parce qu'il tient le mari ».

« Le développement des filles profite indirectement aux écoles de garçons. Quand nous amenons un garçon à l'école française, c'est une unité que nous gagnons; quand nous y amenons une fille, c'est une unité multipliée par le nombre d'enfants qu'elle aura »⁵¹⁴.

Néanmoins, il identifie plusieurs freins à leur scolarisation tels que certains versets du Coran, la masse de travail qu'une petite fille produit dans sa famille, et décide alors de lancer une enquête destinée aux institutrices sur la manière de recruter davantage:

« Écoles *des filles* d.....

1° Le recrutement est-il facile?

2° S'il est difficile, quelles sont les raisons qui semblent s'y opposer?

3° Comment à votre avis, pourrait-on y remédier?

Régions d.....

1° Serait-il possible et désirable d'organiser l'enseignement des filles dans votre région?

2° A quelle condition? »⁵¹⁵

En 1922, l'Inspecteur Général Aristide Prat insiste sur le rôle de la directrice d'école dans le recrutement des élèves, il cite en exemple l'école de filles de Rufisque: « qui se relève rapidement grâce au zèle éclairé de la directrice: l'école compte aujourd'hui 150 élèves et une nouvelle classe vient d'être ouverte »⁵¹⁶. En revanche, il cite aussi en contre-exemple les mauvais chiffres de l'école de filles de Dakar, et il est intéressant de constater à cette occasion de quelle façon le personnel enseignant peut être amené à échanger avec sa hiérarchie en cas de désaccord. En l'occurrence, Mme Rousselle, directrice cette école de filles, à Dakar, est piquée au vif. Elle répondra immédiatement à cette intervention de son

514 HARDY, Georges. « L'enseignement des filles en AOF », dans le *BEAOF*. 1913, n°6. P.201.

515 HARDY, Georges. « L'enseignement des filles en AOF », dans le *BEAOF*. 1913, n°6. P.199.

516 PRAT, Aristide. « Enseignement des filles, enseignement professionnel », dans le *BEAOF*. 1922, n°51. P41.

haut supérieur, qui cite selon elle des chiffres erronés: le numéro suivant du BEAOF fait alors une place à la communication de cette directrice qui dresse le détail des comptes des élèves, et en profite pour mettre en avant la proportion importante d'indigènes parmi elles :

« On lit que le contingent féminin y a été composé de "quelques petites européennes, de syriennes ou de portugaises, de quelques métisses au milieu desquelles se sont perdues quelques rares indigènes". Or, voici les chiffres exacts de chacun des groupements d'élèves désignés ci-dessus : européennes, 7 ; syriennes, 12 ; portugaises, 46 ; métisses, 9 ; indigènes, 50 ; (dont 48 musulmanes et 2 catholiques) »⁵¹⁷

Il convient de noter ici que le BEAOF joue alors bien son rôle de communication entre les membres du personnel et la réponse de la directrice sera donc publiée, ce qui dénote ici une réelle bonne foi de la part des autorités. Dans le cas de Marthe Aransau, au contraire, l'injonction de recrutement est un critère qui la desservira auprès de Jean-Baptiste Gendron, devenu inspecteur:

« De l'inspection faite par mon prédécesseur, il ressort que Mme Aransau, chargée d'une classe européenne, n'a pu, par suite d'une fréquentation irrégulière, obtenir les résultats qu'elle était en droit d'espérer et qui n'ont pas répondu à ses efforts, à sa bonne volonté et à ses qualités d'institutrice expérimentée. Personnellement, je puis affirmer que cette institutrice n'a rien fait pour attirer les enfants susceptibles de suivre ces cours et qu'elle est responsable de l'échec auquel a abouti la tentative d'un enseignement à programmes métropolitains dans un centre de l'importance de Kindia »⁵¹⁸.

Jean-Baptiste Gendron insiste en ajoutant: « surtout dans un milieu qui avait réclamé avec insistance la création d'une classe à programme métropolitain ».

517 ROUSSELLE, Margueritte. « Au sujet de "l'enseignement des filles", article paru dans le dernier Bulletin de l'Enseignement », dans le *BEAOF*. 1922, n°52. P.47.

518 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle de Marthe Aransau, dans le dossier de carrière de Marthe Aransau. 1926. CAOM, côte EEII6181(Aransau Marthe).

En termes de contenu d'enseignement, les femmes doivent bien évidemment, tout comme leurs collègues masculins, se montrer réactives en matière d'application des programmes. Ainsi, Jeanne Vaillant, récemment veuve de guerre qui bénéficie à ce titre de l'indulgence de son inspecteur, se verra néanmoins reprocher en 1917 de n'avoir pas encore mis en œuvre dans sa classe les programmes de 1914. Elles doivent de plus, ajuster aussi leur enseignement en fonction de ce qui est attendu de l'enseignement des filles en AOF, auxquelles elles s'adressent plus particulièrement. Ainsi, lorsqu'en 1922, Aristide Prat décide de s'intéresser de plus près à cette partie de la population, il met en avant la future mère de famille, une approche tout à fait similaire, là encore, à celle qui prévaut sous la Troisième république en matière d'enseignement des filles métropolitaines:

« Notre enseignement des filles doit avoir pour objet essentiel de préparer des mères de famille, des ménagères, des ouvrières; de leur donner de bonnes habitudes d'ordre, de propreté, de travail. C'est par ces résultats pratiques que nous avons une chance de faire accepter cet enseignement et de le rendre populaire: le jour où les parents auront compris que l'école des filles a pour effet d'accroître le bien-être de la maison et de rendre la famille plus heureuse, nous aurons cause gagnée »⁵¹⁹.

Les défauts qui peuvent être mentionnés à l'occasion d'une évaluation sont notamment la malhonnêteté professionnelle, comme dans le cas de Marthe Aransau dont l'inspection menée par Jean-Baptiste Gendron en 1920 révèle ses fausses déclarations en matière de leçons supplémentaires:

« J'ai dû relever dans son service certaines négligences regrettables: ou bien le service dont elle était chargée, et pour lequel elle percevait une

519 PRAT, Aristide. « Enseignement des filles, enseignement professionnel », dans le *BEAOF*. 1922, n°51. P41.

indemnité de fonctions, était inexistant ou bien il avait lieu durant les heures de classe »⁵²⁰.

Pour autant, l'inspecteur ne considère pas que cela doive peser sur sa carrière: il la définit comme une institutrice « susceptible de bien faire à condition d'être talonnée », lui attribue la note de 14/20 et la propose pour un avancement au choix.

Toutes les femmes, sur les onze étudiées ici, ont été atteintes de maladie grave. Marie Nicoli n'a pas survécu, Jeanne Vaillant cite des raisons de santé parmi d'autres, comme argument à sa demande de réintégration, la santé de Marguerite Rousselle est « trop ébranlée par huit années consécutives de séjour colonial » pour reprendre du service « surtout à la colonie »⁵²¹. Amélie Galinou a été déclarée inapte pour paludisme chronique neuf ans seulement après sa titularisation. D'une manière générale, rares sont celles qui exerçaient encore en AOF, au moment de leur retraite.

Section 4. Un tremplin pour une carrière réussie : devenir inspecteur,

En 1912, Merlaud-Ponty insiste sur le rôle des inspecteurs dans la colonie par l'adoption d'une circulaire sur les rapports mensuels d'inspection :

« Les inspecteurs parviendront seuls, par leurs visites multipliées à tenir le personnel en haleine, à encourager et à faire connaître les initiatives heureuses, à corriger les mauvaises habitudes pédagogiques. (...) »

Ce fonctionnaire consignera dans ses notes le nombre d'écoles qu'il aura visitées, ses appréciations personnelles sur la valeur des instituteurs et toutes créations ou modifications qui leur paraîtraient désirables; il signalera,

520 GENDRON, Jean-Baptiste. Évaluation annuelle de Marthe ARANSAU, dans le dossier de carrière de Marthe ARANSAU. CAOM. Côte: EEII6181(Aransau Marthe). 1929.

521 ROUSSELLE, Marguerite. Lettre au ministre des colonies, dans le dossier de carrière de Marguerite ROUSSELLE. CAOM, Côte: EEII2593(15). 1926.

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 »⁵²².

De fait, pourtant, l'inefficacité des inspecteurs en place a amené Georges Hardy, à changer radicalement leur mode de recrutement. Afin d'instaurer davantage de rigueur dans le fonctionnement de ce corps, on passe avec l'arrêté de mars 1913, signé par William Merlaud-Ponty, d'un mode de nomination sur la seule décision du Gouverneur Général, à un recrutement par voie de concours. Dans les faits, le Gouverneur Général garde toujours le dernier mot dans la mesure où il lui appartient d'autoriser ou non les candidats à concourir, parmi ceux qui ont trente ans minimum et cinq ans d'ancienneté, et qui fixe la date du concours en fonction des besoins du service. Comme le souligne Ibrahima Wade dans sa thèse, alors que le concours comprenait auparavant deux séries d'épreuves, écrites puis pratiques, la guerre viendra interrompre l'organisation de concours jusqu'à leur reprise en main par Martial Merlin en 1921. Il y ajoutera une troisième épreuve, renforçant encore le poids du Gouverneur Général, qui consistera à un examen personnel du dossier du candidat :

« Cet examen du dossier était un second tri opéré cette fois parmi les candidats définitivement admis; en effet, il ne s'agissait pas seulement de figurer dans la liste définitive des candidats retenus après la proclamation des résultats, encore fallait-il être nommé par un arrêté du Gouverneur Général et cette nomination ne se faisait que suivant les besoins du service. (...) C'est à dire que si par un malheureux hasard, la vigilance du Gouverneur Général n'a pu éliminer dans le premier tri un "indésirable", l'administration, en la personne

522 MERLAUD-PONTY, William. Circulaire du 28 Octobre 1912. Inspection des écoles et rapports d'inspection. Dans le BEAOF. 1913, n°1. P.7.

du jury d'examen, pouvait rattraper avec l'examen du dossier personnel qui intervenait surtout dans le classement définitif par ordre de mérite »⁵²³.

Dans les faits, l'immensité du territoire et le nombre infime d'inspecteurs, en charge à la fois du personnel local et européen, rendent très difficiles voire anecdotiques les possibilités de contrôle. Ce n'est pourtant pas faute, au Gouvernement Général, d'adopter régulièrement de nouveaux arrêtés ou circulaires rappelant les missions des inspecteurs et leur indiquant des modalités d'exercice. Être inspecteur colonial en AOF oblige notamment à quelques précautions dans l'exercice de son métier et pour cause, comme le précise Georges Hardy dès 1913 dans le *BEAOF*, il n'est pas question, face à la pénurie de personnel enseignant, de risquer d'en décourager certains par des contrôles trop autoritaires :

« Vous avez connu, comme moi, des Inspecteurs primaires, d'académie ou Généraux, qui, pour prouver leur supériorité, mettaient tout à feu et à sang ; leur passage était redouté à l'égal des sauterelles ou d'Attila ; traînant à la remorque les directeurs livides, on les voyait piaffer, on les entendait crier dans tous les coins ; et ces assoiffés de perfection n'étaient souvent que des piètres bonshommes.

Cette race de tyranneaux serait ici particulièrement détestable. Le rôle de l'inspecteur n'est pas de décourager mais d'encourager. Il peut formuler des critiques mais il a le devoir de les envelopper de bienveillance, et je considérerais, pour ma part, comme un grand coupable celui qui vous laisserait irrité ou abattus »⁵²⁴.

Pour pallier ces différents obstacles, les inspecteurs ne sont d'ailleurs pas les seuls en charge de cette mission de contrôle. Par un arrêté de 1915, les directeurs d'écoles

523 WADE, Ibrahima. *Évolution des fonction de l'inspecteur primaire au Sénégal de 1903 à 1945*. Thèse de doctorat sous la direction d'Antoine LEON. Université Paris Descartes. 1986. P.188.

524 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.131.

régionales ont aussi l'obligation de remettre des rapports d'inspection semestriellement au gouverneur de la Colonie mais cette tâche est rapidement reconnue tout aussi inapplicable⁵²⁵.

Outre le statut hiérarchique, la fonction d'inspecteur en AOF n'est pas conçue pour être particulièrement attractive et leurs conditions d'exercice imposent notamment de visiter des écoles très éloignées les unes des autres. Georges Hardy rappelle aux futurs candidats les inconvénients quotidiens d'un métier plus austère et contraignant que celui d'instituteur:

« On y rit très peu, on y travaille beaucoup, on se promène un peu plus souvent qu'on ne voudrait et beaucoup moins qu'il ne faudrait; tout cela n'est pas du dernier drôle et je suis fermement convaincu que ce métier là, pour être fait en conscience, exige du patient une vocation d'enseignement plus forte encore que le métier d'instituteur »⁵²⁶.

En outre, comme il l'annonçait dès 1913, « je ne pense pas que le profit matériel soit considérable et parvienne à compenser les mille autres inconvénients ». En 1920, Georges Gallin, inspecteur des écoles en Côte d'Ivoire et au Sénégal, écrit au Gouverneur Général pour demander en effet que soient revalorisées les conditions d'exercice des inspecteurs. Non seulement leur augmentation de solde n'a pas connu une courbe de revalorisation aussi importante que celle des instituteurs, mais ce corps de métier n'est pas susceptible, contrairement à celui des instituteurs, de toucher des indemnités de cours d'adulte ou d'enseignement professionnel⁵²⁷.

525 Lieutenant-gouverneur du Dahomey. « Décision relative au groupement des écoles du Dahomey », du 27 novembre 1914, dans le *BEAOF*. 1915 n°16. P.480.

526 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.111.

527 GALLIN, Georges. Lettre au Gouverneur Général de l'AOF, dans le dossier de carrière GALLIN, Georges. CAOM. Côte: EEII2475(8). 1920.

Dans la pratique, Jean-Louis Monod fait partie de ceux qui incarnent ce que doit être une carrière coloniale exemplaire par son ascension remarquable: en moins de dix ans, il passe de simple instituteur au Haut-Sénégal-Niger au poste d'inspecteur et même Inspecteur Général par intérim de l'AOF. En tant qu'inspecteur, ses qualités de travail sont tout aussi reconnues. Ainsi, il fait l'objet en 1920, d'une proposition spéciale à la rosette d'officier de l'instruction publique dont l'objet précise qu'il « a visité toutes les écoles de la colonie, quelques unes 4 ou 5 fois. Dans 10 grandes tournées d'inspection de 3 à 4 mois »⁵²⁸.

Le cas de Frédéric Assomption est quant à lui tout à fait exemplaire et il est d'ailleurs l'une des très rares personnes à faire l'objet d'un numéro spécial du BEAOF (devenu *L'éducation africaine*) au moment de son décès en 1942⁵²⁹. Il était alors encore en exercice, devenu chef de service de l'Enseignement en AOF. Il a commencé en 1907 « en bas de l'échelle », comme instituteur de 5ème classe après avoir été trois mois seulement instituteur dans le Lot et avoir intégré, immédiatement après, l'école Jules Ferry. Devenu inspecteur au Soudan, il fait figure d'exemple pour tous les membres du personnel d'enseignement colonial en général et comme inspecteur colonial en particulier. En 1923, il adresse aux maîtres de la colonie par le biais du BEAOF une circulaire sur l'enseignement du français et propose des conseils formateurs qui vont bien au-delà du simple rapport d'inspection :

« Le rôle de l'Inspecteur des écoles, est de faire des tournées fréquentes, de voir les maîtres, de constater leurs efforts, de les conseiller, de les reconforter. Mais dans nos régions si vastes de l'Afrique occidentale française, où les écoles dispersées, sont parfois à plus de 100km les unes des autres, et où les moyens de communication sont lents et restreints, il n'est pas toujours

528 Lieutenant-gouverneur par intérim. Proposition à la rosette d'officier de l'instruction publique, dans le dossier de carrière de Jean-Louis Monod. Côte EEII2548(8). 1920.

529 *L'éducation Africaine*. 1942, n° spécial 106 « Frédéric Assomption ». 60p. [Une seule autre personne, Louis-Gustave Binger, avait fait l'objet d'un numéro spécial en 1935, avec le n° « Binger et sa mission ».]

possible de porter la bonne parole partout et aussi fréquemment qu'il le faudrait. Aussi [l'inspecteur] est-il obligé souvent de remplacer le conseil verbal qui peut s'envoler par la circulaire écrite qui a l'avantage de rester »⁵³⁰.

Pour ces instituteurs devenus inspecteurs, cette dernière fonction constitue moins aboutissement qu'un tremplin vers d'autres postes comme celui d'adjoint à l'Inspection Générale, voir de remplaçant à cette fonction comme dans le cas de Gabriel Bernadou, remplaçant au besoin Albert Charton ou Laborde. S'il est reconnu inapte au service colonial, son engagement dans sa carrière le poussera à se mettre à la disposition de l'Inspection Conseil de l'Instruction publique. Cela peut aussi déboucher sur d'autres fonctions, plus administratives comme celles de Chef de service pour Georges Gallin.

Les décorations obtenues témoignent du caractère exemplaire de ces professionnels de l'enseignement colonial qui ont accédé à de telles fonctions. Ainsi en est-il de Frédéric Assomption lorsqu'à l'occasion d'une demande d'attribution de la légion d'honneur, les arguments invoqués résument presque toutes les qualités attendues d'un enseignant colonial, du dévouement sans compter aux créations d'école, en passant par le développement de la langue française et le fait de se faire aimer par les populations locales, entre autres :

« M. Assomption a toujours été noté comme un fonctionnaire d'élite et le modèle de l'instituteur colonial. En service depuis 19 ans en Afrique occidentale, il a laissé dans tous les établissements scolaires qu'il a dirigés, l'excellente empreinte de son passage : partout il a su faire aimer par la population indigène l'école française. Inspecteur des écoles au Soudan, a donné à notre enseignement une impulsion remarquable, a multiplié le nombre des écoles régionales et de village ainsi que les cours d'adultes contribuant ainsi à la diffusion de la langue française et de l'instruction primaire dans les coins les

530 ASSOMPTION, Frédéric. « Pédagogie pratique. Conseils aux maîtres », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.31.

plus reculés de la brousse. A organisé de façon parfaite l'École Primaire Supérieure et d'apprentissage de Bamako qui donne déjà les meilleurs résultats et qui fournira à l'Administration, au Commerce et à l'Industrie, le personnel secondaire et surtout le personnel ouvrier dont la colonie a si grand besoin.

D'un dévouement absolu, d'une activité inlassable, d'une conscience professionnelle hors de pair, sachant acquérir sur la jeunesse un ascendant incontestable est, comme on l'a écrit dans un de ses bulletins de notes : " l'un des hommes qui dans ce pays, font la meilleure et la plus saine propagande française" »⁵³¹.

Les motifs détaillés à l'appui de cette demande de décoration pour Frédéric Assomption, témoignent des missions qui peuvent être attribuées au personnel d'enseignement en AOF. Outre l'essor de l'enseignement et la création d'une école d'apprentissage, il est félicité pour s'être aventuré en territoire hostile pour mener une étude à des fins économiques :

« Chargé en 1917 d'étudier les voies d'évacuation des produits destinés au ravitaillement de la Métropole, a effectué sur les rivières Bani et Banifing, dans des conditions particulièrement difficiles, une reconnaissance extrêmement pénible, dans un pays qui venait à peine d'être pacifié, où les indigènes refusaient de s'aventurer redoutant les piqûres des tsé-tsé qui infectent ce pays.

A donné à l'enseignement au Soudan un essor considérable et a obtenu des résultats remarquables.

Vient d'organiser à Bamako une école d'apprentissage, avec des sections de bois, fer, de charonnage, qui est un modèle d'organisation, d'ordre et de méthode »⁵³².

531 « Proposition pour la croix de chevalier de la légion d'honneur », dans le dossier de carrière de Frédéric ASSOMPTION. 1926. CAOM. Côte : EEI3693(8)

532 Ibid.

Aucun des inspecteurs repérés dans le BEAOF ne finira sa carrière à ce poste, tous continueront d'évoluer dans leur carrière, vers des postes à responsabilité dans les services administratifs.

Conclusion du Chapitre 3

L'examen des dossiers de carrière permet de dégager le portrait d'un enseignant colonial moins guidé par une mission, que par une démarche personnelle d'expatriation. Cette démarche d'expatriation va de pair avec la recherche d'une ascension sociale accélérée et dans une moindre mesure ce qu'on pourrait appeler « une soif d'aventure », mais ce choix implique pour les familles de grands sacrifices personnels avec des carrières interrompues brutalement, voire des soins de santé onéreux qui, à y regarder de plus près, ne corroborent pas vraiment l'idée que la carrière coloniale serait un moyen de faire fortune quand bien même l'ascension professionnelle y est particulièrement rapide.

L'instituteur qui part exercer en AOF part pour toute sa carrière, et même ceux qui demandent avant leur départ des endroits au climat tempéré ne cherchent souvent plus à bouger par la suite. A l'échelle individuelle, l'instituteur est le moteur de l'expatriation du couple, de sorte que lorsqu'il mettra fin à sa carrière, son épouse, souvent elle-même institutrice, continuera de le suivre dans son retour à la métropole, quitte à y finir les quelques années de sa propre carrière s'il en reste.

Dans un territoire à peine formé, la gestion du personnel passe principalement par la cooptation dans l'attribution des postes et il n'est pas rare de voir tel poste demandé par l'un attribué à l'autre, plus proche des instances dirigeantes. De même, l'attribution d'éventuelles faveurs au moment de la retraite, d'un congé d'expectative ou d'un pécule quelconque est aussi laissé à l'appréciation du seul Gouverneur Général.

De même que le BEAOF a une fonction pédagogique de par sa vocation à être utilisé en classe, il l'est tout autant dans son rapport avec le personnel enseignant lui-même, auquel il ne cesse d'expliquer le bien fondé et les orientations générales de l'action éducatrice en AOF. Tout le système se construit avec un enjeu d'uniformisation dans le respect de décisions émanant du Gouvernement Général et où donc la personnalité du gouverneur est déterminante.

Les qualités attendues d'un enseignant colonial se distinguent de celles d'un enseignant métropolitain comme le montre l'évaluation de Pierre Domenge alors qu'il exerce encore en Indre-et-Loire:

« C'est un maître intelligent et instruit qui prépare ses leçons avec soin et les expose avec clarté. Il participe, pour une large part, aux nombreux succès qu'obtiennent chaque année les élèves de l'école primaire supérieure de Riez »⁵³³.

En effet, cette évaluation, qui ne fait ressortir que les qualités pédagogiques, telles que la préparation des cours, reste éloignée de celles que renferment l'ensemble des dossiers de carrière à partir du moment où cette même profession sera exercée en AOF. Or, cela est d'autant plus frappant qu'il est pourtant largement question d'enjeu pédagogique dans le BEAOF. Alors que la revue du Gouvernement Général offre un discours mettant de plus en plus l'accent sur les nécessités de parfaire sa démarche pédagogique, fournissant à cet effet des exemples pratiques à ses lecteurs, le fait est qu'en interne, les évaluations professionnelles qui caractérisent ce qui est attendu en dernier ressort par la hiérarchie, n'évoquent presque jamais ce type de critère, y préférant notamment les compétences agricoles ou les résultats en matière de recrutement, par exemple. Cette différence de discours en fonction du support, interne à l'administration ou externe lorsqu'il s'agit d'une revue largement diffusée vient renforcer l'idée que le BEAOF constituerait une vitrine de

533 Bulletin individuel de notes, dans le dossier de Pierre DOMENGE. CAOM. Côte: EEII2451(2)

l'action d'éducation coloniale, en décalage avec ce qui se pratique dans la confidentialité des dossiers de carrières professionnelles. Ce décalage n'est pas véritablement une contradiction mais consiste davantage en une édulcoration de la politique coloniale dans la conception du rôle d'enseignant.

Quoiqu'il en soit, les qualités attendues d'un enseignant colonial ne sont finalement pas si originales lorsqu'on les compare à celles qui sont tout aussi valorisées dans un territoire devenu français approximativement à la même période comme la Haute-Savoie (en 1861). Jean-Louis Monod, personnel colonial exemplaire au vu de ses évaluations et de sa carrière, était déjà reconnu en métropole sur les mêmes qualités que celles qui seront citées par la suite en AOF, comme le montre sa notice individuelle de 1905:

« S'est efforcé, pendant 12 ans, au cours complémentaire d'Annecy notamment, de préparer et de faire admettre des élèves au BEAOF, au CEPS, aux bourses, à l'école normale, etc.

A donné, pendant 12 ans, l'enseignement scientifique et agricole et surtout l'enseignement de dessin et de la comptabilité. Enseignerait au besoin les travaux manuels et l'agriculture. A obtenu en janvier 1898 une lettre de félicitations pour avoir participé à l'élaboration du programme de sciences et d'agriculture (organisation pédagogique de la Haute-Savoie). Est membre actif de la société d'agriculture de Thonon. A fait des cours d'adultes en 1895-1896-1897-1898-1899-1900 »⁵³⁴.

On constate alors que les qualités attendues du personnel d'éducation relèvent davantage de critères propres au stade de construction du système dans un territoire récemment acquis. En l'occurrence, il s'agit de la réussite des élèves permettant un mouvement de recrutement vers le niveau supérieur, du développement d'un enseignement agricole dans une France encore très rurale au début du 20ème siècle et de l'investissement

534 Notice individuelle sur Jean-Louis Monod avant son départ pour l'AOF, dans le dossier de carrière de Jean-Louis Monod. CAOM. Côte: EEI2549(8). 1905.

personnel du fonctionnaire dans l'élaboration du système, notamment par sa participation à la rédaction de programmes et sa capacité de travail, puisque tout est à faire : il s'agit notamment des cours d'adultes.

Finalement, les spécificités de ce qui est attendu d'un enseignant en AOF sont donc de deux ordres: d'une part ce qui est propre à tout système en construction en ce début de 20ème siècle et d'autre part, ce qui concerne le contexte colonial en particulier. Or, ce deuxième point, semble recouvrir un spectre de qualités moins large que ce que l'on pourrait penser: en effet, il s'agit moins de développer l'enseignement agricole que de posséder des qualités propres à la latitude géographique comme la santé, ou encore une capacité d'adaptation propre à la vision spécifique des populations locales.

La façon dont est traitée en AOF la question du recrutement des enseignants est révélatrice de la politique de développement de l'éducation coloniale sur ce territoire: indissociablement liée au recrutement des élèves et à la création d'écoles, on constate que, si la formation d'une élite constitue bien l'objectif à court terme, toucher l'ensemble de la population reste un objectif tout aussi essentiel, limité dans sa réalisation pour des raisons de moyens. Il coexiste alors deux attendus adressés aux enseignants qui sont à la fois d'envoyer aux écoles de gouvernement les meilleurs élèves, et de sensibiliser tous les élèves possible en peuplant les bancs des écoles par tous les moyens. L'inventivité dans ce domaine est alors fortement valorisée comme le montre la question des mutuelles scolaires.

Mieux connaître ces enseignants signifie moins parvenir à en dresser un profil-type qu'à en dégager quelques tendances, en nuances, de ce qui constitue finalement une somme de parcours individuels sans pour autant en faire un groupe homogène. Si certains mettent fin à leur carrière pour protester contre un avancement selon eux trop lent, d'autres poussent très loin la dégradation de leur santé pour exercer aux colonies. Là où certains déclarent indûment des heures supplémentaires à l'administration, d'autres occupent tous leurs loisirs personnels à nouer des contacts avec les populations locales. Tous ont en commun de s'inscrire dans une démarche neuve propre à un système en construction qui

laisse une large place à leur inventivité dans l'application de leur métier au quotidien. Un sens de l'initiative d'ailleurs largement mis en valeur par la hiérarchie lorsqu'il se fait dans l'esprit de programmes adaptés, respectant les contraintes budgétaires et promouvant le développement de l'œuvre scolaire.

Dans ce système, le BEAOF occupe une place particulière, servant de vecteur idéologique adressé aux enseignants, il porte les attendus de politique générale conçus par l'administration et il véhicule d'autant plus volontiers les interventions des enseignants qui vont dans le même sens. En retour, il offre une tribune aux enseignants qui partagent leur expérience, contribuent aux enquêtes lancées par l'administration et permet par là de se mettre en avant dans un but dont il est difficile de déterminer s'il est davantage égoïste ou collaboratif. Ainsi, en 1931, Germaine Le Goff résume très bien ce que représente le choix de devenir instituteur colonial en AOF, tout en valorisant ce choix et en complimentant sa hiérarchie au passage :

« J'ai vu beaucoup d'instituteurs en AOF, j'en ai rencontré sur les paquebots (si vous saviez avec quel plaisir on aborde un collègue!) allant dans les différentes colonies ; tous m'ont paru contents de leur sort. Mais pour y venir, il faut, je le crois, jouir d'une bonne santé physique et morale. Si l'on doit verser des larmes sur de vieux parents, sur ses jeunes enfants laissés en France, sur sa maison ou son jardin, mieux vaut ne pas venir. On ne trouvera pas en AOF assez de compensation à toutes ces larmes. Mais si l'on porte sa vie en soi, si l'on désire un travail intéressant, des chefs pleins de bienveillance et de cordialité, des relations agréables, des réunions gaies (je ne parle plus de Djenné où l'instituteur vit seul mais Djenné, à ce point de vue, est tout à fait exceptionnel), si l'on aime l'aventure, le nouveau, l'inconnu, les études psychologiques, enfin si l'on n'est pas ennemi du soleil, on peut venir, je

prends même sur moi la responsabilité d'inviter mes collègues à nous y rejoindre, persuadée qu'ils ne le regretteront pas »⁵³⁵.

535 LE GOFF, Germaine. « En brousse soudanaise - Djenné », sous la rubrique « La vie de l'instituteur en AOF », dans le *BEAOF*. 1931, n°75. P.42.

CHAPITRE 4. LE BEAOF, L'ADAPTATION PÉDAGOGIQUE EN ACTES

« Je reste convaincu qu'il n'y a pas une pédagogie métropolitaine et une pédagogie coloniale. Les règles fondamentales de la pédagogie sont partout les mêmes puisqu'elles ne sont que l'expression même du bon sens »⁵³⁶.

André DAVESNE.

La question de la spécificité de la pédagogie coloniale s'inscrit dans le mouvement plus large de l'essor de la pédagogie en France au XIX^{ème} siècle⁵³⁷. Dans leur article sur la « Naissance de la pédagogie. Les méthodes », François Jaquet-Francillon et Pierre Kahn rappellent les termes qui structurent alors les débats sur les méthodes pédagogiques:

« Les dualités sur lesquelles ont été développés les débats de méthode, depuis [le milieu du XIX^{ème} siècle] et jusqu'à nos jours en passant par les courants d'éducation nouvelle du XX^{ème} siècle [sont]: passivité *versus* activité, intérêt *versus* ennui, ou dégoûts, simple et facile *versus* complexe et difficile, plaisir *versus* peine, abstrait *versus* concret, intuitif et concret *versus* déductif et abstrait »⁵³⁸.

En AOF, les instructions officielles se prononcent clairement en faveur des méthodes actives et les contributions des enseignants témoignent alors de la manière dont ces méthodes sont appliquées.

D'une manière générale, de nombreuses contributions dans la revue témoignent des pratiques enseignantes dans les classes, et nous éclairent sur l'adaptation de l'enseignement telle qu'elle est conçue et appliquée par les enseignants sur le terrain. La revue constitue en

536 DAVESNE, André. Lettre au ministre des colonies, in dossier de carrière d'André DAVESNE. CAOM, côtes: EEII3857A(2) & EEII6264. 1933.

537 François Jaquet-Francillon et Pierre Kahn rappellent qu' « En France, c'est seulement dans la première moitié du XIX^e siècle que le mot « pédagogie » prend son sens moderne, celui d'une discipline qui s'intéresse à toutes les questions théoriques et pratiques de l'éducation et de l'enseignement depuis les finalités les plus idéales jusqu'aux moyens les plus concrets ».

538 JACQUET-FRANCILLON, François, KAHN, Pierre. « Naissance de la pédagogie. Les méthodes » dans *Une histoire de l'école...* sous la direction de François Jaquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel. Paris, Retz. 2010. P222.

cela une source qui se révèle loin d'être négligeable, en particulier en l'absence de copies d'écouliers disponibles sur cette période.

En particulier, dans le système d'enseignement colonial en construction, la revue publie les premiers programmes scolaires adaptés à l'enseignement colonial. Ces programmes sont publiés sous la forme des numéros spéciaux « Plan d'études et programmes scolaires des écoles primaires » en 1914, « Instructions au personnel enseignant » en 1921 et « textes réorganisant l'enseignement » en 1924⁵³⁹. La difficulté de communiquer sur un territoire aussi grand que l'AOF explique sans doute en grande partie la nécessité qu'il y a eu pour les autorités à détailler tout particulièrement, dans ces trois numéros spéciaux imposants, (respectivement 67 pages, 68 pages et 203 pages) l'argumentation de ces programmes et de leurs finalités.

Dans le BEAOF, toutes les matières sont également évoquées sous différents aspects: des débats éventuels au CSEP sur le fondement de tel enseignement y sont retranscrits, de même que des exemples de leçons recommandées par les inspecteurs lors de conférences pédagogiques ou encore de simples récits d'expériences soumis par d'autres enseignants.

Les interventions des enseignants dans la revue témoignent dès sa création en 1913 de la marge de manœuvre dont ils disposent dans la mise en œuvre d'un enseignement colonial adapté à la colonie. Ces contributions destinées à servir d'exemple pour tous les enseignants, sont aussi l'occasion pour leurs auteurs de se mettre en avant professionnellement, et proposent en cela une vision quelque arrangée de la réalité. On peut alors regretter que les dossiers de carrière de ces enseignants ne renferment pas davantage de rapports d'inspection mais les inspecteurs et Inspecteurs Généraux interviennent régulièrement dans la revue pour prodiguer des conseils de mise en œuvre pédagogique, des explications sur les programmes et des rappels à l'ordre, suite à ce qui a

539 Voir annexes n°25. Programmes et instructions. P44.

été précédemment constaté lors de tournées d'inspection. En effet, l'étendue du territoire et l'insuffisance de personnel de contrôle rendent concrètement impossible une véritable connaissance des pratiques enseignantes par les autorités et très difficile leur éventuel contrôle. Le BEAOF est alors utilisé pour diffuser, à l'occasion, des tentatives de recadrage de l'administration, notamment à partir de la mise en place des programmes de 1914, mais ces interventions nous en disent davantage sur le diagnostic posé que sur l'effet qu'elles ont produit.

Dans une moindre mesure, entre les pratiques enseignantes et le discours prescriptif, les manuels destinés aux maîtres ont également leur place ici. En effet, ces manuels publiés sous forme de numéros spéciaux du BEAOF dès 1913, sont les seuls manuels spécifiquement adaptés au contexte colonial dont les enseignants disposent à cette époque, et ces derniers sont assurés de les recevoir systématiquement et gratuitement dans leur école. Réclamés par les enseignants eux-mêmes et parfois même rédigés par eux de manière collaborative, on peut alors imaginer qu'ils sont d'autant plus proches de leurs pratiques.

Aux prescriptions de la hiérarchie en matière de pédagogie, répondent les interventions des enseignants dans les matières qui composent l'enseignement général, l'enseignement professionnel et celui destiné à mettre en valeur « l'œuvre française en AOF ».

Section 1. La pédagogie coloniale, généralités.

En matière de pédagogie coloniale, les autorités ont pris position très clairement en faveur des méthodes actives, dès les programmes scolaires de 1914 :

« Dans la *forme expositive*, le maître seul parle et les élèves écoutent ou prennent des notes. Cette manière d'enseigner est employée par les professeurs qui font des cours dans des classes élevées. Elle ne peut convenir à

nos écoles primaires.

Dans la *forme interrogative*, le maître, par des questions bien posées, fait trouver aux élèves la vérité. On dit qu'il « accouche » l'esprit : c'est la maïeutique de Socrate. Cette forme est longue et ne convient pas à tous les enseignants.

La meilleure façon d'enseigner consiste à combiner ces deux formes, expositive et interrogative, en une forme mixte, appelée *méthode active*, parce qu'elle fait appel à l'activité physique et intellectuelle de l'enfant. Elle répond à son besoin d'agir, de questionner, de parler. (...)

Il importe donc de ne pas laisser l'enfant passif et muet. Il doit prendre part, au moins autant que le maître, à la leçon qui lui est faite »⁵⁴⁰.

Ces instructions seront reprises mot pour mot dans les nouveaux programmes de 1924 en AOF et constituent donc une constante dans l'enseignement colonial.

De même, Georges Hardy intervient notamment à partir de 1916 pour rappeler aux enseignants qu'ils ont le devoir d'appliquer « la méthode du centre d'intérêt ». Sensible aux pédagogies connues sous le nom de l'Éducation Nouvelle, l'Inspecteur Général fait preuve d'un certain avant-gardisme lorsqu'il revendique cette méthode, mise au point par le médecin belge Ovide Decroly⁵⁴¹. A partir d'observations menées sur les aliénés mentaux, la méthode consiste à partir de l'observation du milieu et laisse une grande marge de manœuvre à l'enseignant pour lui permettre d'expliquer les idées dans leur globalité. Ce dernier ne peut donc pas s'en tenir à un programme précis prédécoupé. Georges Hardy avait déjà repris cette notion de centre d'intérêt dans les programmes de 1914:

« L'ensemble de notions indispensables autour duquel doit rayonner, comme de simples applications, comme des variations d'un même thème, tous

540 Plan d'études. P.69. [en italique dans le texte]

541 SAVOYE, Antoine. « L'éducation nouvelle » dans *Une histoire de l'école...* sous la direction de François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel. Paris, Retz. 2010. Pp. 111-117.

les modes de l'activité scolaire »⁵⁴².

En dépit de ces recommandations énoncées dans les programmes, l'Inspecteur Général regrette que les rapports d'inspections rendent compte de leur faible application. Or, il importe de ne pas désorienter les élèves en traitant d'objets différents selon que l'on dispense une leçon de langage ou de calcul par exemple.

Par la suite, il reste très rare, faute de budget, que les élèves disposent, dans la classe, d'un manuel qui leur serait destiné. La constitution d'une bibliothèque scolaire est censée compenser le manque de documentation dans les écoles mais se révèle peu ou mal pratiquée. En 1925, le CSEP émet le vœu que la colonie favorise ces publications de manuels destinés aux élèves et les premiers manuels à large diffusion seront les fameux *Mamadou et Bineta* de l'inspecteur André Davesne parus en 1929. En attendant, les contenus pédagogiques et les manuels scolaires du maître publiés dans le BEAOF constituent leur principale, voire unique, source de documentation pédagogique, comme en témoignent les autorités lorsque, en cas de défaillance constatée, elles renvoient systématiquement les enseignants à la revue. Traiter toujours des sujets qui entourent les élèves, constitue en AOF une façon de se montrer peu exigeant envers les écoliers, pour éviter leur déconcentration ou pire, d'en faire des déclassés.

La pédagogie coloniale, telle qu'elle est conseillée par les inspecteurs doit donc se baser sur les méthodes actives qui permettent de faire au maximum participer les élèves, physiquement par la manipulation par exemple, et intellectuellement par l'échange de questions. On peut supposer que le manque de matériel scolaire, et notamment de manuels, a été le facteur qui a largement favorisé l'orientation de la pédagogie vers les méthodes actives. En outre, ce choix a mené Célestin Freinet, illustre pédagogue défenseur de ces méthodes et auteur du « réquisitoire contre les manuels scolaires »⁵⁴³ à rédiger la préface des *Mamadou et Bineta* d'André Davesne.

542 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de 1914 », dans le *BEAOF*. 1914, n° hors série. Et cité à nouveau par HARDY, Georges. « A propos du centre d'intérêt », dans le *BEAOF*. 1916, n°24. P.220.

De nombreux rappels sont régulièrement donnés à cet effet, montrant par là, la difficulté de mise en place et la constance de la hiérarchie. En outre, le nombre d'élèves en classe va croissant entre 1913 et le milieu des années 20, alors même que de nouvelles restrictions de personnel sont consenties. Frédéric Assomption intervient, en 1923, pour rappeler qu'il appartient toujours aux enseignants d'assurer le recrutement de leur école, dans leur propre intérêt, et le nombre d'élèves censés fréquenter chaque classe est passé de quarante élèves d'après les objectifs de 1918 à soixante-dix élèves cinq ans plus tard. Les autorités font alors le lien entre l'objectif de recrutement des élèves et la nécessité de rendre l'école attrayante par l'application des méthodes actives.

Savoir capter l'intérêt des élèves est une préoccupation permanente de tout enseignant quelque soit sa latitude d'exercice. En outre, elle aurait pu prendre un relief particulier en AOF où l'enfant africain est *a priori* perçu comme particulièrement insouciant. En réponse à cette incapacité supposée de concentration de la part des écoliers d'AOF, Edmond Fultot, instituteur à l'école normale, très bien noté par Georges Hardy, intervient en 1916 pour plaider en faveur de l'internat. Il souhaite le généraliser non seulement à toutes les grandes écoles de l'AOF mais aussi, à terme, à toutes les écoles régionales. Étonnamment, il déroule toute son argumentation sans jamais mentionner de quelconque spécificité raciale:

« Ce qu'il faut considérer le plus, ce sont les bonnes habitudes de vie acquises: ordre, exactitude, propreté. Quand on a vécu pendant des années à ce régime, on continue toute sa vie parce que le pli est pris. (...)

Ils n'ont plus aucun souci de la vie matérielle; il ne sentent plus à leurs trousses toute la bande de fournisseurs. Il en résulte certainement une

543 FREINET, Célestin. « Les manuels scolaires », dans Clarté, 1925,n°73, dans *Une histoire de l'école, anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle* sous la direction de François Jacquet-Francillon, Renaud d'Enfert et Laurence Loeffel. Paris, Retz. 2010. P.820.

tranquillité d'esprit favorable dont bénéficient les études »⁵⁴⁴.

Une telle communication montre la volonté chez les autorités de valoriser les enseignants préoccupés par le fait de capter les élèves à l'école coloniale. De plus, cela confirme que des enseignants ne semblent pas considérer d'éventuelles spécificités raciales dans l'élaboration de leur pensée d'enseignant et que certains, comme Edmond Fultot, envisagent effectivement un effort de transformation radicale des élèves. Qu'il soit enseignant dans une école normale, ou la pédagogie de l'internat est ancrée depuis des décennies, explique certainement en partie sa proposition relativement incongrue.

D'autres enseignants rejoignent Edmond Fultot sur la potentialité des africains. C'est le cas de J. Quilici Manuel qui publie le premier manuel de pédagogie en AOF, à travers le *BEAOF* et montre ainsi la marge de manœuvre des enseignants. En donnant à l'enseignement colonial les mêmes finalités que celles qui président à l'enseignement métropolitain, il ne tient pas grand compte des capacités intellectuelles supposées limitées des populations locales :

« Ce que je voudrais, et ce que je me suis efforcé d'obtenir depuis que je dirige l'École Normale, ce serait d'entraîner les écoles de l'AOF, dans le mouvement de modernisation de l'enseignement qui se dessine en France depuis plusieurs années.

Je reprendrai pour le compte du petit noir ce que M. Colomb, l'éminent professeur à la Sorbonne, demande pour le petit français: « il est nécessaire que chaque noir sache voir, entendre, observer, réfléchir. Tous les principes de pédagogie que j'ai posés ne visent qu'à atteindre ce but »⁵⁴⁵.

Ces finalités poursuivies par J. Quilici dans son manuel de pédagogie destiné aux maîtres montre que l'adaptation attendue en AOF de la part des enseignants est d'abord

544 FULTOT, Edmond. « Plaidoyer pour l'internat », dans le *BEAOF*, 1916, n°29. P.85.

545 QUILICI, J. « Leçons de pédagogie », dans le *BEAOF*. 1917. n° spécial 35. P.4.

celle du maître à ses élèves avant d'être celle du colonisateur au colonisé. De plus, rien ne pourrait laisser supposer, en lisant ce manuel qu'il s'agit de leçons adaptées à un public particulier tant il n'est toujours question que d'« élève », d'« enfant » et jamais d'« indigène ».

En revanche, les propos tenus en CSEP par les représentants des enseignants revendiquent clairement un positionnement qui ne cache pas ses présupposés racistes⁵⁴⁶ et par là, plus proche du ton habituellement choisi par les autorités, « considérant que le perfectionnement des noirs, pour être efficace et durable, doit porter avant tout sur leur mentalité spéciale »⁵⁴⁷. Ainsi, la séance de 1917 s'attarde sur quelques conseils en matière d'éducation et précise que :

« L'âme du noir est essentiellement affective ; il est possible de la modifier heureusement par l'influence du travail et la contagion de la bonté. Muer l'orgueil en amour-propre et en sentiment de l'honneur. Pousser l'enfant à mériter sa propre estime et celle des autres et pour cela à travailler, à s'améliorer, à vouloir égaler et même surpasser ses camarades. Prendre garde d'exciter la vanité par les louanges ; ne jamais faire d'éloge complet, accorder plus de prix au travail qu'au succès. Être sobre de récompenses et de punitions »⁵⁴⁸.

De même, les concours reprennent ces préjugés racistes comme dans le certificat d'aptitude à l'inspection des écoles dont le sujet de « pédagogie et psychologie » consiste à répondre sur la gestion de l'orgueil des populations locales dans l'enseignement colonial : « On dit que certains indigènes sont orgueilleux et susceptibles. Pouvez-vous utiliser ces défauts pour faire l'éducation des enfants ? »⁵⁴⁹. Ce sujet appelle plusieurs remarques, d'une

546 Pour plus de développements sur le racisme colonial, voir Albert MEMMI. *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*, Paris, Gallimard. 1995. 161p.

547 « CSEP », dans le BEAOF. 1917, n°33. P.225.

548 « CSEP », dans le BEAOF. 1917, n°33. P.225.

549 « Certificat d'aptitude à l'inspection des écoles », dans le BEAOF. 1921, n°47. P.65.

part sur sa formulation qui se révèle assez hypocrite : les nuances de formulations vagues telles que « on dit que... » où « certains indigènes » ne parviennent pas à masquer les généralités racistes, assumées au point de figurer dans un concours d'accès aux fonctions d'inspecteur de l'enseignement. Il est tout à fait intéressant à cet égard de constater cet effort de précautions prises par l'administration, symptomatique d'un positionnement délicat entre racisme colonial et volonté d'éduquer.

Section 2. L'enseignement général, un moyen

L'enseignement général fait partie intégrante de l'enseignement prodigué en AOF mais les déclarations des autorités à ce sujet se contredisent de fait, affirmant parfois que l'enseignement doit être entièrement tourné vers des débouchés professionnels ou au contraire que l'enseignement constitue un but en soi. De l'enseignement du français à celui du dessin en passant par l'histoire, la géographie ou le calcul, l'examen des contenus montre assez clairement que chaque matière poursuit un double but qui est à la fois de vanter la grandeur de la France en AOF et d'ouvrir la voie à l'enseignement professionnel.

§1. L'enseignement du français, priorité à la langue parlée

La mise en œuvre de l'enseignement du français par les enseignants relève d'une impulsion forte et ciblée de la part du Gouvernement Général sur cette question qui y voient de façon pragmatique le seul moyen de rentrer en communication avec une population aux multiples dialectes⁵⁵⁰. Ainsi, dès le deuxième numéro du BEAOF, Georges Hardy lance une enquête afin de déterminer auprès des enseignants la « progression des exercices de langage » à l'intérieur des écoles⁵⁵¹.

Toujours en 1913, J. Quilici, directeur de l'école normale, intervient dans le BEAOF sur cette question pour réaffirmer l'importance de cet enseignement et le rôle de

550 Voir Supra. Chapitre 1 et 2.

551 « Enquêtes » dans le *BEAOF*. 1913. n°2. P.44.

l'instituteur, qui doit reposer sur des méthodes clairement identifiées. En l'occurrence, il s'agit d'abord d'éviter de passer par la traduction en ignorant les dialectes locaux mais de s'appuyer directement sur l'observation du milieu qui entoure les élèves:

« Les objets dont ils se servent à tout moment dans la classe; puis, de la classe, étendons nos investigations à la cour, au jardin de l'école, à la maison de leurs parents et aux animaux (...) ».

Ces considérations n'ont rien de spécifique au contexte colonial et Ernest Lavisie s'est d'ailleurs fait le chantre d'une telle approche dans la préface de ses propres manuels. De même, J. Quilici détaille des conseils très précis en matière de stimulation des différentes formes de mémoires chez les élèves: auditive, visuelle, motrice: « Il ne faut, ni tout écrire, ni tout lire, mais choisir dans une phrase le mot le plus saillant, celui qui rappelle le mieux l'idée à exprimer ». Il conseille également de faire travailler l'ensemble de la classe en même temps mais seulement après avoir interrogé plusieurs élèves individuellement, ce qui doit permettre d'éviter que les élèves ne répètent « comme des perroquets ».

Cette intervention de J. Quilici, est d'autant plus intéressante que certaines de ses phrases ont été reprises mot pour mot, mais sans la citer, dans le rapport de jury du concours pour le grade d'inspecteur des écoles, rédigé par Marcel Olivier, secrétaire du Conseil de Gouvernement de l'AOF. Ainsi, ce dernier reprend très exactement pour l'AOF le sens des prescriptions émises par le directeur de l'école normale, qui s'adressaient à l'origine à un public métropolitain. Au regard de cette intervention et du rapport du jury qui en confirme le fond, il est alors frappant de constater que rien ne semble ici distinguer la pratique enseignante telle qu'elle est recommandée à un enseignant colonial de celle de son collègue resté en métropole. Néanmoins, ce serait ignorer la présentation des finalités que J. Quilici attribue à cet enseignement et qui sont, en matière d'enseignement du français, tout à fait spécifiques au contexte colonial. Or, si ces finalités restent du domaine de l'indicible, il est néanmoins peu envisageable qu'elles n'aient aucune influence dans les

pratiques:

« Nous devons fournir à nos populations la possibilité de nous comprendre et de s'entretenir avec nous, dans notre langue. Ce sera également un excellent moyen de faciliter les relations commerciales et sociales. La communauté de langue, a-t-on dit, finit, à la longue, par amener la communauté de pensées, de sentiments et d'intérêts »⁵⁵².

Le rapport de jury nous éclaire sur la spécificité de l'enseignement du langage en AOF, qui se confond avec la leçon de choses :

« Dissipons tout d'abord une confusion qui se produit souvent entre leçon de langage et leçon de choses. A l'école indigène, la leçon de langage est avant tout et d'abord une leçon de choses »⁵⁵³.

Comme pour surenchérir sur cette intervention du directeur de l'école normale, Ignace Quilicini, directeur de l'école régionale de Tombouctou, partage dans le BEAOF sa propre expérience dans la constitution d'un musée scolaire, « car non seulement son emploi enrichit considérablement le vocabulaire des élèves, mais il permet encore aux maîtres de varier et de multiplier les exercices de langage et les leçons de choses »⁵⁵⁴. Ces « musées » se révèlent en fait sensiblement plus proche d'une collection dépareillée d'objets ou de débris, d'images ou de matériaux... Mais peu importe en l'occurrence puisque « le moindre fétu fournit la matière d'une leçon de langue française ». Il est conseillé également d'utiliser les plus grandes images pour la décoration de la salle de classe.

552 QUILICI, J. « A propos de l'enseignement du langage », dans le *BEAOF*. 1913, n°6. P.208.

553 OLIVIER, Marcel. « Inspection des écoles. Rapport sur le concours de Juillet-Décembre 1913 », dans le *BEAOF*. 1914, n°11. P.320

554 QUILICHINI, Ignace. « Enquête – A propos du musée scolaire », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.251.

D'une manière générale, toute interaction avec les élèves doit être l'occasion de manier le français, même lorsqu'il s'agit d'un exercice de calcul portant sur la quantité de savons susceptibles de rentrer dans une boîte. Mais ce principe vaut en particulier pour les leçons de choses puisqu'une des particularités de la pratique pédagogique coloniale et d'avoir mis cet enseignement au service exclusif de l'enseignement du langage. C'est au point qu'il arrive que ces deux matières soient réunies en une seule par un trait d'union comme le fait Georges Gallin lorsqu'il affirme: « N'oublions pas que chaque leçon est avant tout un exercice de langage-leçon de choses »⁵⁵⁵. Or, dans le cadre des leçons de choses une démarche particulière déjà existante en métropole consiste à s'appuyer sur des musées scolaires. Ils y sont déjà très encouragés comme en témoigne Ferdinand Buisson dans son nouveau dictionnaire de pédagogie:

« La création d'un musée scolaire est donc possible dans toutes les écoles. Et cependant le mouvement en faveur de cette utile institution est assez lent. Pour le hâter, il serait bon d'organiser, dans toutes les écoles normales ou dans les écoles annexes, un musée type (...) »⁵⁵⁶.

Déjà pour la métropole, le musée scolaire se doit donc d'être adapté, à la région, à la population et au sexe des élèves:

« Le programme des leçons de choses sera nécessairement approprié à la région, à la localité dans laquelle se trouve l'école ; certaines parties en seront plus ou moins développées suivant les divers milieux. Il en sera de même du musée scolaire. Et c'est là l'un des grands avantages que n'offrent pas les collections toutes préparées, que l'on achète souvent à grands frais. Le musée scolaire qui convient à une population industrielle diffère sensiblement de celui qui conviendrait à une population agricole ; le musée destiné à une

555 GALLIN, Georges. « Questions pédagogiques-Autour d'un problème facile », dans le *BEAOF*. 1914, n°14. P.37.

556 BUISSON, Ferdinand. « Musées scolaires », dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. 1911.

école de garçons n'est pas également approprié à l'enseignement dans une école de filles »⁵⁵⁷.

Ainsi, la pratique du musée scolaire en AOF, à l'initiative de quelques enseignants et encouragée par l'Inspection Générale, se fait tout simplement sur le modèle de ce qui est déjà connu en métropole. Les précurseurs en la matière sont le directeur de l'école régionale de Tivaouane, Jean-Pierre Toulze, qui propose de nourrir les musées notamment par la naturalisation de petits animaux et en explique le procédé dans le *BEAOF*⁵⁵⁸, et André Pérès, de l'école de Kita, qui fournit un catalogue complet de sa collection, qui fut exposé à l'exposition coloniale de Lyon en 1914⁵⁵⁹. Au regard de la collection d'André Pérès, on constate en effet que le musée scolaire est conçu pour être très proche de son milieu: dans des catégories très variées allant de la nourriture aux vêtements en passant par les jouets, le dispensaire, etc. sont archivés de façon très méthodiques plus de six cents objets dont notamment des noix de kola, du papayer, un tam-tam, une bande à pansement, un compas, une scie à main, du cuir de mouton, étoffes imprimées, du fil de laine indigène, un couteau indigène, une marmite à couscous, un grigri, un boubou, du beurre de karité, du manioc.

Une conférence pédagogique, qui se déroule à Saint Louis en 1916, présidée par Georges Hardy, est presque intégralement consacrée à la pratique pédagogique de l'enseignement du langage. C'est l'inspecteur des écoles du Sénégal, Georges Gallin, qui mène cette conférence. A cette occasion, il fournit l'exemple d'exercices de langage sur des sujets quotidiens (le visage, la politesse, la famille, la nourriture, par exemple) dont le maître mot est la participation des élèves. Il est alors recommandé aux enseignants de montrer le vocabulaire associé à ces différents thèmes pour susciter la formation de phrases chez les élèves comme au sujet de la politesse:

557 BUISSON, Ferdinand. « Musées scolaires », dans le *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. 1911.

558 TOULZE, Jean-Pierre. « Pour enrichir nos musées scolaires », dans le *BEAOF*. 1914, n°15. P.456.

559 PERES, André. « Enquêtes – Le musée scolaire », dans le *BEAOF*. 1914, n°15. P.418.

« 2e LECON. _ La politesse.

La disposition suivante est mise au tableau:

Oui	Madame	Donnez-moi
Non	Monsieur	Donne-moi
Merci	Mon camarade	
Bonjour	Mon commandant	
Bonsoir		
Je ne sais pas		

A l'aide d'une baguette passant d'une colonne à l'autre, toutes les combinaisons sont possibles.

Ex: Merci Madame
 Bonjour Monsieur
 Mon camarade, donne moi, etc.

Les enfants se font vite à ce mécanisme; c'est à qui veut parler. Une grande émulation règne dans la classe et la récapitulation, individuelle ou collective, est possible, sans que le maître ait à causer, ce qui lui donne un temps de repos »⁵⁶⁰.

En outre, Charles Niébat ayant lui-même généralisé l'emploi de ce procédé dans toutes les classes, prend la parole lors de cette conférence pour confirmer les résultats remarquables obtenus. De même, au cours de l'inspection de Jean-Pierre Toulze menée par Georges Hardy, ce dernier, sans que l'on sache si la leçon respecte cette méthode à la lettre, relève également de façon positive cette pratique qui consiste à manier des expressions usuelles sur la base de méthodes actives:

« CLASSE DE VOCABULAIRE.

Les familles de mots sont étudiées avec beaucoup de précision et de logique, sans discours inutiles; les définitions sont remplacées comme il convient, par l'emploi des mots dans des phrases usuelles. L'attention de l'élève est

560 « Réunion pédagogique de Saint-Louis », dans le *BEAOF*. 1917, n°31. P.171.

soigneusement tenue en éveil, et son esprit est contraint au travail personnel. En un mot, M. Toulze n'emploie que des méthodes actives, et c'est là le meilleur éloge qu'on puisse faire de son enseignement »⁵⁶¹.

La question de la lecture et de l'écriture apparaît également dès 1913, sous la plume de Gustave Capmann, directeur d'école, et cela, même si ces enseignements restent largement minoritaires en regard de l'aspect purement oral. Dans ce cas, le ton est donné dès les premières lignes où Gustave Capmann parle non pas d'indigènes mais simplement de jeunes élèves. Dans la suite de son intervention, il ne sera absolument pas fait la moindre allusion ou référence au contexte colonial. Le sujet n'est donc pas ici l'adaptation au contexte colonial mais celui d'un enseignant qui cherche à capter l'attention de ses élèves. Pour cela, il recommande de se procurer quelques jeux de lettres mobiles et de faire manipuler ces lettres par les élèves. En outre, il conclut sur cette recommandation à portée très générale:

« En résumé faire agir les élèves, les obliger à observer et à mener de front la lecture et l'écriture, tel doit être le mot d'ordre de l'instituteur pour l'enseignement des débutants »⁵⁶².

En outre, lorsque, quatre ans plus tard, le *BEAOF*, reviendra sur cette question de l'écrit par des « conseils pour la dictée », ce sera aussi simplement par la parution d'un article extrait de la revue métropolitaine *Revue pédagogique*, sans autre forme de modifications spécifique au contexte colonial.

Pourtant, le manuel de composition française rédigé par Jean-Pierre Toulze et publié en 1915, n'adopte pas le même positionnement dans la mesure où il est tout de suite

561 HARDY, Georges. Inspection de Jean-Pierre Toulze du 31 Janvier 1919, dans le dossier de carrière de Jean-Pierre Toulze. CAOM, côte EEII1565(19) et EEII3672(2)

562 CAPMANN, Gustave. « Comment on peut rendre la lecture mécanique intéressante », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.253.

question d'adaptation, à plusieurs niveaux. En effet, dans la préface, Georges Hardy se félicite de la simplicité des exercices proposés, limités au domaine des choses pratiques de tous les jours loin des phrases creuses, qui « font le désespoir des maîtres africains et la joie des journaux humoristiques »⁵⁶³. Dans les exercices, les thèmes sont entièrement ancrés dans les réalités locales du quotidien comme cet exercice destiné à faire trouver les adverbes : « 1. Le chameau marche lentement. 2. Mon camarade écrit lisiblement. 3. Mamadou lit bien. 4. Moussa calcule rapidement »⁵⁶⁴.

A partir de 1921, l'accent mis sur l'enseignement du français à l'oral ne semble plus suffire et les premières impatiences se font sentir à l'égard des résultats obtenus à l'écrit par les élèves. Némours Galinou, directeur de l'école régionale de Kaolack (Sénégal) se permet d'intervenir dans le *BEAOF* et demande de mettre l'accent sur davantage d'enseignement écrit car, dit-il « il est absolument indispensable que nos écoliers puissent, au sortir de l'école, faire un petit rapport, une lettre administrative, convenables, clairs, précis, débarrassés de fatras inutiles ». A cet égard, tout en étant conscient d'aller au-delà des programmes de 1914, il agit dans le cadre de la mission de contrôle pédagogique que le directeur d'école régionale doit exercer à cette époque sur l'école de village⁵⁶⁵. A ce titre, il leur dicte une progression d'exercices écrits étalés entre mars et mai. En partant des exercices de langage sur des sujets très connus, il s'agit donc d'abord de récapituler sur l'ardoise ce qui aura été dit par les élèves, puis de savoir écrire une petite lettre scolaire ou administrative, le but final consiste simplement pour les écoliers à savoir écrire cinq ou six phrases faites d'un sujet, d'un verbe et d'un complément. Némours Galinou conclut sur l'enjeu de revalorisation de l'enseignement du français :

« ... Et les petits broussards qui repartiront dans leur village sauront peut-être écrire plus simplement, plus utilement, que ne le font ceux qui, à

563 HARDY, Georges. Préface de « La composition française à l'école indigène », de Jean-Pierre Toulze, dans le *BEAOF*. 1915, n°19. P.1.

564 TOULZE, Jean-Pierre. « La composition française à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1915, n°19. P.15.

565 Difficilement applicable, cette attribution des écoles régionales sera rapidement abandonnée.

l'heure actuelle, sont la cause qu'on infirme, avec raison d'ailleurs, notre enseignement du français »⁵⁶⁶.

Toujours en 1921, les nouvelles « instructions au personnel enseignant » valideront ces prescriptions proposées par le personnel enseignant en accordant beaucoup plus de place à l'enseignement écrit qu'elles n'en avaient jusque là avec les programmes de 1914. En effet, ces premiers programmes consacraient une demi page à cet enseignement et préconisaient simplement de travailler une « écriture régulière et lisible » avec des exercices de copie puis de dictée basés sur les exercices de langage. Dans les programmes de 1921 en revanche, quatre pages y sont consacrées et on insiste sur le fait que :

« Les exercices écrits fixent mieux dans l'esprit ce qui a été dit et appris en leçon de langage, de lecture, de calcul, etc. Aussi, les leçons doivent toujours être suivies de devoirs écrits bien choisis, bien gradués, qui consolident les autres enseignements »⁵⁶⁷.

De même, Albert Arnaud, intervient également dans la revue toujours pour mettre l'accent sur l'articulation entre l'enseignement du français oral et écrit. Selon lui, il n'y a d'abord pas lieu de dramatiser les résultats obtenus par l'éducation coloniale en AOF tant il est vrai que la faiblesse de l'enseignement du français se constate tout autant en métropole :

« Les journaux pédagogiques et les autres sont pleins de récriminations contre l'insuffisance de style des jeunes français, à quelque enseignement qu'ils appartiennent. Il n'existe pas un maître ayant quelque peu enseigné en métropole qui ne reconnaisse la difficulté de cette tâche. Pouvons nous avoir la prétention d'obtenir ici des résultats supérieurs ?

566 GALINOU, Némours. « Circulaire-note aux adjoints des écoles de village », dans le *BEAOF*. 1921, n°45. P.31.

567 MONOD, Jean-Louis. « Instructions aux personnel enseignant qui débute dans les écoles de l'Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1921, n°46. P.54.

Nous apprenons à des indigènes une langue qui n'est pas la leur. Il n'est pas d'entreprise plus difficile. »⁵⁶⁸

Cette intervention ne mentionne pas de présupposés racistes et n'évoque à aucun moment la « grandiloquence verbale » dont les populations locales sont souvent accusées mais se positionne au contraire pour une plus grande compréhension des difficultés auxquels doivent faire face les écoliers d'AOF qui apprennent une langue étrangère. Pour Albert Arnaud, la seule particularité de l'enseignement du français aux populations locales est que « l'étude du langage précède de peu la recherche de l'idée ». C'est pourquoi, la solution pour palier les mauvais résultats obtenus dans cet enseignement consiste une fois encore en une meilleure adaptation des méthodes des enseignants, toujours au plus près des objets concrets, plus concentrées sur des phrases simples et des mots courants : d'abord « la précision des mots, l'observation exacte, puis la formation correcte de la phrase, et, le plus tôt possible, la recherche d'idées personnelles ». C'est à cette condition que certains enseignants comme Némours Galinou et Albert Arnaud restent convaincus qu'il est possible d'obtenir des élèves « une bonne composition française »⁵⁶⁹.

En dépit de ces interventions de la part de ces enseignants qui deviendront d'ailleurs inspecteurs par la suite, les pratiques dans les classes, loin des contrôles, restent assez éloignées de ces modèles. Ainsi, l'emblématique inspecteur du Soudan, Frédéric Assomption revient inlassablement sur ce sujet de l'enseignement du langage après avoir constaté des négligences dans le respect des méthodes préconisées :

« Les mauvais maîtres [restent] dans la salle de classe pendant les heures fixées, trouvent plus facile de s'asseoir au bureau pendant que leurs élèves sont occupés, penchés sur les ardoises ou les cahiers à reproduire des

568 ARNAUD, Albert. « Question de pédagogie. Réflexions sur l'enseignement du français aux indigènes », dans le *BEAOF*. 1921, n°51. P.49.

569 ARNAUD, Albert. « Question de pédagogie. Réflexions sur l'enseignement du français aux indigènes », dans le *BEAOF*. 1921, n°51. P.51.

chiffres, des lettres, des mots que trop souvent ils ne comprennent pas »⁵⁷⁰.

Quant aux bons enseignants, Frédéric Assomption se plaint également qu'ils n'obtiennent pas de meilleurs résultats en dépit de la méthode recommandée par les programmes de 1921, dite de la méthode directe. Dans le but d'aider encore davantage les enseignants sur le terrain, il leur suggère un procédé très détaillé, en une dizaine de pages dans lequel, il donne des exemples concrets de résumés écrits auxquelles ces leçons sont censées aboutir.

Dans les pratiques, l'enseignement du français en AOF au début du XIXe siècle, préoccupe inlassablement les autorités qui trahissent dans la revue les mauvais résultats obtenus par les enseignants, trop souvent routiniers. Parmi eux, d'autres enseignants, au contraire, semblent parfaitement adhérer à la conception de l'enseignement du langage en AOF basé sur la pédagogie active, l'ancrage local, et la simplicité des exercices. Ils savent alors se montrer en exemple dans la revue. Il n'en reste pas moins que ces exemples donnent à voir l'implication de ces enseignants, se saisissant d'un discours sur l'enseignement colonial pour faire évoluer la pédagogie coloniale dans ce système en construction. Si la rédaction d'un manuel est l'occasion pour l'Inspecteur Général de rappeler la nécessité de rester pratique, au lieu de vouloir distribuer des « nourritures intellectuelles » non adaptées, les interventions des enseignants se situent à un niveau plus opérationnel, soucieux du déroulement de la classe plus que des finalités. Dans l'enseignement du français, cela explique que les enseignants perçoivent chez les populations locales, l'écolier plus que l'indigène. En revanche, l'enseignement de l'histoire reçoit un accueil mitigé de la part des enseignants.

§2. L'enseignement de l'histoire, la frilosité des enseignants en AOF

570 ASSOMPTION, Frédéric. « Circulaire sur l'enseignement du français dans les écoles indigènes », dans le *BEAOF*. 1923, n°54. P.31.

L'enseignement de l'histoire est tout à fait intéressant dans le contexte colonial de l'Afrique Occidentale française dans la mesure où il rencontre dès le départ une certaine frilosité de la part des enseignants, accusant tour à tour l'imprécision des programmes, le manque de support pédagogique, ou le caractère subversif de cet enseignement. Ainsi, dès la première séance du CSEP en 1913, Pierre Pierre Domenge et Couraud se font les rapporteurs d'une demande spécifique quant aux programmes d'histoire et de géographie. Jugeant les programmes trop succincts, ils souhaitent en effet la participation de l'ensemble des enseignants à l'élaboration de programmes beaucoup plus détaillés, par la voie du BEOFF, qui seraient ensuite soumis à l'appréciation du CSEP⁵⁷¹.

Entre temps, le manuel d'histoire, rédigé par André Léguillette, délégué à l'école normale de Gorée, et préfacé par Georges Hardy, est le premier à paraître en 1913 et le plus important des manuels du BEOFF en nombre de pages : 108. Conformément aux instructions officielles qui paraîtront plus tard en 1914⁵⁷², il part de l'histoire régionale pour aller vers l'histoire de la colonie. En revanche, ces programmes ont ajouté depuis tout un chapitre sur la grandeur de la France qui ne figure pas encore dans le manuel paru auparavant.

Ce manuel d'histoire de l'AOF est révélateur du paradoxe qui se développe à l'échelle individuelle lorsque le personnel d'enseignement rencontre les populations colonisées: on constate une volonté de connaître profondément le pays mais aussi une considération nouvelle pour les civilisations concernées dont témoigne le fait de faire remonter leur histoire aussi loin que possible (à la fondation des royaumes, vers l'an 300), dans le détail, région par région. Loin d'affirmer qu'aucune civilisation ne préexistait à l'arrivée des Français, André Leguillette décrit alors longuement l'histoire de chaque région en s'attardant à chaque fois sur les rapports de forces, luttes et personnages importants qui

571 « CSEP du 3 juillet 1913 », dans le *BEOFF*. 1913, n°6. P.236.

572 Ces instructions officielles, quoique postérieures à ces tout premiers manuels ont été rédigées par Georges Hardy et sont donc sans surprise calquées sur ce qui se dégage déjà des prescriptions de Georges Hardy dans le Bulletin de l'enseignement et ses manuels.

ont fait cette histoire. Comme l'affirme Sophie Dulucq, « Il s'agit donc moins de familiariser les élèves avec l'histoire de France qu'avec l'histoire de la présence française en Afrique »⁵⁷³. La volonté réelle d'enseigner l'histoire au cours moyen exclut toute approche superficielle et se manifeste, au delà de l'histoire politique, par celle des institutions, de la société de la civilisation et des mœurs.

Il n'en reste pas moins que les leçons d'histoire du manuel cristallisent les incohérences inhérentes du discours colonial car comment valoriser une victoire sans valoriser ses adversaires ? Dans ce cas, les populations conquises ne sont plus présentées comme « arriérées », mais à travers ses conquérants, comme pouvant faire preuve de « ruse », d'« organisation » et « d'ambition ». Les guerres et dévastations sont systématiquement présentées pour chaque région, comme l'œuvre d'une personne et de sa bande, notamment El Hadj Omar, Samory le captif, Mahamadou Lamine le prophète entre autres. André Léguillette dresse un tableau de ces conquérants qui a pour but de mettre en valeur la puissance de la France qui finit toujours par être victorieuse après de grandes batailles. De même, il n'est pas question dans ce manuel, de prédestination raciale à la colonisation mais d'une histoire de l'Afrique, dévastée par les guerres et la famine certes, mais qui a auparavant connu une sorte d'état de grâce, avec « prospérité agricole et commerciale » où « même les littérature, les sciences et les arts y trouvent une place »⁵⁷⁴. Ainsi, le fait de civiliser des populations tout en reconnaissant la richesse de leur passé et même leur richesse culturelle n'est pas incompatible dans l'enseignement de l'histoire.

A la suite de Henri Desroche, « on notera que l'Afrique avant la colonisation est déjà qualifiée de française (l'A.O.F. Autrefois), comme s'il était dans sa vocation depuis toujours d'être française⁵⁷⁵ ». Par ailleurs, chaque conclusion intermédiaire à ce manuel est l'occasion de rappeler le rôle et le bien-fondé de la présence française au sein de cette

573 DULUCQ, Sophie. 2009. *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale (XIXe-XXe siècle)*. Paris, Karthala. 336P.

574 LEGUILLETTE, André. « Histoire de l'AOF », dans le *BE AOF*. 1913 n°8. P.13.

575 DESROCHE, Henri. 1979. *Histoire et devenir social. Étude rétrospective et prospective des manuels d'Histoire utilisés en Afrique de l'Ouest*. HERZO, Christian (dir.) Thèse de doctorat. EHESS. P.35.

histoire que l'on présente alors comme devant dorénavant s'élaborer ensemble: ainsi après treize pages de description de l'A.O.F. des origines au XVIème siècle, la conclusion est la suivante:

« Le XVIème siècle marque l'apogée de cette période de l'histoire des sociétés de l'Afrique Occidentale. (...) La prospérité agricole et commerciale y est grande et même la littérature, les sciences et l'art y trouvent une place. Jamais plus, jusqu'à l'occupation française, le continent africain n'offrira pareil spectacle »⁵⁷⁶.

Est-ce parce qu'il s'agit d'un manuel du maître? La large place accordée à la valorisation de l'histoire de l'Afrique Occidentale ne correspond pas à l'esprit beaucoup moins subtil des manuels d'André Davesne qui paraîtront seize ans plus tard. Il n'en reste pas moins que la conclusion générale de ce manuel d'histoire est entièrement dédiée à l'encensement de l'action française pour l'AOF:

« En moins d'un demi-siècle, la France a transformé les pays qui s'étendent entre le Sahara, l'Atlantique et le Tchad. A la violence et aux guerres continuelles, elle a substitué la paix et la sécurité (...) Les pays abandonnés ont été repeuplés et des régions désertiques ont été mises en valeur (...) Peu à peu, [les habitants] entrent en possession des avantages de la vie civilisée et s'avancent dans la voie du progrès. La France a le droit d'être fière de son œuvre africaine et mérite la reconnaissance et l'affection de ses enfants noirs ».⁵⁷⁷

La revue du BEAOF continuera à revendiquer l'enseignement de l'histoire, toujours à l'initiative de Georges Hardy, d'abord en 1914 en livrant de manière brute, des documents d'archives du Gouvernement Général, du début du XIXème siècle, sur les premières

576 LEGUILLETTE, André. « Histoire de l'AOF », dans le *BEAOF*. 1913, n°8. P.27.

577 LEGUILLETTE, André. « Histoire de l'AOF », *BEAOF* 1913, n°8. P.103.

démarches concernant l'éducation en AOF. Il s'agit en l'occurrence de documents sur la nomination de Jean Dard comme instituteur primaire au Sénégal, et la création de la première école mutuelle⁵⁷⁸. Par la suite, le BEAOF fera la place aux contributions des enseignants qui soumettront des résumés d'histoire locale sur leur région d'exercice en particulier.

L'enseignement de l'histoire locale prend un relief particulier en temps de guerre dans la mesure où l'histoire de l'AOF a toujours été présentée comme jalonnée par des guerres intestines auxquelles la France a mis fin par ses entreprises de pacification. Difficile, en ce sens, de faire admettre l'entrée de la France dans la première guerre mondiale. C'est pourtant bien ce à quoi s'emploie Georges Hardy dans le BEAOF en 1916 en rappelant la nécessité de faire aimer la France:

« La paix française! Que de fois ne l'avons nous pas chantée! Et voilà que la France, la France pacifique, est en guerre.

Et bien, il faut que tous les enfants de nos écoles, tous sans exception, sachent que cette guerre, la France ne l'a pas voulue. (...)

Nous avons été lâchement attaqués, contre toute prévision et sans qu'il y ait eu provocation de notre part »⁵⁷⁹.

Dans les pratiques, les autorités ne parviennent pas à obtenir l'adhésion des enseignants au principe même de l'enseignement de l'histoire aux populations locales. Ainsi, lors de la séance du CSEP de 1922, l'Inspecteur Général Aristide Prat rapporte le fait que certains enseignants invoquent le caractère subversif de cet enseignement, fait de conquêtes et de révolutions :

« Certaines colonies ne voient pas sans inquiétude l'enseignement de l'histoire introduit dans leurs écoles : elles refusent à cet enseignement toute

578 « Histoire de l'enseignement en AOF », dans le *BEAOF*. 1914, n°13. P.387.

579 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.15.

valeur éducative. Un lieutenant-gouverneur va même jusqu'à affirmer que pour la plupart des petits indigènes et même pour beaucoup de leurs professeurs, la prise de la Bastille représentera l'enlèvement de la prison du Commandant de cercle par les gens du village qui auront "cassé la gueule aux gardes" »⁵⁸⁰.

Lors de la session suivante CSEP de 1925, l'enseignement de l'histoire est toujours un problème et les enseignants se disent cette fois dans l'impossibilité de dispenser cet enseignement au niveau du cours élémentaire, faute de la documentation nécessaire. Selon eux, cette enseignement nécessiterait des anecdotes, seule forme de pédagogie adaptée pour l'enseignement de l'histoire à ce niveau. En conséquence, ils obtiennent que le programme d'histoire devienne facultatif. Néanmoins la réponse de la hiérarchie ne se fait pas attendre et Jean-Baptiste Gendron, inspecteur, répond dès le numéro suivant :

« Une question m'a été posée : « où voulez-vous que je puise la documentation nécessaire aux leçons d'histoire et de géographie ? » j'ai répondu : « en regardant autour de vous, en interrogeant vos élèves et en les invitant à interroger leur entourage »⁵⁸¹.

Malgré tout, la plupart des enseignants se désintéressent de cet enseignement. Ainsi, Alfred Dirand, inspecteur des écoles, regrette encore en 1931, après sa tournée d'inspection que « l'enseignement de l'histoire et de la géographie [ait] été négligés dans toutes les écoles que j'ai visité »⁵⁸².

§3. L'enseignement de la géographie : de l'ethnographie à la mise en valeur de l'AOF

580 Séance du CSEP de 1922, dans le *BEAOF*. 1922, n°50. P.35.

581 GENDRON, Jean-Baptiste. « Circulaire n°4 à toutes les écoles au sujet des résultats et des programmes de Sciences, d'histoire et de géographie », dans le *BEAOF*. 1928, n°68. P.66.

582 DIRAND, Alfred. « Circulaire au sujet de l'enseignement de l'histoire et de la géographie », dans le *BEAOF*. 1931, n° 75. P.21.

Sous la houlette de Georges Hardy, le BEAOF témoigne à quel point l'enseignement de la géographie est tout particulièrement investi par l'Inspection Générale. En effet, George Hardy mobilise autour de lui l'ensemble du personnel enseignant sur tout le territoire et leurs contributions sur la géographie prennent alors des formes aussi diverses que nombreuses : manuel scolaire, enquêtes ethnographiques, monographies régionales, anthologie de textes littéraires sur la géographie d'AOF. Cet investissement particulier s'explique aisément par la formation initiale de cet Inspecteur Général, à la fois universitaire et géographe, mais aussi, comme le montre Emmanuelle Sibeud⁵⁸³, par le contexte scientifique du XIXème et début du XXème siècle qui voient l'essor des sciences coloniales et en particulier de l'ethnographie.

La démarche ethnographique parcourt les recommandations en matières de pédagogie dans la mesure où Georges Hardy érige en qualité essentielle de l'enseignant une bonne connaissance des populations auxquelles il s'adresse. Des 1913, il crée en ce sens la rubrique intitulée « Folk-lore », dédiée à cet effet :

« Un principe élémentaire de pédagogie nous dit que pour élever les enfants, il faut bien connaître leur caractère. On peut énoncer également que pour faire l'éducation d'un peuple il faut le bien comprendre, et les éducateurs surtout ne doivent rien négliger pour pénétrer le peuple qu'ils ont à instruire »⁵⁸⁴.

Ces données à caractère ethnographique sont donc continuellement soumises aux enseignants par la voie du BEAOF pour une meilleure maîtrise de leurs pratiques⁵⁸⁵. Outre, ces rubriques sur le folklore local, le manuel scolaire de géographie ou les monographies

583 SIBEUD, Emmanuelle. *Une science impériale pour l'Afrique ? La construction des savoirs africanistes en France, 1878-1930*, Paris, Éditions de l'Ehess. 2002.

584 HARDY, Georges. « Folk-lore », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.278.

585 Pour plus de développements sur ces rubriques consacrées au folklore, voir Céline LABRUNE-BADIANE, Etienne, SMITH. « La production d'études folkloristes, historiques et ethnographiques par les instituteurs africains dans le Bulletin de l'enseignement en AOF et les cahiers de l'école normale William Ponty », au cours du colloque *La fabrique des savoirs en Afrique*. 2007. Université Paris VII.

des directeurs d'école régionale, George Hardy lance également des enquêtes spécifiques sur « l'enfant des diverses races » destinées à mieux connaître le public en vue de faciliter pour les enseignants leur démarche d'adaptation. Rédigées par les enseignants eux-mêmes, les longues descriptions raciales sur « l'enfant Ouolof » ou « l'enfant Toucouleur » donnent une idée très nette de l'image que ces derniers se font de leur public et que l'on retrouve également dans le manuel de géographie dans les rubriques sur les habitants. Ces conceptions, dont l'infantilisation des civilisations noires constitue un leitmotiv, révèle la prégnance des théories évolutionnistes sur le corps enseignant colonial.

Quelque soit le support, un examen rapide permet déjà de constater que la place occupée par l'étude des hommes d'une manière générale reste une constante de l'approche géographique sous Georges Hardy, avec des questions qui relèvent notamment des races, des religions, ou encore des coutumes. Au moment de la création du BEAOF et de l'élaboration d'un enseignement colonial adapté, le grand patronage de Georges Hardy permet alors d'expliquer la perméabilité de l'ethnographie, science à laquelle sa formation d'universitaire et de géographe le rendent particulièrement sensible.

Ces théories sont d'ailleurs largement partagées quelque soit le niveau hiérarchique puisqu'elles se retrouvent également dans les contributions des enseignants au manuel scolaire de géographie initié et finalisé par Georges Hardy. En effet, à la demande insistante des enseignants, cet Inspecteur Général s'occupe de mettre à leur disposition des manuels scolaires adaptés et commence justement par lancer le projet d'élaboration du manuel de géographie⁵⁸⁶. Les enseignants y sont associés de près puisque ce sont eux qui fourniront la matière première grâce à leurs contributions au sein du BEAOF. A cet effet, Georges Hardy donne le ton aux enseignants en rappelant les finalités attendues: rester « avant tout pratique » mais pour l'Inspection Générale, cela signifie surtout faire la place au potentiel de mise en valeur :

586 KLEIN, Jean-François, De SUREMAIN Marie-Albane. « Clio et les colonies retour sur des historiographies en situation », dans *Romantisme*. 2008/1, n° 139. Pp.59-80.

« En étudiant le sol, par exemple, n'omettez pas d'indiquer à quelles conditions il est cultivable ; en étudiant le climat, notez les maladies spéciales au pays et les précautions à prendre »⁵⁸⁷.

Il soumet alors aux enseignants un questionnaire auquel ils sont appelés à répondre par la voie du *BEAOF* et pour lequel il se propose de compiler les réponses:

« Questionnaire relatif à la région de

I. _ Le pays

- A. La nature du sol et le relief: les régions naturelles
- B. La côte (s'il y a lieu).
- C. Le climat.
- D. Les eaux.

II. _ Les hommes

- A. Peuplement (Répartition de la population, habitations).
- B. Races (Caractères physiques et moraux).
- C. Langues (Caractères généraux).
- D. Religion (Caractères généraux).

III. _ Le développement économique

- A. Agriculture (Régime de la propriété; Procédés de culture; Produits du sol).
- B. Élevage, chasse et Pêche.
- C. Produits du sous-sol.
- D. Industries
- E. Voies de communication et moyens de transport
- F. Relations commerciales.

Conclusion

Ce qui reste à faire pour que le pays réalise toutes ses aptitudes (Progrès agricoles, etc.). »⁵⁸⁸

587 HARDY, Georges. « Folk-lore », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.278.

588 HARDY, Georges. « Livres du maître » dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.50.

Si le troisième numéro du BEAOF est l'occasion pour Georges Hardy de s'impatienter devant l'absence de réponse, un manuel complet reprenant la structure de ce questionnaire pour chaque colonie de l'AOF finira bien par sortir, sous forme d'un numéro spécial de quatre-vingt pages fin 1913⁵⁸⁹. Pour arriver à ce résultat, toutes les régions ont été décrites sur la base de ce questionnaire et ont alors fait l'objet d'une rubrique dédiée dans le BEAOF intitulée « monographie régionale ». De fait, elles ont été rédigées par le directeur de l'école régionale concernée: Allier pour la Casamance, Jean-Baptiste Gendron pour Kouroussa, Ernest Vaillant pour Rufisque, Jean-Pierre Toulze pour le Cayor, Robert Lafon pour Dakar, Jean-Baptiste Berdalle pour le Baol. Cette méthode d'élaboration ayant abouti laborieusement concernant la géographie, le risque n'a pas été repris pour les autres disciplines qui ont chacune été confiées à un seul auteur.

Ernest Vaillant, directeur de l'école régionale de Rufisque, soumet sa monographie sur sa région d'exercice, une contribution d'abord structurée de façon très descriptive et qui détaille longuement le territoire désolé de la région en termes de nature du sol, climat, fleuves, procédés de culture, etc.: « Les procédés de culture sont des plus primitifs. L'indigène n'a que deux outils »⁵⁹⁰. Ernest Vaillant suit alors scrupuleusement les recommandations de son Inspecteur Général en concluant sur « ce qui reste à faire pour que le pays réalise toutes ses aptitudes » :

« 1° Développer un enseignement pratique basé principalement sur l'agriculture

2° Faire aimer à l'indigène la terre, les animaux, les plantes ; lui montrer à soigner ses bêtes, à augmenter leurs produits, à planter des arbres, (...) etc.

589 Daté d'octobre, il est en fait paru quelques mois plus tard, Georges Hardy évoquant des retards d'impression.

590 VAILLANT, Ernest. « Monographies régionales - Rufisque », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.159.

3° Pousser l'enfant vers le travail utile, fécond et moral des campagnes, et non vers les emplois sans aléas de l'Administration ou du Commerce. Autrement dit, faire naître l'initiative de l'indigène, l'habituer à produire toujours davantage pour améliorer son existence et enrichir son pays ;

4° Empêcher les feux de brousse, qui dévorent chaque année une grande quantité d'arbres et de jeunes pousses et espacent ainsi de plus en plus les pluies nécessaires qui, seules, peuvent seconder utilement nos efforts dans le développement économique rationnel du pays. »⁵⁹¹

De même, M. Allier, de la région de Casamance, décrit longuement le peuplement, les races, les langues, l'agriculture, les produits du sous-sol mais il se distingue par sa conclusion qui se révèle être une demande à peine déguisée adressée au Gouvernement Général en matière de voie de communication:

« Pour que le pays réalise toutes ses aptitudes au point de vue agricole, il faudrait: 1° Développer les voies de communication
2° Faire une ligne de chemin de fer sur la rive gauche du fleuve;
3° Intéresser l'indigène à certaines cultures telles que le ricin et le coton.

(...) La Casamance est donc un pays neuf, dépourvu de l'indispensable et qu'il conviendrait d'organiser afin de pouvoir en exploiter toutes les richesses »⁵⁹².

Dans son intervention, M. Allier considère donc le potentiel de la région comme dépendant de la politique de transports du Gouvernement Général, plus que d'une approche pédagogique spécifique, même s'il se prononce également sur les contenus d'enseignement pour lesquels il suggère lui aussi le développement de l'agriculture.

591 VAILLANT, Ernest. « Monographies régionales - Rufisque », dans le *BEAOF*. 1913, n°5. P.159.

592 ALLIER. M. « Monographies régionales - La Casamance », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.206.

Pour Jean-Baptiste Gendron les considérations à caractères ethnographiques qui constituent selon lui les spécificités de Kouroussa, sont importantes dans le cheminement qui l'amène, comme ses prédécesseurs, à conclure sur la nécessité de développer l'enseignement agricole. Il décrit en effet les races de la région de Kouroussa, comme prédisposées par leur force physique, leurs limites intellectuelles et leur attachement naturel à la terre:

« De taille moyenne, trapus et musclés, les individus sont moins vifs et moins éveillés que ceux de la région de la Basse-Guinée. La peau n'est pas franchement noire et brillante comme celle des Ouolofs. Les jambes sont en disproportion avec le reste du corps. La boîte crânienne présente un grand développement longitudinal, et le front est effacé. Voici quelques mesures prises sur des individus dont l'un est adulte :

	AGE	Axe longitudinale du crâne	Axe transversal	Tour de tête	Angle facial	TAILLE
A	7	19	13.6	53	108°	1"20
B	9	19.6	14	54	115°	1"30
C	12	18	13	54	115°	1"37
D	14	19	14	55	115°	1"60
E	20	20.5	14.3	55.5	115°	1"68

Intelligence un peu lente. Routinier à l'excès, très attaché au sol. Bon enfant, mais très réservé sous sa gaieté. Travailleur et tenace »⁵⁹³

Les monographies Régionales sont l'occasion de ces description raciales censées donner des éléments d'informations aux enseignants pour adapter leur pédagogie. En l'occurrence, les Ouolofs sont désignés par Jean-Baptiste Gendron comme physiquement prédisposés au travail agricole. De même, Jean-Pierre Toulze, directeur de l'école régionale de Tivaouane, et Jean-Baptiste Berdalle se joindront également à leurs collègues pour

593 GENDRON, Jean-Baptiste. « Monographies régionales- Kouroussa », dans le *BEAOF*. 1913, n°7. P.241.

établir à leur tour la nécessité de développer l'enseignement agricole dans leur région⁵⁹⁴.

En 1917, le BEAOF valorise toujours la production de connaissances géographiques régionales à des fins économiques comme le montre sans ambiguïté la publication d'un appel à concours organisé par la Ligue coloniale française sur le sujet suivant : « Décrire la région que vous habitez et ses ressources »⁵⁹⁵. Par ce concours, ce sont cette fois les élèves qui sont mobilisés, montrant par là une pénétration des contenus scolaires qui se fait « par le haut », insufflée par l'Inspecteur Général à Dakar ou par des associations politiques basées à Paris vers les enseignants puis vers les élèves.

Quoiqu'il en soit, Georges Hardy n'a pas attendu le retour de toutes ces monographies régionales pour faire paraître, en 1913, le manuel de Géographie, co-écrit avec la participation d'une dizaine d'enseignants d'AOF, dont notamment Jean-Pierre Toulze, Ernest Vaillant, Jean-Baptiste Gendron, Jean-Louis Monod et Georges Gallin. Le manuel s'attache à décrire les colonies qui composent l'AOF, sur le même modèle que celui du questionnaire que Georges Hardy avait préalablement soumis aux enseignants pour leurs descriptions régionales. Les descriptions des colonies sont donc structurées en trois rubriques : le Pays, les Habitants, le développement économique.

Plus que dans tout autre publication du BEAOF, le manuel de géographie offre une tribune aux préjugés propres au racisme colonial tel qu'il a été décrit par Albert Memmi⁵⁹⁶. Les longues descriptions raciales témoignent de la prégnance de ces préjugés chez les enseignants qui ont participé à l'élaboration de ce manuel. Ainsi sont décrites quelques unes des races qui peuplent la Guinée Française :

594 TOULZE, Jean-Pierre. « Monographie régionale- Cayor », dans le *BEAOF*. 1913, n°10. P.289.

BERDALLE, Jean-Baptiste. « Monographie régionale- Le Baol », dans le *BEAOF*. 1917, n°29. P.120.

595 « Concours colonial interscolaire », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.204.

596 MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*. Paris, Gallimard. 1995. 161p.

« _ Dans le Fouta-Djallon, les Foulahs. Les Foulahs proviennent du mélange des Peulhs avec les populations noires indigènes. Ils ont le teint clair, la figure presque européenne, les cheveux nattés et lissés, et portent la barbe ; leurs femmes sont très coquettes et leur coiffure, en cimier de perles et d'anneaux d'or, est un édifice compliqué.

C'est une race remarquablement intelligente mais peu active. Les Foulahs réussissent parfaitement dans l'élevage, mais ne consacrent pas à l'agriculture l'effort qui leur permettrait une vie facile et plus confortable. (...)

_ Dans la forêt du Sud-Est, les Tomas, les Guerziès et les Kissiens, probablement refoulés par les Malinkés venus de l'Est. Il s'occupent d'agriculture et d'élevage. L'anthropophagie n'a disparue de leurs mœurs que tout récemment. »⁵⁹⁷

Il est frappant de constater la précision de ces descriptions qui établissent de nombreuses nuances d'une race à l'autre. Le discours tente de revêtir par tous ces détails l'apparence d'un caractère scientifique et définit les rapports entre la France et les populations locales. En effet, ces descriptions qui mentionnent toutes plus ou moins de défauts chez chacune des populations citées, s'apparentent à un « diagnostic » posé par le colonisateur et induit l'idée que ce dernier peut apporter quelque chose de bénéfique dans ce domaine. En l'occurrence, s'agissant du manuel de géographie, l'enseignement colonial apparaît comme un traitement que l'enseignant a dorénavant les moyens d'adapter.

Les descriptions géographiques du territoire fonctionnent sur le même modèle et pour chaque Colonie, les enseignants communiquent à travers le manuel de géographie sur les solutions susceptibles de mettre en valeur les ressources inexploitées du territoire, comme dans le cas des ressources forestières de la Côte d'Ivoire :

597 HARDY, Georges (Dir.). « Manuel de Géographie de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°9. P.51.

« La Forêt claire produit surtout du karité ; le palmier à huile et le raphia ne s'y trouve plus qu'au bord des cours d'eau.

Tous ces produits ne font encore l'objet d'aucune exploitation en règle, mais ils promettent à la Côte d'Ivoire un merveilleux développement économique, pour le jour où les progrès de l'outillage et des voies de communication, en même temps que les progrès intellectuels des indigènes, permettront de vastes entreprises »⁵⁹⁸

Ainsi, le manuel de géographie se construit sur la dichotomie qui fonde la « mise en valeur » des colonies, entre d'un côté la Colonie comme territoire non suffisamment exploité et de l'autre la France comme pays généreux, détenteur de solutions pour une meilleure rentabilisation de ces territoires. La conclusion du manuel de Géographie confirme l'approche infantiliste de cet enseignement :

« A cet enfant insouciant, nous avons le devoir de révéler ce que le pays peut devenir. Dès qu'il connaîtra mieux le but des efforts qu'on lui demande, l'indigène s'appliquera plus volontiers aux besognes agricoles ou industrielles »⁵⁹⁹.

En 1915, George Hardy fait également paraître « l'Anthologie géographique », en complément du manuel de géographie paru deux ans plus tôt. Les finalités de ce manuel consistent à provoquer chez les élèves l'amour de leur pays en même temps que celui de la France, au travers de ce qu'a apporté à l'AOF la rencontre avec le colonisateur :

« Ici apparaît dans toute sa grandeur le rôle de l'artiste, qui, découvrant spontanément et pouvant exprimer la beauté, a réveille à ses lecteurs, éveille et

598 HARDY, Georges (Dir.). « Manuel de Géographie de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°9. P.64.

599 HARDY, Georges (Dir.). « Manuel de Géographie de l'Afrique Occidentale française », dans le *BEAOF*. 1913, n°9. P.78. [Voir annexe 18. Conclusion du manuel de géographie. P. Annexe 27]

stimule leurs sentiments, leur fait aimer ce qu'il aime et admirer ce qu'il admire. Or, l'amour de notre pays nous pousse à le vouloir grand, riche, honoré : quand les indigènes de nos colonies africaines connaîtront et aimeront profondément leur pays, ils s'étonneront que ce devoir filial ait été si longtemps négligé, et goût du progrès et de l'action prendra décidément le pas sur l'héritage de longues paresse »⁶⁰⁰.

Ce numéro spécial du BEAOF présente alors un recueil de lectures évoquant la géographie de l'AOF présentées par thème, notamment les paysages, les villes africaines, les richesses naturelles. Ces textes sont signés d'auteurs très divers et renommés pour la plupart, du Général Gallieni à l'auteur de manuels Louis Sonolet, mais aussi l'écrivain Ribert Randau ou Emile Zola comme pour cet extrait de son ouvrage *Fécondité*, sur la ville de Tombouctou :

« L'opulente et la resplendissante cité d'autrefois qui paraît aujourd'hui en ruine, qui cache derrière ses façades lépreuses, dans la crainte des voleurs du désert, les débris de trésors qu'elle a gardés, redeviendra demain la cité de gloire et de fortune, assise royalement entre le Soudan, grenier d'abondance et le Sahara, route de l'Europe, lorsque la France aura ouvert cette route, reliés les provinces du nouvel Empire, fondé cette autre France démesurée, près de laquelle l'antique patrie ne sera plus qu'un peu de cervelle pensante, le cerveau qui dirige »⁶⁰¹

Ces textes ont vocation à être ensuite utilisés par les enseignants sous la forme pédagogique de leur choix : dictées, récitations, lectures commentées, entre autres.

D'une manière générale, les auteurs sont la plupart du temps des militaires reconnus pour leur rôle dans les conquêtes coloniales : général Galiéni, commandant

600 HARDY, Georges. « Anthologie géographique », dans le BEAOF. 1915, n°17. P.3.

601 HARDY, Georges. « Anthologie géographique », dans le BEAOF. 1915, n°17. P.28.

Toutée... ou des acteurs de l'enseignement colonial comme Louis Sonolet⁶⁰². Exceptionnellement, il peut s'agir aussi de grands auteurs : Zola, Loti... Leur présence reste néanmoins remarquable dans la mesure où les lectures proposées dans les fameux manuels scolaires destinés aux élèves, parus à partir de 1929, « Mamadou et Bineta » d'André Davesne, sont objectivement plus puérides. Il faut attendre le changement des mentalités qui accompagne l'après-Brazzaville pour y voir apparaître des auteurs comparables⁶⁰³. Par ailleurs, on peut noter que tous les auteurs sont encore métropolitains, ce qui change progressivement.

C'est véritablement avec l'enseignement de la géographie que ressort de la façon la plus frappante ce double lien de causalité qui fonde la démarche de l'enseignement colonial: d'abord constater la désolation de l'AOF par le détail dans un maximum de domaine, puis constater la potentialité de mise en valeur pour conclure inéluctablement en rappelant que l'enseignement agricole apparaît alors comme seule finalité possible au système d'éducation coloniale en général. En conséquence, l'enseignement colonial de la géographie se trouve indissociable de cette approche ethnographique dans la recherche d'adaptation. Georges Hardy se fait l'apôtre d'une mission civilisatrice qui, pour lui, découle naturellement de sa mission de personnel enseignant. Encore en 1933, dans « nos grands problèmes coloniaux » il définit ce qu'est une colonie comme un « pays de civilisation attardée, officiellement occupé et administré, plus ou moins directement, par une nation moderne ». C'est en effet ce qui ressort clairement de son manuel de géographie puisque ce dernier est l'occasion de longues descriptions raciales assorties de généralités sur les traits de caractères supposés de chaque tribu, ainsi en parlant des Foulahs: « Ils ont le teint clair, la figure presque européenne, les cheveux nattés et lissés (...). C'est une race remarquablement intelligente, mais peu active⁶⁰⁴. »

602 Louis Sonolet est l'auteur des premiers manuels scolaires destinés aux élèves en AOF : « Moussa et Gigla, histoire de deux petits noirs : livre de lecture courante ». Ils paraissent en 1916.

603 On trouve, dans les éditions postérieures à la fin des années 1940, des poésies de Guy de Maupassant et de Victor Hugo qui s'ajoutent, voire remplacent celles, enfantines et non signées, qui figuraient dans les éditions précédentes.

604 HARDY, Georges. « Géographie de l'AOF », dans le *BEAOF*. 1913, n°9. P.51.

En cette période d'élaboration d'un enseignement colonial, les enseignants disposent donc au sein du BEAOF d'un panel d'outils variés dans le domaine de la géographie. Une fois encore, le maître mot reste celui de l'adaptation qui, en l'occurrence, doit être doublement assurée, à la fois par la mise à contribution des enseignants et par une meilleure connaissance de l'enfant de chaque race au travers d'enquêtes à caractère ethnographique.

§4. Le calcul, « moins sur les chiffres que sur les choses »

Le calcul est toujours présent dans les pratiques pédagogiques et fait l'objet de questions aux examens qui portent très majoritairement sur la résolution de problèmes marchands.

Georges Gallin⁶⁰⁵, nouvellement inspecteur de l'enseignement en Côte d'Ivoire, se saisit d'un exercice de calcul pour expliquer de façon très détaillée, la différence de raisonnement entre le petit François (élève européen) et l'élève de l'école indigène:

« Si un morceau de savon blanc qui mesure 10cmx8cmx6cm coûte 0 fr.50, que vaut le savon qu'on peut ranger dans une caisse ayant 0m36 de haut sur 0m74 de fond? ».

Après avoir décrit les longs calculs arithmétiques qu'aurait effectué spontanément le petit François, Georges Gallin affirme que le petit indigène serait, dans neuf cas sur dix, arrivé au même résultat par le tâtonnement et l'observation. Il encourage alors les enseignants coloniaux à renforcer cette approche en fournissant le matériel en classe : la caisse (ou propose de la dessiner au tableau) et les savons (ou propose de les représenter par des boîtes) et en faisant manipuler ce matériel par les élèves.

605 Cette contribution est signée « L. Gallin », par erreur du *BEAOF* ou par référence à son troisième prénom: Léonce.

En réalité Georges Gallin présente un véritable plaidoyer pour cette approche concrète, censée être d'autant plus adaptée à l'élève indigène qu'elle privilégie le bon sens et l'efficacité sur le raisonnement abstrait:

« A-t-on jamais vu un épicier, pour préparer une expédition de savon, cuber une caisse, chercher le volume d'un morceau de savon et se livrer à des calculs écrits pour savoir combien il pourra mettre de morceaux, au lieu de commencer à ranger son savon et de bien disposer les morceaux pour en loger le plus grand nombre? Non. Cela ne rappelle-t-il pas la suite d'images sans paroles représentant un voyageur très grand qui, après un moment de perplexité devant un lit d'auberge qui lui semble trop petit, se procure un mètre, prend les dimensions du lit, puis calcule la diagonale du lit-rectangle pour savoir s'y coucher de travers? Il n'avait pas oublié, lui, la manière d'extraire la racine carrée »⁶⁰⁶.

Finalement, on s'aperçoit à la lecture de cette leçon de pédagogie coloniale, que l'adaptation peut signifier, non pas se mettre en adéquation en créant une pédagogie nouvelle et spécifique à l'endroit des élèves indigènes, mais plutôt de lui préférer une approche concrète, tout aussi connue et beaucoup plus appropriée par ailleurs. En effet, pour résoudre un problème de la vie quotidienne comme celui d'adapter le contenu au contenant, le calcul arithmétique est habituellement privilégié lorsque l'on s'adresse à des européens, sensés être, pour leur part, les seuls capables d'abstraction. Concernant les élèves indigènes, rien ne dit que Georges Gallin adhère à cette conception qui leur nie des capacités d'abstraction: son postulat de départ consiste seulement à décrire chez eux un mouvement spontané vers une démarche concrète. En outre, ses recommandations pédagogiques, s'inscrivent dans le droit fil de l'évolution que l'on observe en métropole comme l'ont montré Daniel Denis et Pierre Kahn dans leur enquête au cœur du dictionnaire

606 GALLIN, Georges. « Questions pédagogiques-Autour d'un problème facile », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.36.

de pédagogie de Ferdinand Buisson⁶⁰⁷.

Dans le même sens, cette méthode constitue pour Georges Gallin le moyen le plus efficace de réussir l'exercice, l'infériorité raciale supposée des populations locales constitue alors avant tout l'opportunité pour l'enseignant d'échapper sans complexe à une approche abstraite, de toutes façons trop éloignée des nécessités quotidiennes de qui que ce soit.

Georges Gallin continue d'intervenir dans le BEAOF à propos de mathématiques. En 1916, il partage avec les lecteurs la façon dont il a fabriqué un boulier-compteur, à base de baguettes dressées au rabot et de noyaux de fruits indigènes⁶⁰⁸. En effet, une des caractéristiques de l'enseignement colonial tient également, de façon très prosaïque, en une pénurie de moyens financiers et il appartient alors aux enseignants de compenser ces carences par leur ingéniosité dans leurs pratiques d'enseignement⁶⁰⁹. En matière de calcul, alors qu'il n'est pas question

§5. Le dessin, un pont vers l'enseignement professionnel

Le BEAOF propose un manuel scolaire de dessin, publié sous la forme d'un numéro spécial en 1915 et cet enseignement apparaît également dans tous les concours où cette matière est au programme. Pour autant, peu d'enseignants ont envoyé une contribution au BEAOF sur cet enseignement laissant penser qu'il n'est pas si pratiqué dans les classes. Il n'en reste pas moins que sa place dans le curriculum de l'enseignement colonial est intéressante, se situant au carrefour de plusieurs autres enseignements, notamment le langage et l'enseignement pratique, poursuivant en contexte colonial des finalités très spécifiques.

607 DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (directeurs). *L'École républicaine et la question des savoirs, enquête au cœur du "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, (CNRS Histoire. Histoire contemporaine). 2003. 298 p.

608 GALLIN, Georges. « Questions pédagogiques – Du boulier compteur », dans le *BEAOF*. 1916, n°23. P.183.

609 Pour plus de développements sur les qualités d'initiatives attendues des enseignants, voir supra. Chapitre 3.

La question de l'enseignement du dessin s'inscrit dans le droit fil d'une conception de l'art indigène reconnaissant à la fois cet art comme un ferment de la civilisation et néanmoins comme la matérialisation d'une civilisation non aboutie. Des enseignants prennent la parole dans le *BEAOF* pour en déduire l'importance d'un enseignement qui permettrait alors non pas de développer cet art mais, « simplement et plus modestement, *de constituer un noyau d'ouvriers et d'ouvrières d'art* »⁶¹⁰. C'est pourquoi, l'enseignement de l'art sera rapidement appréhendé en lien direct avec l'enseignement professionnel, ou plutôt ce qu'on appelle encore à l'école primaire le « travail manuel ». Ainsi, Jean-Pierre Toulze décrit dans le *BEAOF* son projet de fonder au sein de l'école régionale de Tivaouane un atelier de fabrication d'objets:

« Je tenterai aussi d'introduire un peu d'art à l'école et j'associerai pour cela le dessin et le travail manuel. Nous allons avoir une machine à pédale pour le découpage du bois. (...). Je pourrai, je pense, ajouter à cela un à deux appareils à pyrograver avec lesquels nous pourrons orner nos travaux »⁶¹¹.

En outre, les sujets de concours montrent très clairement les finalités de cet enseignement comme celui de 1917, à l'entrée de l'école des Pupilles-Mécaniciens de la Marine : « Croquis d'un maillet d'après nature. (Toute liberté doit être laissée au candidat pour l'interprétation du modèle) »⁶¹².

Le manuel de dessin, publié en 1915, se présente comme un petit fascicule de 25 pages et se situe également dans cette vocation bien spécifique au contexte colonial. Georges Hardy insiste longuement sur le pouvoir d'évocation d'un dessin, même mal fait, mais utile à d'autres fins que l'esthétique. Loin de consister à stimuler le côté artistique des élèves, il témoigne des d'autres buts et finalités.

610 BARONNET, E. « Questions d'arts indigènes », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.128.

611 TOULZE, Jean-Pierre. « Travaux manuels et mutualité scolaire », dans le *BEAOF*. 1914, n°14. P.410.

612 « Examens et concours », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.14.

D'une part, l'enseignement du dessin sert à soutenir les exercices de langage en faisant reproduire, par exemple, les objets du quotidien :

« Chaque leçon de langage doit donc s'accompagner de dessins au tableau : tout objet, tout action, toute scène à quoi cet leçon est consacrée, doivent se résumer en quelques traits simples, qui se fixeront dans l'esprit des enfants et lui permettront d'avoir des idées parfaitement nettes »⁶¹³

D'autre part, cet enseignement doit permettre également une partie technique propre à l'enseignement du dessin dans laquelle l'élève bénéficie d'une certaine liberté de réalisation très utile à l'enseignant. Georges Hardy voit en effet dans les productions d'élèves au cours de dessin l'occasion d'en apprendre davantage sur la mentalité indigène :

« On devra, de temps en temps, laisser la bride sur le cou à nos élèves et leur demander de dessiner, hors de la classe des objets ou des scènes qui les intéressent particulièrement. La plupart de ces dessins seront assurément informes, beaucoup manqueront aussi de personnalité mais il en est, par contre, qui nous donneront des renseignements sur l'esprit et les tendances de tel élève en particulier ou de l'ensemble des élèves d'une école. Cette expérience, tentée dans une école de Dakar, avait donné par exemple une majorité écrasante de chevaux et de cavaliers, et ce choix, nous le savons, n'est pas dû au hasard.

Les avantages d'une telle enquête sont patents. Elle fournit sur la psychologie de nos élèves des documents du plus sûr intérêt ; elle nous renseigne aussi sur la nature de leur sentiment artistique et la mesure dans laquelle on peut le guider et l'utiliser »⁶¹⁴

613 HARDY, Georges. « Le dessin à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1915, n°18. P. 7.

614 HARDY, Georges. « Le dessin à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1915, n°18. P. 12.

De plus, l'enseignement pratique peut être également assez valorisant pour les peuples colonisés, participant d'une reconnaissance d'un artisanat local autrement qualifié d'« arts indigènes ». La section sur l'application de l'enseignement du dessin aux arts indigènes, évoque plusieurs métiers traditionnels dont ceux qui touchent au cuir, à la céramique, à la fabrication de bijoux.

Enfin, il présente également un enjeu de taille : rendre l'école attrayante pour recruter toujours plus d'élèves. Les leçons sont aussi l'occasion de décorer l'école pour que l'enfant « se sentent naturellement attiré par [cette] maison qui se met en frais de parure »⁶¹⁵.

Dans un autre domaine, cet enseignement présente une particularité en AOF qui est de faire débat, pour des questions d'ordre religieux, or, la gestion de ce hiatus dans le BEAOF témoigne des limites de l'adaptation. En effet, il serait interdit de dessiner des êtres animés au regard de l'Islam et les autorités sont confrontées au refus de la part de certains instituteurs locaux d'enseigner cette matière. La question se pose alors pour Georges Hardy : « n'allons-nous pas contre une tradition particulièrement chère aux musulmans ? » et c'est pour y répondre que l'Inspecteur Général fait appel à « l'avis d'un spécialiste autorisé », auteur de nombreux ouvrages sur l'Islam, Paul Marty⁶¹⁶, dont il reproduit la « consultation » dans le BEAOF. Selon lui, cette interdiction religieuse découlerait d'abord d'une erreur de traduction et, ne serait de plus, pas toujours respectée, même parmi les tribus connues pour faire habituellement preuve d'une pratique « rigoriste », voire « agressive » de leur religion.

« En résumé, nos instituteurs indigènes peuvent, comme leurs confrères et coreligionnaires du monde musulman tout entier, pratiquer ici et

615 HARDY, Georges. « Le dessin à l'école indigène », dans le *BE AOF*. 1915 n°18. P.19.

616 Paul Marty est un officier interprète spécialiste de l'Islam et auteur de nombreux ouvrages à ce sujet, souvent vantés dans la rubrique « bibliographie » du *BEAOF*. Dans les années 1920, il fondera avec Georges Hardy, qui a quitté l'AOF pour le poste de directeur de l'enseignement au Maroc, des cours d'enseignement supérieur pour des étudiants marocains.

enseigner le dessin, sous toutes ses formes sans remords de conscience. Ils emprunteront à la scolastique du moyen-âge, si proche de la philosophie arabe, cet axiome classique : *In dubis libertas*, dans les choses douteuses, entière liberté. Et rien n'est plus douteux, on vient de le voir, que la prétendue défense des êtres animés »⁶¹⁷.

Cette exemple apporte un éclairage très utile pour comprendre la façon paradoxale dont les colons en charge de l'enseignement gèrent au quotidien les difficultés inhérentes à la mise en application de leur « mission civilisatrice ». Alors que les colons font face à une opposition d'ordre religieux, on remarque d'abord qu'il n'est pas question de nier cette opposition, ni de l'étouffer puisque l'Inspecteur Général pose publiquement le problème en le publiant dans le BEAOF. Cependant, la question de départ, soucieuse du respect des populations locales est paradoxalement traitée avec toute la condescendance propre à l'entreprise coloniale puisque, au lieu d'un chef religieux local par exemple, c'est un universitaire français qui est consulté pour trancher la question et apprendre aux populations locales la bonne pratique de leur propre religion. Le cas de l'enseignement du dessin de ce point de vue montre les limites de l'administration coloniale dans sa volonté d'adapter l'enseignement puisque dans ce cas, cet enseignement existe, il s'agit, non pas de l'aménager pour le rendre compatible avec les coutumes locales mais bien d'expliquer aux populations qu'elles n'ont pas de raison de ne pas s'y conformer.

§6. L'éducation physique pour des élèves « prédisposés »

« L'indigène a pour lui son agilité et sa souplesse natives, cette faculté d'imitation dont le maître tirera parti comme de sa tendance à se faire admirer. »⁶¹⁸

René Guérin

617 « Questions pédagogiques. Nos programmes de dessin et la reproduction des êtres animés dans l'Islam », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.24.

618 GUERIN, René. « L'éducation physique à l'école – au sujet des séances de football », dans le *BEAOF*. 1923, n°55. P.45.

René Guérin, instituteur, propose en 1923 des conseils sur la séance de football en classe. En affichant clairement les présupposés racistes selon lesquels les populations africaines seraient à la fois physiquement prédisposées et orgueilleuses, il rejoint également l'approche du CSEP qui préconisait, l'éducation physique pour pallier d'autres défauts présupposés de tendance à l'oisiveté et aux jeux d'argent. Depuis la séance de 1921, les enseignants se saisissent de la question de l'enseignement physique et déplorent en effet « que beaucoup d'enfants indigènes de nature indolente, passent leurs récréations dans l'immobilité en somnolant ou en se livrant à des jeux de hasard »⁶¹⁹.

Les enseignants votent alors le vœu que soit diffusé partout en AOF un enseignement physique alors que les difficultés de contrôle des enseignants sur un si grand territoire se révèlent très préjudiciables à la réelle application des programmes. Ce vœu montre l'initiative des représentants des enseignants à Dakar mais trahit également les défaillances de l'ensemble des enseignants de terrain dont la plupart « omettent de développer le programme de gymnastique prévu par la circulaire-programme du 1er mai 1914 ». En 1924, les nouveaux programmes réaffirme l'éducation physique au cursus scolaire.

Alors qu'aucun enseignant n'est jamais intervenu à propos de l'éducation physique dans le BEAOF avant les années 20, ce nouvel intérêt de la part d'un enseignant s'explique à une époque où l'éducation physique connaît justement en métropole un regain d'intérêt. En 1922, une dépêche ministérielle prescrit l'éducation physique aux colonies. Afin d'encourager les enseignants dans cette voie de l'enseignement physique, le BEAOF offre des supports de cours destinés tout particulièrement aux maîtres indigènes qui n'ont pas bénéficié comme leurs collègues européens en AOF des stages d'éducation physique organisés par l'autorité militaire. Aimé Mestraud, professeur à l'école William Ponty intervient à ce titre, et propose dans sa communication une progression de cours

619 « CSEP, séance du 27 et 28 juin 1921 », dans le *BEAOF*. 1921, n°47. P.85.

d'éducation physique, plus proche d'exercices militaires que d'un contenu spécifiquement adapté aux colonies.

La question de l'enseignement physique est tout à fait symptomatique de l'enseignement colonial de cette période : hors de tout contrôle dans un territoire immense, cet enseignement n'est jamais appliqué jusqu'à ce qu'une poignée d'enseignants s'investissent pour le faire vivre. Néanmoins, c'est une certaine vision des populations locales, comme prédisposées à cet enseignement, ou bien susceptibles de s'adonner à l'oisiveté, qui explique que dispenser un tel enseignement dans les colonies soit une adaptation en soi. Il convient de préciser que l'adaptation s'arrête là puisqu'il s'agit d'exercice très proche d'une approche militaire, qui a également cours en métropole, quoique justement contestée.

Le BEAOF offre ici un point de vue sur la façon dont s'élabore les contenus et méthodes d'enseignement en cette période de construction du système d'éducation coloniale. L'examen de chaque matière constituant l'enseignement général a montré que chacune d'elle était en fait entièrement tournée vers l'autre volet de l'éducation coloniale que constitue l'enseignement pratique, manuel et/ou professionnel.

Section 3. L'enseignement pratique et professionnel

« Il est nettement établi que notre enseignement du premier degré (...) doit être exclusivement pratique et, pour la plupart de nos écoles africaines, enseignement pratique veut dire enseignement agricole »⁶²⁰.

Gabriel ANGOULVANT.

§1. L'agriculture au cœur des préoccupations

620 ANGOULVANT, Gabriel. « Instructions relatives à l'enseignement et à la vulgarisation agricoles », dans le *BEAOF*. 1916, n°26. P.295.

L'enseignement agricole est sans nul doute le plus présent dans les pages du BEAOF, que ce soit par les circulaires, la parution d'un manuel solaire dédié ou par les contributions des enseignants qui savent trouver là le sujet de prédilection de leur hiérarchie. En effet, à l'école élémentaire coloniale, la pratique des jardins scolaires est fortement mise en avant, dès 1913, dans le BEAOF, par les quelques enseignants qui peuvent se vanter de faire fonctionner un de ces jardins au sein de leur école. De même, en métropole, cet enseignement est tout autant valorisé, reconnu par les instructions officielles de 1880, qui préconisent l'annexion d'un jardin scolaire pour chaque école rurale ; il fait, de plus, l'objet de deux articles (« jardin scolaire » et « horticulture ») dans le dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. En métropole, la pratique peine à se généraliser et est d'ailleurs passée d'obligatoire à facultative dès 1882. En AOF en revanche, les autorités s'accrochent à ce modèle et les programmes scolaires de 1914 viennent en consacrer la pratique existante, importée par les enseignants métropolitains expatriés. Il est alors prévu d'annexer un jardin scolaire pour chaque école d'AOF : « A chaque école de village sera annexé un jardin, autant que possible vaste, voisin de l'école et facile à pourvoir d'eau »⁶²¹. Ces mutuelles, déterminantes dans l'avancement de carrière des enseignants, progressent rapidement et lors du CSEP de 1917, les représentants des enseignants se félicitent d'en compter déjà 150 sur le territoire.

Cependant, la pratique se répand tout aussi difficilement qu'en métropole et Gabriel Angoulvant, Gouverneur Général, tente, en 1916, de relancer le jardin scolaire en AOF par une circulaire dans laquelle il enjoint les lieutenants-gouverneurs de lui adresser la liste des écoles pourvues de jardin et de faire preuve de la plus grande sévérité à l'égard de celles qui tardent. L'année suivante, en séance du CSEP, Georges Hardy se félicite des résultats obtenus en la matière et par là, de l'accentuation du caractère pratique de l'enseignement en AOF :

621 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1914, hors-série. P.20.

« Les jardins ou plus exactement les plantations scolaires se sont étendues et généralisées, et les écoles sans jardin sont devenues des exceptions. Les mutuelles scolaires ont suivi le mouvement, et nous en comptons en ce moment plus de 150 pour toute l'Afrique Occidentale française. Nous sommes en train de nous transformer en un véritable service économique ; il nous est permis d'imaginer qu'un jour assez prochain l'école africaine nourrira tous ses écoliers, et vous savez aussi bien que moi que ce sera pour elle la meilleure chance de succès »⁶²².

Cette comparaison entre AOF et métropole permet de mettre en valeur une différence de taille qui explique sans doute l'insistance des autorités locales en matière de jardin scolaire et qui réside dans les finalités affichées de cette enseignement. En effet, le dictionnaire de pédagogie évoque l'accès pour les élèves français aux « sciences naturelles »⁶²³, notamment par les « cultures démonstratives ». L'auteur de l'article du dictionnaire cite en exemple la possibilité de mener des expériences comparatives sur les engrais parce qu' : « il importe d'inculquer dans l'esprit des enfants que la terre ne donne que proportionnellement à ce que le cultivateur lui aura avancé »⁶²⁴. Or, en AOF, il s'agit plutôt pour tous les élèves par le biais des jardins scolaires, à défaut d'initiation à la botanique, de langage et de travaux pratiques comme le précisent les programmes de 1914 :

« Il ne sera pas réservé à quelques élèves composant une section spéciale : tous les enfants indigènes y seront conduits régulièrement, à la fois

622 « CSEP », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.222. [Pour plus de développement sur les mutuelles scolaires, voir supra Chapitre 3]

623 « Jardin scolaire », dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la direction de Ferdinand Buisson. 1911. Édition électronique. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2956>

624 SAGNIER, Henri. « Horticulture », dans le *Dictionnaire de pédagogie*, sous la direction de Ferdinand Buisson. 1911. Édition électronique. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2877>

pour des exercices de langage et des travaux pratiques »⁶²⁵.

Cette distinction montre que cet enseignement, qui porte le même nom en métropole et en AOF de « jardin scolaire », ne poursuit pas pour autant les mêmes finalités sur les deux continents puisque le but comprend une dimension scientifique côté français, uniquement pratique côté africain. Dans son article, Gaud Morel montre en effet le double objectif métropolitain dans la deuxième moitié du XIXe siècle : attacher les élèves à la terre pour leur permettre de renouveler le métier de leur parents et leur permettre d'acquérir des connaissances scientifiques autour de la botanique. Dans la classe, les cahiers de roulements révèlent en effet une pratique régulière de l'examen des plantes, qui « permet de s'exercer à une approche scientifique »⁶²⁶.

En AOF en revanche, le jardin scolaire s'inscrit dans le cadre plus large de l'enseignement pratique agricole. En effet, Georges Hardy le présente comme tel dans la préface du mémento d'agriculture soudanaise, premier manuel scolaire adapté à l'agriculture locale :

« Une importance toute nouvelle a été donnée, en ces dernières années, à l'enseignement pratique de l'agriculture dans toutes les écoles du groupe, des jardins scolaires se sont installés partout, des mutuelles scolaires soutiennent les efforts des élèves, des récompenses spéciales stimulent l'activité des maîtres : il est permis d'espérer que l'entreprise s'étendra et que l'éducation agricole des indigènes de notre Ouest africain prendra décidément une allure méthodique et suivie »⁶²⁷.

625 « Plan d'études et programmes des écoles primaires de l'Afrique occidentale française », dans le *BEAOF*. 1914, hors-série. P.20.

626 MOREL, Gaud. « La leçon de plantes. Le jardin comme outil d'enseignement », dans *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*. 2001 n° 49 « Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles », sous la direction de Nicole Hulin. Pp. 99-110.

627 FROMENT, G. « Memento d'agriculture soudanaise », dans le *BEAOF*. 1917, n°32. P.3.

Ce manuel d'agriculture reste très technique et reprend de longues descriptions sur les différents types de marcottage, boutures, barrage et irrigation entre autres. L'adaptation concerne simplement les contenus, propres aux cultures africaines, Tapioca, Manioc, entre autres, qui tiennent compte également des conditions climatiques pour une meilleure rentabilité des cultures : « En Afrique occidentale française, on devra veiller à protéger les greffes contre les vents desséchants en les entourant d'onguent de Saint-Fiacre et de chiffons. Le greffage a de nombreux avantages. Il permet de remplacer un arbre donnant un mauvais fruit par un autre en fournissant de meilleurs »⁶²⁸.

Les pratiques enseignantes se révèlent également tout entières tournées vers l'obtention de résultats immédiatement utiles, propre à la mise en valeur de la colonie, notamment par la mise en vente sur les marchés des produits du jardin et jusqu'à l'autonomie financière de l'école, dans le meilleur des cas. Il est très net en effet, au regard des interventions des enseignants dans le BEAOF, qu'il s'agit avant tout de produire du rendement. Ainsi, Gabriel Mongis, directeur de l'école régionale de Ségou (Sénégal) fait part des résultats obtenus grâce à ses expériences en matière d'irrigation du jardin scolaire dans le cadre de l'enseignement agricole :

« Du sol, de l'eau, la main-d'œuvre de 150 élèves dociles issus de familles de cultivateurs, ce sont là – ou je ne m'y entends point – de bonnes conditions pour appliquer les programmes de 1914 et tenter la vulgarisation de méthodes simples d'irrigation »⁶²⁹.

Il met donc en avant trois systèmes d'irrigation, dont un qui a été « abandonné, un autre en plein rendement, le troisième en projet ». Son intervention lui permet de mettre en avant son dévouement personnel dans le projet puisque cela a nécessité de nombreuses heures de travail en dehors des heures de classe :

628 FROMENT, G. « *Memento* d'agriculture soudanaise », dans le *BEAOF*. 1917, n°32. P15.

629 MONGIS, Gabriel. « Questions agricoles – Essais d'irrigation à l'école régionale de Ségou », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.25.

« Les matinées des jeudis et des dimanches, voire même de quelques jours de classe, emplirent notre coin de terrain d'une animation fourmilière. Les écoliers par équipes, suivant la force et l'adresse, terrassaient, portaient l'eau, gâchaient la glaise, confectionnaient les briques rondes (en forme de boule à la mode de Tombouctou), maçonnaient, remblayaient »⁶³⁰.

De plus, les résultats pédagogiques renforcent selon lui cette méthode d'enseignement qui privilégie l'apprentissage en actes :

« Cette démonstration eut pour résultat de faire comprendre clairement aux élèves ce que les explications données jusque là n'auraient pu leur faire entendre.

Leçons et croquis étaient laissés lettre morte ; c'était simple maintenant et d'une évidence frappante »⁶³¹.

Enfin, les retours économiques sont tout aussi importants au regard de la hiérarchie car ils assurent la pérennité du système scolaire. En l'occurrence, non seulement l'entreprise a rapporté des bénéfices mais certains ont pu être reversés aux œuvres de guerre dont le BEAOF se fait régulièrement le porte parole dans ses rubriques :

« Les planches en creux de notre jardin purent donc être toutes irriguées (...). Elles produisirent une belle récolte de pommes de terre et de haricots kissés qui fut vendue pour la jolie somme de 513 fr. 25. De plus, nous avons obtenu de très beaux plants de caïlcédrats, de grenadiers et de goyaviers. (...)

630 MONGIS, Gabriel. « Questions agricoles – Essais d'irrigation à l'école régionale de Ségou », dans le *BEAOF*. 1917, n°34.P30

631 MONGIS, Gabriel. « Questions agricoles – Essais d'irrigation à l'école régionale de Ségou », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P30.

Notre précieuse caisse de la « Mutuelle scolaire de Ségou » ainsi alimentée par les recettes du jardin nous a permis bien des emplettes : semences, outils, récompenses aux élèves, kolas, boubous, savon et vêtements pour les écoliers indigents. Elle nous donna la satisfaction de verser une obole aux « Orphelins de la guerre » et d'organiser deux fêtes pour les mutualistes : un couscous pantagruélique, précédé de jeux le 31 décembre 1916, une distribution de quote-part des bénéfices et de récompenses, le 16 juin 1917, en présence des notables de Ségou et des parents d'élèves ; le tout égayé de bruyants tams-tams »⁶³²

Dans cette mesure, le contenu de l'enseignement agricole en général est véritablement laissé à l'initiative de chaque enseignant, comme le montrent les interventions d'enseignants dans le BEAOF, communicant avec fierté sur la réussite de certaines d'entre elles.

Les élèves-maîtres de l'école Ponty sont entre autres formés par des voyages d'études qui ont pour but de leur faire visiter les régions dont la mise en valeur est susceptible de servir d'exemple. En 1916, ils partent ainsi pour Kaolack avec leur enseignant Alfred Dirand et visitent notamment des champs de manioc, de mil, d'arachides, de pépinières, une porcherie en construction, les salines... Le BEAOF permet alors de faire parler les élèves en transcrivant leurs réactions:

« Nous sommes étonnés de l'activité qui se déploie ici. Partout c'est le travail qui fait riche ce coin du Sénégal et donne l'aisance à cette population dense. Nous voyons mieux maintenant ce qu'on peut tirer du sol, car ce qui a été fait là réussira peut-être ailleurs. Nous rentrerons heureux à Gorée: nous avons beaucoup vu, nous retiendrons beaucoup »⁶³³.

632 MONGIS, Gabriel. « Questions agricoles – Essais d'irrigation à l'école régionale de Ségou », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.31.

L'agriculture est au cœur de l'enseignement en AOF. Outre, le poids que prend cet enseignement dans les évaluations de carrière des enseignants, le manuel de chant constitue également un témoin de son importance dans la mesure où près de la moitié des chansons que comportent le manuel de chant traitent d'agriculture : « Au travail », « La chanson des pileuses de mil », « le berger », « la chanson des mange-mil », « la Moisson ».

§2. L'éducation pratique au cœur de l'enseignement

Dans le système d'enseignement colonial, l'éducation pratique doit commencer dès la maternelle avec « de petits travaux de pliage, de découpage, d'assemblage [qui] donnent la dextérité aux tous petits doigts ». A partir de 1914, l'Inspection Générale lance une autre vague d'enquêtes⁶³⁴ et s'intéresse notamment à l'apprentissage en AOF dans la mesure où d'une part, tous les ouvriers ne pourront pas passer par les écoles professionnelles existantes et où d'autre part, l'administration ne veut pas renoncer pour autant à encourager certains métiers d'art comme la bijouterie ou le travail du cuir, pour lesquels il est impossible de créer des écoles spéciales dédiées. Georges Hardy commence alors par soumettre un questionnaire aux enseignants dans le but de mieux connaître les formations existantes:

« Nom du village; Métier; Objets fabriqués; Durée moyenne de l'apprentissage; Age des apprentis; Conditions pécuniaires: nourriture, logement. Heure de présence: les apprentis vont-ils à l'école? Contrat. Brevet d'apprentissage. Y aurait-il intérêt à créer un livret d'apprentissage? Existe-t-il des maîtrises? Méthodes d'apprentissage. Comment les maîtres ouvriers conçoivent-ils le perfectionnement de l'apprentissage? »⁶³⁵.

633 DIRAND, Alfred. « Un voyage d'étude de l'école normale William-Ponty », dans le *BEAOF*. 1916, n°25. P.247.

634 En 1913, une première vague portait sur l'instauration d'une limite d'âge, sur la pratique des récompenses scolaires notamment.

635 HARDY, Georges. « Enquêtes », dans le *BEAOF*. 1914, n°13. P.378.

En 1922, le but affiché lors de l'exposition d'enseignement professionnel, de cet enseignement est toujours à la fois un ancrage dans la région natale et l'amélioration des métiers traditionnels par l'apport de l'outillage et des méthodes métropolitaines. Dans la pratique, l'enseignement professionnel à l'école de village ou régionale se fait avec du matériel récupéré ici et là par un enseignant censé se l'être procuré grâce à son ingéniosité. Jean-Pierre Toulze fait à ce sujet figure d'exemple et en est d'ailleurs félicité lors de son inspection par Georges Hardy:

« CLASSE DE TRAVAIL MANUEL.

Avec des moyens de fortune, M. Toulze est parvenu à doter l'école Blanchot d'un atelier à fer et à bois fort bien outillé, et qui n'a pas coûté cher à la colonie. Conformément aux programmes, les élèves sont exercés à des travaux très variés, surtout destinés à les intéresser, à leur donner le goût des travaux manuels. Les résultats obtenus sont en tous points remarquables »⁶³⁶.

Par la suite, les écoliers vont soit dans les sections professionnelles des groupes centraux, qui préparent aux écoles de gouvernement, soit dans les ateliers d'apprentissage pour devenir de « vrais ouvriers qui auront appris leur métiers dans de vrais ateliers »⁶³⁷. Dans l'enseignement professionnel, les expositions occupent une large place par la préparation qu'elles nécessitent, les récompenses qui y sont accordées. En 1916 est organisée une exposition consacrée à l'enseignement professionnelle dont le succès, selon Georges Hardy, « a dépassé toutes nos espérances et qui nous a valu les félicitations de M. le Ministre des Colonies »⁶³⁸. Lors de l'exposition suivante en 1923, on se félicite à nouveau : « tout ceux qui ont assisté à l'exposition de 1916 ont constaté l'immense progrès accompli depuis 7 ans ».

636 HARDY, Georges. Inspection de Jean-Pierre Toulze du 31 Janvier 1919, dans le dossier de carrière de Jean-Pierre Toulze. CAOM, côte EEII1565(19) et EEII3672(2). 1919.

637 « Exposition d'enseignement professionnel et d'art à l'école », dans le *BEAOF*. 1923, n°53. P.23.

638 « CSEP », dans le *BEAOF*. 1917, n°33. P.222.

En 1924, de nouveaux programmes sont adoptés et les initiatives de la part d'enseignants ont alors d'autant plus leur place dans l'enseignement que l'esprit de ces programmes ouvre la voie à davantage décentralisation et d'adaptation par colonie. De plus, les niveaux d'enseignement plus élevés permettent des projet de plus grande envergure en particulier dans le domaine de l'enseignement professionnel. Ainsi, René Guérin, instituteur à l'École Primaire Supérieure se voit chaleureusement félicité pour avoir construit avec tous ses élèves un bateau à voile long de 4m dans le cadre de l'enseignement professionnel : « Je constate avec plaisir que quelques uns de nos maîtres et des meilleurs, commencent à s'occuper sérieusement de l'orientation professionnelle de leurs élèves ». La fabrication de ce bateau a occasionné le travail de toute la classe bien au-delà des horaires de la classe, tous les jeudis pendant six mois. L'adaptation pédagogique dans le cadre de la classe montre que l'enseignement professionnel peut, avec la fabrication de ce grand bateau, se montrer ambitieux. Loin des théories sur le développement intellectuel des populations, l'objectif auquel répond cet enseignement est immédiatement utile et prend en compte les moyens modestes dont disposeront les élèves à leur sortie de l'école :

« Il n'y a pas de meilleur exemple de la façon dont il convient d'adapter notre professionnel aux besoins des différentes régions. C'est la manière de rendre les travaux manuels vraiment productifs et pratiques. Il ne me déplaît pas que ce travail ait été exécuter avec un outillage des plus simples : c'est celui dont le jeune ouvrier indigène pourra disposer quand il rentrera dans son village »⁶³⁹.

Pour ce faire, il a travaillé pendant et en dehors des heures de classes, notamment toute les journées du jeudi. L'Inspecteur Général y voit le meilleur exemple possible de l'adaptation de l'enseignement à chaque colonie :

639 PRAT, Aristide. « Une heureuse initiative », dans le *BEAOF*. 1924, n°58. P.59.

« Il ne s'agit plus ici de préparer à l'européenne des artisans destinés à travailler pour des européens. Il faut que le petit apprenti, revenu dans son village, sache travailler pour lui et pour ses compatriotes »⁶⁴⁰.

Qu'il s'agisse d'enseignement général ou professionnel, la constante est inéluctablement d'amener au cœur de la pédagogie le rôle de la France envers l'AOF. Dans la mesure où il n'existe pas de matière à proprement parler intitulée « amour de la France », il est difficile de cerner les pratiques de façon très précise mais le BEAOF constitue une fenêtre sur les injonctions qui sont faites aux enseignants à ce sujet.

Section 3. L'enseignement de l'œuvre française en AOF

Si le BEAOF propose aux enseignants une rubrique spécialement intitulée « l'œuvre française », ce contenu d'enseignement s'ajoute à une pédagogie entièrement tournée vers la volonté de faire aimer la France. On rejoint ici Pascale Barthélémy dans l'idée que, si la crainte de créer des déclassés est partagée en métropole comme en AOF, elle présente néanmoins un caractère particulier en contexte colonial puisqu'elle repose non seulement sur un risque de perturbation sociale, mais également sur un risque politique. Pour répondre à cela, le BEAOF occupe alors un rôle important en proposant des contenus d'enseignement et des prescriptions pédagogiques qui font une large place aux bienfaits de la France en AOF. Outre l'enseignement des généralités de rigueur sur la grandeur de la France, les enseignants se doivent également de prendre une part active à l'œuvre française par l'enseignement de l'hygiène. Leur pratique d'enseignant va aussi consister à seconder le médecin dans l'exercice de ses fonctions. Dans le contexte colonial, l'hygiène est moins enseignée que pratiquée et lutter contre les maladies tropicales va de pair avec une communication basée sur la générosité de la France envers les populations locales. En cela, l'enseignement colonial présente une spécificité là où le fait de faire aimer la France est un enseignement qui concerne également la métropole.

640 PRAT, Aristide. « Une heureuse initiative », dans le *BEAOF*. 1924, n°58. P.58.

§1. Faire aimer la France en AOF, une « métadiscipline⁶⁴¹ ».

Faire aimer la France doit primer sur toutes les autres prescriptions et c'est pourquoi les enseignants sont encouragés à prendre un maximum d'initiatives en la matière, tant il est important que cela constitue un objectif sous-jacent et permanent à l'enseignement colonial. Georges Hardy insiste dans le BEAOF dès 1913 sur le fait que cet enseignement de l'amour de la France doit trouver sa place dans toutes les matières au programme :

« Et bien ! Oui, la France est dans le programme, dans tous les programmes : elle est même à travers les exercices de langage, le calcul et les leçons de choses, tout le programme. (...) »

Il n'est pas nécessaire que cet enseignement prenne la forme de leçons et se condense en résumés. Il s'agirait plutôt de procéder, patiemment, insensiblement, à ce que les naturalistes appellent, je crois, une endosmose, une lente pénétration. Et c'est justement parce qu'un tel sujet trouve sa place à tous les tournants de l'emploi du temps, qu'on ne l'a pas prévu dans les programmes »⁶⁴².

Ainsi, dépassant largement les injonctions contenues dans les programmes scolaires, les prescriptions en la matière sont directement liées au « bon sens » dont les enseignants doivent faire preuve. Georges Hardy affirme que dans cette mesure, il ne sera absolument pas tenu rigueur aux enseignants qui n'hésitent pas à prendre leurs distances avec les programmes scolaires⁶⁴³. Pour jalonner cet enseignement en dehors de tout programme spécifique, le BEAOF fournit également des supports pédagogiques destinés à être lus et commentés en classe dans les deux ou trois pages de sa rubrique permanente

641 L'expression est employée par Daniel Denis et Pierre Kahn dans *L'école républicaine et la question des savoirs*. En quête au cœur du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. P. 17 à propos de l'enseignement de la morale en France.

642 HARDY, Georges. « En passant », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.75.

643 HARDY, Georges. « En passant », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.77.

« l'œuvre française » et que Georges Hardy présente ainsi:

« L'école en Afrique Occidentale Française, n'est pas l'asile exclusif du B A, BA : elle a pour mission de planter, dans le cœur des enfants indigènes, l'amour de la France et le respect de notre autorité.

Cette grande tâche est facile : nous ne sommes pas d'insolents vainqueurs, nous continuons ici les traditions de notre vieux pays généreux ; sans phrases, sans éclat, nous pouvons prouver aux indigènes que notre main, pour être ferme, n'en est pas moins pleine de bienfaits.

La meilleure façon de le prouver, c'est de recourir aux faits. Vous en trouverez quelques uns sous cette rubrique, dans chaque Bulletin. Vous n'aurez qu'à les commenter. »⁶⁴⁴

Et s'en suivent de petits textes, souvent des arrêtés concernant les mesures d'hygiène, la « protection de l'enfance », les « encouragements à l'agriculture », le développement des communications, et l'enseignement. Par exemple, dans la rubrique « politique agraire à l'égard des indigènes », William Merlaud-Ponty affirme que:

« L'un des aspects les plus caractéristiques et les plus heureux de notre action parmi les populations de l'Afrique occidentale française se marque par notre respect pour l'indigène dans ses biens, dans ses droits coutumiers sur la terre et ses produits naturels »⁶⁴⁵.

Une autre sous rubrique de l'œuvre française évoque « l'organisation militaire » cite un arrêté décorant le drapeau d'un régiment de tirailleurs sénégalais « symbole du loyalisme fervent de ses enfants qui sont aussi ceux de la France ».

644 HARDY, Georges. « L'œuvre française en Afrique Occidentale Française », dans le *BEAOF*. 1913, n°2. P.57.

645 MERLAUD-PONTY, William. « La politique agraire à l'égard des indigènes », dans le *BEAOF*. 1913, n°3. P.88.

En métropole, développer chez les écoliers l'amour de la patrie constitue également l'essence même de l'école de la Troisième république. Cet objectif est donc tout autant mis en avant dans l'enseignement et figure dans de nombreuses préfaces de manuels comme la ligne directrice de l'enseignement de l'histoire ou de lecture notamment. Ainsi, le petit Lavis se présente comme le chantre de cette idéologie républicaine :

« Aussi a-t-on voulu rendre ce petit livre aussi complet que possible, afin que ceux-là mêmes qui ne font que passer par l'école en puisse apporter une idée simple de notre histoire et **des devoirs qu'ils ont envers leur patrie.**

On ne connaît pas un pays dont on ne sait pas l'histoire, et comment aimer un pays qu'on ne connaît pas?

Si humble paysanne qu'elle fut, Jeanne d'Arc savait l'histoire de France ; car, la première fois qu'elle vit Charles VII, elle lui dit : « Charlemagne et Saint-Louis sont à vos genoux auprès du trône de Dieu et prient pour vous ! » Jeanne ne pouvait croire que la France pût périr, après avoir donné le jour à de tels hommes.

Mettons dans l'esprit des enfants une provision de beaux souvenirs, qui les élèveront au-dessus de la vie vulgaire et qui se présenteront à eux, quand on leur dira que c'est un devoir de servir ce pays et une honte de le laisser déchoir »⁶⁴⁶

De même en 1906, dans *l'histoire de France, récits et entretiens* de Blanchet et Pinard, le même objectif patriotique est affiché dans la préface du manuel :

« Le premier mérite de ce livre doit être la clarté et la simplicité. (...)
Il faut surtout que de cette lecture se dégage très nettement une idée morale et patriotique. (...)

646 LAVISSE, Ernest. *Année préparatoire à l'histoire de France avec récits, à l'usage des commençants. Ouvrage contenant des résumés, des questionnaires et un lexique.* Paris, Colin. 1892. 108p.

L'idée morale que nous voudrions inspirer par ce petit livre, c'est l'amour de l'honnêteté et du travail ; **— l'idée patriotique, c'est la confiance inaltérable dans l'avenir de notre chère France »**

Il y a donc une continuité idéologique réelle dans l'enseignement, entre la métropole et l'AOF, sur cette question de l'amour de la France. Et cette question prend d'autant plus d'importance au moment de l'entrée de la France dans le premier grand conflit mondial. Georges Hardy insiste longuement sur ce point en 1916:

« J'ai eu déjà l'occasion de signaler, dans ce Bulletin, la nécessité de faire à la France, à son rôle dans le monde, à son œuvre de civilisation et de libération, une large place dans les plus humbles de nos écoles, et j'ai dit et répété que cet enseignement devait constituer comme l'atmosphère des classes, vivifier les moindres exercices, imbiber de loyalisme l'âme des enfants.

Il faut croire que vous ne vous êtes pas trop mal acquittés de cette tâche et que la France, de son côté, a su faire accepter sa domination, puisque l'Afrique Occidentale française — un des plus grands empires coloniaux qui soient au monde — donne depuis un an et demi, à travers des épreuves singulièrement pénibles, l'exemple d'une fidélité parfaite et d'un dévouement entier »⁶⁴⁷.

Si l'amour de la France doit habiter toutes les matières d'enseignement, le chant propose à cet effet, un « hymne à la France » dont les paroles reprennent l'ensemble des arguments qui valorisent l'action de la France en Afrique :

« France ta main puissante est pleine de bienfaits :
Tu fais sortir l'or des moissons de notre terre,
Tu guéris le malade et règle les procès

647 HARDY, Georges. « En passant... », dans le *BEAOF*. 1916, n°20. P.15.

Et tu répands en nous ta brillante lumière »⁶⁴⁸.

Les concours sont l'occasion de figer définitivement ces valeurs en proposant également des exercices très orientés dans tous les domaines. En 1917, le concours d'entrée à l'école Faidherbe comporte notamment cette dictée qui rappelle les bienfaits de l'école et de la France en Afrique occidentale:

« Avez-vous quelquefois pensé à ce qu'est une école ? Vous voilà bien installés sur les bancs, il fait bon ici, on y est bien pour travailler ; un maître vous dirige, vous encourage et vous enseigne. Il ne vous faut plus qu'un peu de bonne volonté pour vous instruire. A qui devez-vous tous ces bienfaits ? Qui a bâti pour vous cette école ? Qui vous autorise à y venir jusqu'à ce que vous soyez en âge d'exercer un état ? Qui vous donne des maîtres ? Qui prend soin aussi de faire de vous tous, pour peu que vous vous y prêtiez, de bons enfants et plus tard des hommes vaillants ? Qui a fait tout cela pour vous, mes enfants ? C'est la France. La France est donc pour vous une bienfaitrice, vous lui devez de la reconnaissance et de l'attachement »⁶⁴⁹.

Il reste important de préciser une nuance de taille entre l'amour de la France tel qu'il est enseigné en métropole et en AOF. Cette différence réside dans le positionnement empreint de paternalisme et que résume bien la formulation dichotomique, avec d'un côté le « nous »/la France et de l'autre le « vous »/écoliers d'AOF. Lorsqu'on s'adresse à des écoliers Français, seul le « nous » subsiste puisque l'enseignant et l'écolier font déjà partie de la même nation. Or, il n'en est absolument pas question pour les écoliers d'AOF, qui, eux, ont le devoir d'aimer une nation qui n'est pas la leur. Enseigner l'amour de la patrie à l'école n'a donc rien d'exceptionnel, c'est la nature du patriotisme attendu qui diffère.

648 « Le chant à l'école indigène », dans le *BEAOF*. 1916. hors série. P.15 [Voir annexe 24. Le chant à l'école indigène. P. Annexe 44.]

649 « Examens et concours », dans le *BEAOF*. 1917, n°34. P.10.

§2. L'hygiène, seconder le médecin.

« *A chacun son métier* » est un proverbe qu'il n'est pas toujours possible
d'appliquer en Afrique Occidentale française. (...)
L'instituteur peut ainsi doubler le médecin »⁶⁵⁰

Dr. Sautarel

La place de l'hygiène en AOF est tout à fait particulière, à la fois comme enseignement théorique tel qu'il est dispensé également en métropole mais aussi comme un moyen de prévention pratique du paludisme ou de la fièvre jaune, où l'instituteur est appelé à seconder le médecin. Dans le BEAOF, les interventions sont fréquentes sur les moyens de lutter contre les maladies tropicales, comme sur les campagnes de vaccination entreprises par le Gouvernement Général. En 1918, le BEAOF publie le premier manuel d'hygiène, rédigé en collaboration par le docteur Sec et André Pérès, directeur d'école et déjà auteur par ailleurs de manuels scolaires⁶⁵¹. Ce manuel de 88 pages reprend principalement les principes élémentaires de précaution concernant l'alimentation, l'habitation, l'hygiène infantile mais surtout, les maladies les plus mortelles d'AOF. Ainsi, ses exercices peuvent concerner le quotidien avec des questions théoriques telles que : « montrez à quoi s'expose celui qui prend l'habitude des boissons alcooliques⁶⁵² », ou des questions pratiques: « faites un gargarisme, faites un lavage du nez⁶⁵³ ». Le manuel qui consacre aussi un quart de ses pages aux maladies contagieuses propose des compositions sur la façon d'éviter les piqûres de moustique.

Il est intéressant de constater que les classes d'hygiène sont surtout l'occasion, une fois encore, de travailler le langage. Ainsi, Georges Hardy dresse son rapport d'inspection sur l'instituteur Jean-Pierre Toulze exerçant alors en deuxième année de l'école primaire

650 Dr SAUTAREL. « Le médecin et l'instituteur », dans le *BEAOF*. 1913, n°4. P.114.

651 SONOLET, Louis, PERES, André. *Moussa et Gi-gla, histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante*, Paris, A. Colin 1916. 263 p.

652 FROMENT, G. « Memento d'hygiène », dans le *BEAOF*. 1918, n°38. P.10.

653 FROMENT, G. « Memento d'hygiène », dans le *BEAOF*. 1918, n°38. P.21.

supérieure Blanchot:

« CLASSE D'HYGIENE.

Leçon très méthodique, très nourrie et très claire. M. Toulze ne laisse pas un instant l'esprit des élèves se perdre dans l'abstrait et se contenter de mémoire; il fait sans cesse appel aux facultés d'observation et au raisonnement, de telle sorte que ses moindres efforts concourent à la culture générale des élèves et à la formation de leur esprit.

Il a réuni, pour ces leçons de sciences naturelles, un musée fort intéressant et un album très riche. Nulle peine ne lui coûte pour adapter son enseignement aux caractères du pays et à l'esprit des élèves; il est, d'ailleurs, servi en cela par une surprenante habileté manuelle et un réel talent de dessinateur.

Tant par l'activité qui y règne que par les méthodes et l'outillage, sa classe peut être considérée comme une classe modèle »⁶⁵⁴

Constatant l'échec du « traitement pédagogique de la paresse », le BEAOF diffuse dans ses pages les dernières avancées scientifiques dans le domaine, selon lesquelles :

« L'étude médicale de la paresse a déjà montré que celle-ci pouvait relever de deux origines distinctes: un état organique défectueux ou un trouble psychique portant sur les actes intérieurs de la volonté. La première catégorie de paresseux est la plus nombreuse »⁶⁵⁵.

Or, considérant que la paresse supposée de l'africain ne trouve pas de solution dans la pédagogie, les autorités sanitaires considèrent qu'un traitement ne pourra s'appliquer aisément à la Colonie et principalement dans les écoles de brousse. C'est pourquoi, il est

654 HARDY, Georges. Inspection de Jean-Pierre Toulze du 31 Janvier 1919, dans le dossier de carrière de Jean-Pierre Toulze. CAOM, côte EEII1565(19) et EEII3672(2). 1919.

655 ZANETACCI, « La paresse: une maladie », dans le *BEAOF*. 1914, n°12. P.359.

chaudement recommandé aux instituteurs et aux médecins de faire l'essai d'un traitement sur quelques élèves dans la mesure du possible. En 1922, les enseignants font l'objet de remerciements de la part du médecin chef du service d'hygiène pour les services qu'ils ont rendu dans l'œuvre de quininisation indigène. C'est grâce à leur collaboration, dit-il que « le service d'hygiène a pu administrer efficacement plus de deux mille cinq cents doses de quinine par jour »⁶⁵⁶. L'année suivante, les enseignants sont encore mobilisés par l'inspecteur Frédéric Assomption au sujet de l'éradication des poux qui provoquent des épidémies de fièvre récurrente :

« En suivant mes conseils, vous ne dépasserez pas les limites de votre profession. L'enseignement de l'hygiène fait partie du programme scolaire. Faites de l'hygiène pratique et aidez l'administration à arrêter une maladie qui décime la population.

Tout ce qui a trait à l'hygiène, la protection de l'enfance, à l'amélioration des conditions de la vie, au développement social et économique du pays intéresse l'œuvre scolaire »⁶⁵⁷.

Ainsi, en dépit de ce que prétend la hiérarchie à l'égard des enseignants d'AOF, l'enseignement de l'hygiène correspond moins à un programme scolaire qu'aux aléas sanitaires imposés par les conditions locales du moment, et auxquelles les enseignants sont fortement appelés à s'adapter. En cas d'épidémie, il est d'ailleurs attendu d'eux que leur action dépasse leur seule population scolaire : « ils verront le chef de village, les notables, les chefs de famille et leur expliqueront l'impérieuse nécessité de lutter contre les poux »⁶⁵⁸. En 1927, Frédéric Assomption informe sa circonscription du Soudan, qu'un nouvel arrêté pris par le gouverneur du Soudan impose aux enseignants de suivre une petite formation

656 HECKENROTH, Dr. « Service d'hygiène, collaboration du personnel enseignant de Dakar », dans le *BEAOF*. 1922, n°52. P.46.

657 ASSOMPTION, Frédéric. « Pédagogie pratique. Conseils aux maîtres. Circulaire au sujet de la fièvre récurrente », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.52.

658 ASSOMPTION, Frédéric. « Pédagogie pratique. Conseils aux maîtres. Circulaire au sujet de la fièvre récurrente », dans le *BEAOF*. 1923, n°56. P.222.

médicale afin d'acquérir davantage d'autonomie dans le traitement des infections au quotidien. Adapter l'enseignement de l'hygiène en AOF consiste moins à l'enseigner qu'à le pratiquer en secondant le médecin dès que cela devient nécessaire.

Conclusion du Chapitre 4

L'examen des interventions des enseignants dans la revue montre que la période de construction du système d'enseignement constitue un moment pendant lequel les enseignants se saisissent de l'outil qui est mis à leur disposition pour prendre part au discours sur l'enseignement colonial. Néanmoins, on s'aperçoit également que leur participation à cette revue est largement conditionnée par l'entrain de l'Inspection Générale. Il suffit pour s'en convaincre de constater les contributions beaucoup plus nombreuses sous Georges Hardy puis sous Albert Charton que pendant la période intermédiaire, où Frédéric Assomption, inspecteur au Soudan porte la revue « à bout de bras » en assurant à lui seul presque toutes les interventions. Cela démontre, que la volonté de participer à l'élaboration d'un discours sur l'enseignement n'est pas toujours dépourvue d'intérêt de carrière, les enseignants participant plus volontiers lorsqu'ils interagissent directement avec leur Inspecteur Général.

Le plus souvent, ces interventions sont donc l'occasion pour ces enseignants de se montrer en exemple en publiant dans la revue du Gouvernement Général une leçon modèle ou un récit d'expérience concluante, mais les interventions de la hiérarchie dans cette même revue pour recadrer sans cesse les pratiques, rappeler les instructions et/ou soumettre des exemples-types de leçons, trahissent une réalité moins reluisante. En effet, loin de tout contrôle, les enseignants résistent notamment dans la mise en œuvre de la pédagogie active et de la méthode directe censées être davantage adaptées au contexte colonial et dont l'emploi est toujours recommandé par les programmes de 1924.

Finalement, les différences fondamentales que l'on constate entre les pratiques d'enseignement métropolitain et colonial en AOF viennent principalement d'une différence

de moyens pédagogiques dans la mesure où les manuels scolaires arrivent progressivement au fur et à mesure de leur élaboration par l'Inspection Générale, et où faute de moyens, il appartient aux enseignants d'AOF de faire feu de tout bois. En outre, l'importance donnée par les autorités à l'application des méthodes actives est une manière d'adapter son enseignement à l'absence de matériel.

Il n'en reste pas moins que les enseignants restent également empreints de préjugés raciaux mais ces préjugés ne ressortent que lorsque les enseignants s'essaient à des contributions plus théoriques, sur des monographies régionales ou des descriptions de « race » en réponse à des questionnaires soumis par l'Inspection Générale. Ce type de considérations sont aussi très présents dans certains manuels scolaires, en particulier l'histoire et la géographie, mais l'idéologie sous-jacente selon laquelle les populations locales appartiendraient à des races inférieures ne ressort que de façon très inégale dans le BEAOF en fonction du support dont il est question.

En effet, lorsque les enseignants « collent » à leur pratiques par le récit d'une expérience pédagogique, qu'elle soit manuelle ou intellectuelle, la démarche pédagogique ne fait plus aucune place à ce type de considération et reste concentrée sur les moyens mobilisés, la progression de la leçon et les résultats obtenus. Ces résultats sont de l'ordre d'une optimisation réussie des moyens mobilisés pour son cours. Ainsi, tel instituteur se félicite d'avoir fabriqué un bateau, tel autre une mutuelle scolaire, tel autre un musée, ou un atelier à moindre coût, ou encore un boulier-compteur mais rares sont les enseignants soucieux de s'exprimer sur les connaissances et compétences développées chez leurs élèves.

A fortiori en matière de support pédagogique, on se rend compte que l'adaptation en termes de contenu consiste surtout à remplacer les références au quotidien de la métropole par celui de l'AOF (nom des personnes, des animaux, etc...), ou tout simplement dans la sélection des supports à proprement parler, puisque certaines leçons ont certes été « importées » car applicables en l'état à l'AOF mais n'ont pas fait l'objet d'une quelconque

modification ultérieure. Or, ces leçons peuvent très bien être du domaine des mathématiques, ce qui montre que les enseignants jugent pour leur part les élèves d'Afrique occidentale tout à fait capables d'accéder à ces contenus, mais sans jamais pour autant le formuler aussi clairement.

A partir des années 30, renaît en AOF le débat sur l'adaptation de l'enseignement colonial. Il est intéressant alors de constater avec la lettre d'André Davesne au ministre des colonies⁶⁵⁹ que ce sont les inspecteurs de l'enseignement qui se saisissent de cette question. André Davesne débat même dans la presse, avec un autre inspecteur, quitte à se faire légèrement remettre en place par sa hiérarchie pour ses prises de position peu nuancées en public⁶⁶⁰. En tant qu'inspecteur et ancien instituteur, le positionnement de ce professionnel de l'enseignement colonial n'est alors plus fonction des objectifs politiques de conquête morale comme c'était le cas sous la plume de Georges Hardy dans son ouvrage la *Conquête morale*, mais se situe à l'échelle de la démarche pédagogique. Cela témoigne de la place qu'a pris le personnel d'enseignement dans le débat d'idées sur la pratique de leur métier au cours de cette période.

659 Voir annexe n° 22 - Débat sur l'adaptation entre les inspecteurs Davesne et Spinelli. 1933. P. Annexe 36.

660 Voir annexe n° 23 - Demande de recadrage à l'encontre d'André Davesne suite à ses prises de position dans la presse. P. Annexe 43.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Entre l'histoire de l'enseignement colonial et l'histoire du discours sur l'enseignement colonial, le BEAOF, source pour une histoire incarnée

Dès sa création en 1913, la revue du BEAOF s'est révélée constituer un outil de communication précieux au service de l'ensemble du personnel d'éducation en Afrique occidentale qui trouve là un espace d'échange autour du système d'enseignement naissant dans leur colonie. Les instances dirigeantes s'en saisissent également à des fins de communication politique ; les enseignants échangent sur leurs expériences et par là, mettent en avant leurs qualités professionnelles aux yeux de leur hiérarchie qui contrôle la revue. Cette revue offre ainsi une fenêtre sur la mise en place d'un système d'enseignement, sur l'élaboration d'une pédagogie coloniale adaptée et sur les pratiques enseignantes, ce qui en fait une source importante pour l'histoire de l'enseignement colonial en AOF. De plus, l'autre facette de cette revue, indissociable de la première, en tant que discours porté par les acteurs sur leurs propres pratiques, à tous les niveaux de la hiérarchie du personnel en charge de l'enseignement en AOF, permet également d'appréhender l'histoire du discours porté à l'époque sur l'enseignement colonial.

Dans le territoire immense de près de quatre millions de km² que constitue l'AOF, le BEAOF est envoyé systématiquement et gratuitement à toutes les écoles de la colonie, et constitue pour les enseignants le seul moyen d'avoir accès à l'information législative, comme au partage d'expériences de leurs collègues. En effet, on distingue deux grandes parties qui structurent la revue. D'un côté, les instances dirigeantes et l'Inspection Générale usent du BEAOF comme d'un moyen de diffusion des textes législatifs, conseils et autres prescriptions en matière de pédagogie coloniale. De l'autre, les enseignants contribuent dans un autre registre qui est surtout celui des pratiques enseignantes du quotidien, en proposant des supports de cours ou des récits de progression. Entre les deux, un autre espace est celui de l'échange entre l'Inspection Générale et les enseignants puisque ces derniers répondent aux enquêtes que leur soumet l'Inspection Générale. L'appréhension de la revue sous tous ces aspects ne pouvait se faire sans une meilleure connaissance des intervenants et la consultation de leur dossier de carrière. Ainsi, ce jeu d'échelle a alors

permis ici d' « incarner » l'histoire de l'enseignement colonial, en mettant en valeur le poids à la fois des individus, des familles et des statuts professionnels dans la mise en place du système d'enseignement, des gestions de carrière, des pratiques enseignantes et de la conception de ce que doit être l'enseignement colonial en AOF. C'est ce qui constitue toute la richesse de cette revue du BEAOF pour une compréhension en miroir de l'histoire de l'enseignement colonial et de l'histoire du discours sur cet enseignement.

Au terme de ce parcours à travers les numéros de la revue du BEAOF, entre 1913 et 1930, il est possible de répondre à la problématique du rôle joué par les acteurs dans l'élaboration d'un système d'enseignement en AOF et de la place de chacun dans l'élaboration d'un discours de ces professionnels sur l'éducation coloniale en AOF, notamment du point de vue des méthodes et des finalités. Ainsi, les enseignants acquièrent une possibilité de prendre part au discours sur l'enseignement mais leur marge de manœuvre reste néanmoins très cadrée.

_ La possibilité pour les enseignants d'intervenir dans le discours pédagogique

D'une manière générale, les enseignants interviennent dans la revue pour prendre part, à leur niveau, à l'élaboration d'un discours sur leurs pratiques, mais on constate que, malgré toute l'énergie que l'Inspecteur Général Georges Hardy tente d'insuffler à l'élaboration commune d'une pédagogie adaptée, cette question est loin d'être considérée systématiquement par les enseignants, ou n'apparaît pas de façon aussi marquée. Ainsi, les enseignants s'inscrivent d'abord dans la lignée de l'actualité pédagogique métropolitaine comme dans le cas des jardins scolaires, de l'éducation physique ou de l'application de la méthode directe, appartenant au courant émergent des pédagogies nouvelles. En outre, l'actualité pédagogique de la métropole influe à tous les niveaux sur celle de l'AOF. Il en est notamment ainsi de l'adoption de nouveaux programmes pour la colonie, qui suit de près celle des programmes métropolitains : 1914 et 1924 en AOF, et 1913 et 1923 en métropole.

Par ailleurs, les préjugés à l'égard des populations locales, selon lesquels elles appartiendraient à une « race inférieure », propres à l'idée de mission civilisatrice et largement développés dans les interventions de Georges Hardy, ne sont jamais discutés par les enseignants. Ces préjugés apparaissent régulièrement sous leur plume, de façon implicite lorsqu'il s'agit de leur pratique professionnelle mais beaucoup plus franche dans le cadre des discours à vocation scientifique, notamment lorsqu'ils publient dans le BEAOF des monographies régionales sur toutes les régions d'AOF, ou encore lors des réponses apportées dans le cadre des « enquêtes sur l'enfant noir ». Les enseignants développent alors, à ce moment, de longues descriptions raciales sur les populations locales et les bienfaits de la France à l'égard de l'AOF, dans le cadre de la colonisation. Il se rapprochent alors en cela du discours dominant prôné par Georges Hardy selon lequel l'enseignement colonial doit être assimilé à la conquête morale d'une civilisation arriérée.

Il n'en reste pas moins que les leçons semblent accorder un crédit tout à fait normal à l'intelligence des populations locales, s'agissant notamment de l'accès aux connaissances mathématiques ou de composition française, alors même qu'il s'agit bien pour les élèves d'étudier dans une langue étrangère. De mêmes, quelques manuels, pourtant présentés comme les premiers manuels adaptés, ont été publiés dans le BEAOF sans modification aucune par rapport à sa version destinée à la métropole. Lorsqu'il y a des modifications, il s'agit la plupart du temps uniquement de changer le champs lexical, « Julien » devient « Mamadou », le « blé » devient du « mil » ou du « manioc », par exemple. A cet égard, les enseignants publient sur le registre des contenus pédagogiques, décrivant de façon pragmatique la progression de telle ou telle leçon, mais ne semblent pas faire cas outre-mesure des spécificités de l'enseignement colonial.

Cette attitude correspond à un positionnement professionnel que l'on retrouve également à l'échelle individuelle dans leur démarche d'expatriation. En effet, déjà au moment de leur départ pour la colonie, le fait de se considérer comme porteur d'une mission civilisatrice reste tout à fait secondaire en regard d'autres motivations, plus carriéristes, liées aux suppléments de soldes, à l'avancement de carrière accéléré et à

l'obtention accrue de décorations. De même, dans ce petit monde des enseignants métropolitains expatriés en AOF, l'Inspection Générale a d'abord toutes les peines du monde à faire contribuer les enseignants et ceux qui participent s'avèrent, de manière générale, avoir en commun une proximité particulière avec leur hiérarchie. Enfin, l'Inspection Générale doit souvent les pousser à publier et compense au besoin, avec les inspecteurs, le manque de contributions en nourrissant eux-mêmes les pages du BEAOF, mais ceux qui participent s'accordent alors une belle visibilité auprès de leur hiérarchie qui peut s'avérer très intéressante pour leur carrière.

Il n'en reste pas moins que les enseignants disposent avec le BEAOF d'une réelle opportunité de prendre part à l'élaboration de la « pédagogie indigène » que Georges Hardy appelait de ses vœux. En ce sens, les enseignants ont bel et bien une marge de manœuvre dans la production d'un discours sur l'enseignement colonial mais celle-ci reste néanmoins contrôlée de près. Chaque membre du corps enseignant d'Afrique occidentale française se saisit à son niveau du BEAOF, à la fois pour prendre part à l'élaboration d'une pédagogie indigène et saisir l'opportunité de façonner un discours valorisant pour sa propre carrière.

_ Un espace d'échanges cadrés dans lequel chacun reste à sa place

Alors que l'ensemble du personnel du système d'enseignement est susceptible de trouver une tribune dans les pages du BEAOF pour « lier conversation »⁶⁶¹, une différence existe cependant, liée au rapport hiérarchique qui unit ces différents membres. D'une part, la proximité, à la fois hiérarchique et géographique, des enseignants intervenant dans le BEAOF et des instances dirigeantes à Dakar, est déterminante dans la démarche d'intervention dans le BEAOF. En effet, ces intervenants sont souvent directeurs d'écoles régionales, parfois également proches de l'Inspection Générale par leur mandat de représentant au CSEP, par exemple. Ainsi, les instances dirigeantes ont alors plus facilement la main sur ces membres du personnel d'enseignement qui font montre d'une

661 HARDY, Georges. « Notre bulletin », dans le *BEAOF*. 1913, n°1. P.4.

communauté de vues avec le point de vue dominant. Ainsi, ceux qui décident d'intervenir dans le BEAOF, ne se positionnent pas véritablement dans le cadre d'un échange, mais sont déjà prédisposés à se prononcer dans le sens que prescrit la hiérarchie et à faire ainsi état de leurs qualités professionnelles aux yeux de tous. Quoiqu'il en soit, la ligne éditoriale est fermement tenue par l'Inspection Générale à Dakar et ne permet pas de prise de position jugée trop critique à l'égard du système en place. Seules sont introduites les critiques qui viennent justifier des réformes déjà engagées, comme à l'occasion de nouveaux programmes. Enfin, nombreuses sont les interventions orientées par la soumission préalable d'un questionnaire détaillé auquel les enseignants sont invités à répondre.

Le champ d'intervention des enseignants qui apparaissent dans la revue se limite donc au partage d'expérience pédagogique, voire, aux réponses clairement orientées par les questionnaires des enquêtes proposées par l'Inspection Générale. Pendant toute la période de construction du système d'enseignement en AOF, seuls le Gouverneur Général et l'Inspecteur Général énoncent un discours qui se situe au niveau des idées, d'une vision d'ensemble de ce que doit être l'enseignement colonial en AOF. En effet, si certaines interventions des enseignants sur l'enseignement des mathématiques par exemple, laissent penser que certains d'entre eux croient aux capacités intellectuelles des populations locales, aucun ne s'engage clairement en ces termes. Au contraire, dès qu'il s'agit de théoriser un point de vue ou d'apporter un argument à telle pratique enseignante, certains préjugés sur la tendance supposée naturelle à l'oisiveté et l'insouciance des populations locales ont la vie dure, et sont invoqués à l'appui d'un effort nécessaire sur l'enseignement physique par exemple. Le champ discursif idéologique qui sous-tend l'action coloniale de l'enseignement en AOF transparaît en filigrane mais n'est abordé directement que par les instances dirigeantes qui fixent ainsi les grandes orientations. Ainsi, à l'instar d'Albert Dodille qui affirme dans que chaque champ produit son propre discours colonial à l'intérieur duquel ce discours se démultiplie à nouveau, on s'aperçoit que chaque niveau hiérarchique du système d'enseignement élabore un discours propre sur l'enseignement colonial. En effet, le point de vue des enseignants, au plus proche de leurs pratiques professionnelles, privilégie le pragmatisme et se révèle bien moins marqué

idéologiquement que des interventions émanant de leur hiérarchie. Il n'en va pas exactement de même lorsque justement, ces enseignants interviennent « sur commande » dans un registre plus théorique, puisque leurs réponses aux enquêtes ethnologiques, outre le fait que le sujet s'y prête particulièrement, est effectivement l'occasion pour eux de rapprocher leur discours descriptif et théorique de celui habituellement tenu par leur hiérarchie. En contexte colonial, le discours des enseignants sur les pratiques pédagogiques se distinguent de celui des autorités sur la vision de l'enseignement en AOF, et apparaît alors comme une sous-catégorie de ce dernier, dans la mesure où il reste un discours « autorisé ».

Ce n'est qu'en 1935 et sous la plume non d'un enseignant mais d'un médecin que le Docteur Schweitzer se prononcera au sein même du BEAOF, en dehors de toute enquête commandée, sur le terrain des idées, pour s'opposer à une présentation selon lui fallacieuse de cette considération à l'égard des populations locales :

« L'indigène est-il paresseux ?

Le primitif est-il réellement paresseux ?

Quiconque a vu les habitants d'un village de primitifs défricher un bout de forêt pour y établir une plantation nouvelle sait qu'il sont capable de travailler pendant plusieurs semaines avec un zèle et une application soutenus...

Pour moi, je ne me sens pas plus le droit de parler sans réserve de la paresse des primitifs depuis que quinze indigènes ont, durant trente deux heures, remonté le fleuve en pagayant presque sans interruption, pour m'emmener un Blanc gravement malade.

L'indigène travaille donc assidûment à l'occasion, mais il ne travaille que dans la mesure où les circonstances l'exigent. L'enfant de la nature- c'est ici la réponse à l'énigme- n'est jamais qu'un travailleur occasionnel.

La nature fournit à l'indigène, avec un travail minime, à peu près tout ce dont il a besoin pour vivre, dans son village. (...) Il n'acceptera une place que dans un but déterminé : il a besoin d'argent pour acheter une femme, sa femme

ou ses enfants auront envie d'étoffes, de sucre, de tabac ; lui-même désire une hache neuve ou de l'eau-de-vie, un vêtement ou des souliers. Ce sont donc des besoins plus ou moins étrangers à la lutte pour l'existence proprement dite qui amène cet enfant de la nature à s'embaucher pour un travail...

L'indigène n'est pas paresseux, c'est un homme libre. C'est pourquoi il ne sera jamais qu'un ouvrier d'occasion »⁶⁶²

Avant cet exemple, chacun reste dans son domaine de compétence resserré : les enseignants ne se prononcent que sur des questions purement pédagogiques comme des récits de classe par exemple, les médecins sur des conseils d'hygiène ou de vaccination notamment. Le début des années 30 correspond à un tournant dans le discours colonial, qui sera profondément marqué dans le BEOF avec l'arrivée d'Albert Charton à l'Inspection Générale en 1929 et celle de Jules Brévié au Gouvernement Général l'année suivante.

_ Le moment Albert Charton : du BEOF à l'Éducation Africaine (1929-1934)

A partir de l'arrivée d'Albert Charton, puis du Gouverneur Général Brévié, la façon dont le BEOF est repris en main est symptomatique d'un moment dans l'histoire du discours colonial local qui bascule du temps des tâtonnements propres aux débuts, à celui d'un discours bien rodé. Selon les propos d'Albert Charton lui-même, qui se confie dans la revue sur ses « premières impressions » après un an d'exercice, le temps des pionniers s'ouvre sur celui des plus jeunes qui « à leur tour, suivront leurs traces »⁶⁶³. Selon cet Inspecteur Général, les traces existent et constituent à présent l'expérience qui doit servir d'exemple aux suivants.

En ce sens, de premiers changements sur la forme interviennent dans la présentation de la revue, qui témoignent d'un discours plus normé. La couverture du

662 SCHWEITZER, Dr. « A l'orée de la forêt vierge » sous la rubrique « La bibliothèque scolaire », dans le *BEOF*. 1935, n°92. P.315.

663 CHARTON, Albert. « Premières impressions », dans le *BEOF*. 1930 n°72. P.5.

BEAOF change de couleur en 1929, passant du bleu ciel au bleu roi, violet, rouge puis crème avant de refonder complètement sa maquette définitivement au moment de son changement de nom en 1934. Les rubriques fixent dorénavant le cadre dans lequel les interventions se doivent de trouver leur place :

« Le *bulletin* comprendra 5 rubriques :

1° **La vie de l'Afrique occidentale française et de l'école**, ce sera la partie générale ;

2° **La vie scolaire de l'Afrique occidentale française**, enquêtes, méthodes, procédés. Ce sera la partie proprement pédagogique, qui réunira les efforts et les recherches pour le progrès de nos méthodes ;

3° **Textes et documents** ;

4° **La bibliothèque scolaire de l'Afrique Occidentale française** ;

5° **La vie administrative** »⁶⁶⁴.

En 1933, le BEAOF disposera également d'un sommaire détaillé et paginé à la fin de chaque numéro. Concernant la répartition des parties, la part belle est faite aux contributions diverses alors que la partie législative diminue déjà de façon très nette dès 1929 avant de disparaître complètement à partir de 1934. Enfin, les intervenants ont aussi changé dès 1930. En effet, alors que pendant les années passées sous la direction de Georges Hardy, le BEAOF ouvrent très largement ses pages aux instituteurs et directeurs d'écoles régionales, les années suivantes doivent beaucoup principalement à un ou deux personnel d'éducation de faire vivre la revue par leurs contributions, en particulier à l'inspecteur Frédéric Assomption.

A cet égard, l'arrivée d'Albert Charton marque un tournant dans la mesure où il redynamise complètement la publication du BEAOF, augmentant la fréquence de publication mais surtout considérablement sa densité, par le nombre de ses contributions.

664 CHARTON, Albert. « Le bulletin », dans le *BEAOF*. 1929, n°70. P.4. [En caractères gras dans le texte]

Néanmoins, les inspecteurs, l'Inspecteur Général et le Gouverneur Général occupent dorénavant une place beaucoup plus importante, largement supérieure à celle des instituteurs et directeurs d'écoles régionales, alors même qu'ils sont beaucoup moins nombreux. Cette nouvelle configuration de la revue, qui se met en place avec l'arrivée d'Albert Charton, témoigne d'un discours beaucoup plus assuré et prescriptif que les années précédentes pendant lesquelles les enseignants pouvaient partager leurs expériences pédagogiques plus ou moins anecdotiques « en vrac ». Un an après son arrivée, cet Inspecteur Général sera rejoint dans son action par le Gouverneur Général Jules Brévié qui se saisit également très largement du BEAOF pour sa communication. Ce duo Inspecteur Général-Gouverneur Général composé d'Albert Charton et de Jules Brévié rappelle celui que formaient Georges Hardy et William Merlaud-Ponty dans l'élaboration d'un discours sur l'enseignement colonial porté par la revue. Désormais, Jules Brévié amorce dès son arrivée par ses prises de positions une vision nouvelle de ce que doit être cet enseignement.

_ Un virage net dans le discours à partir du début des années 30 : de la « conquête morale » à la rénovation sociale

Jules Brévié, Gouverneur Général de 1930 à 1936, définit de nouveaux objectifs qui marquent alors un tournant dans le discours tenu jusque là à propos de l'enseignement colonial en AOF. Dès la rentrée 1931, l'objectif affiché n'est plus de former une élite par la sélection d'une minorité d'élèves, quoique cela soit toujours nécessaire par ailleurs, mais il s'agit à présent de toucher la masse des élèves :

« Limité dans sa diffusion, l'enseignement en Afrique occidentale française est resté surtout (et c'était la tâche nécessaire et urgente) un enseignement de minorité et de sélection. Sans doute, des efforts remarquables ont été fait par la création des écoles de village d'autrefois, par la multiplication des écoles préparatoires et élémentaires. Beaucoup de maîtres ont déjà compris dans quel sens devait s'orienter l'éducation de la masse indigène. Des mutuelles scolaires, souvent florissantes, ont été créées.

Le moment est venu de s'engager plus résolument dans cette voie, car au point de vue social, avant tout importe l'éducation de la masse »⁶⁶⁵.

Deux instituteurs en AOF, Chèze, métropolitain et Fily Dabo Sissoko, issu du cadre local, dressent pour la première fois en 1935, dans les pages du BEAOF un bilan de l'enseignement colonial dans la période écoulée, entre 1883 et 1933. Ils comparent la doctrine qui prévalait alors, entièrement tournée vers la formation d'une élite, à celle qui doit désormais présider à l'action de l'enseignement colonial en AOF, qui doit mener à une rénovation sociale par un retour à la terre des populations locales, censé enrichir les familles :

« Quelles sont les idées maîtresses qui ont guidé la politique coloniale pendant ce demi-siècle ?

Elles se résument en quatre mots : « aller au plus pressé ».

Car dans le domaine scolaire, l'objectif immédiat, sinon principal, était de faire de l'apprentissage, des chefs éclairés, des fonctionnaires, des employés de commerce, des ouvriers de tous ordres pour les besoins subalternes que requérait notre installation ; objectif puissamment étayé d'autre part par des considérations d'ordre budgétaire. (...)

[La nouvelle doctrine] se résume elle aussi en quatre mots : « Retour à la terre ».

(...) Nous voulons fonder de nouvelles familles, aptes à tirer le maximum de profit de notre œuvre colonisatrice : enrichissement qui conditionne le notre. »⁶⁶⁶.

665 BRÉVIÉ, Jules. « L'enseignement massif et l'école indigène », sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école », dans le *BEAOF*. 1931, n°74. P.3.

666 CHEZE, et FILY DABO SISSOKO. « Essai sur la nouvelle orientation scolaire », sous la rubrique « La vie scolaire de l'AOF », dans le *BEAOF*. 1935, n°90-91. Pp. 201-202-208.

Là où la période 1913-1930 mettait effectivement en avant la sélection des élèves à tous les niveaux pour faire émerger quelques individus qui formeront une élite, la nouvelle période s'ouvre sur un discours nouveau qui consiste à voir dans l'enseignement un moyen d'éduquer la masse pour un retour au sol. Désormais, l'association des deux peuples, à l'instar de cette contribution écrite pour la première fois en collaboration entre un instituteur métropolitain et un instituteur issu des populations locales, doit se baser sur l'enrichissement mutuel là où il n'était auparavant question de susciter l'adhésion des populations locales qu'en leur enseignant l'amour et la reconnaissance envers la mère-patrie.

En symétrie presque parfaite avec le discours tenu par Jules Ferry près de quarante ans plus tôt, Jules Brévié énonce également, en 1931, un triptyque d'arguments en faveur de ce nouvel objectif : social, politique et économique⁶⁶⁷. En l'occurrence, Jules Brévié considère en effet que l'éducation doit d'abord servir à faire de la colonisation une « œuvre indigène ». A travers cette formule encore assez vague, il pose les bases d'une nouvelle vision de la politique coloniale de la France en AOF, qu'il ne cessera d'explicitier et de développer les années suivantes au fil des numéros de la revue. En effet, quelques mois plus tard, prenant quelques distances avec le discours paternaliste qui consiste à considérer les populations locales comme de « grands enfants » et l'enseignement colonial comme une « conquête morale », il évoque à propos des « actions et de la conscience des peuples coloniaux », la confiance mutuelle que les deux peuples se doivent dorénavant d'instaurer entre eux :

« Problèmes complexes, difficiles, que l'on ne peut plus trancher avec les formules simplistes d'autrefois, mais qu'il faut résoudre par une mise au point permanente, en donnant l'enseignement qu'il faut, avec le souci de

667 Dans son discours à la chambre des députés le 28 juillet 1885, Jules Ferry invoquait les arguments humanitaire, politique et économique. Néanmoins, la similarité s'arrête à la forme du discours et ne cache pas de profondes différences sur le fond, déjà traduites par le passage du terme « humanitaire » chez Jules Ferry, à celui de « social » chez Jules Brévié.

répondre aux besoins, de faire de l'école une force d'équilibre et de progrès, mais aussi, il faut le dire, avec la ferme intention de faire confiance à l'indigène – qui doit nous rendre cette confiance – car la colonisation est en définitive un grand acte de foi »⁶⁶⁸.

– *Jusqu'à la décolonisation, la revue témoin de l'enseignement en AOF, de ses influences et évolutions.*

La revue devient *l'Éducation africaine* et est publiée jusqu'à la veille de la décolonisation en 1959. Elle continue jusque là de faire place aux contributions de tous le personnel intervenant dans l'enseignement en AOF. Elle ne publie plus de manuels scolaires qui paraissent par d'autres biais, comme les fameux *Mamadou et Bineta* de l'inspecteur André Davesne qui connaîtront un grand succès éditorial, et étaient encore publiés en 2004. La revue consacre dorénavant ses numéros spéciaux aux nouvelles grandes orientations de l'enseignement, en particulier au milieu des années 40 qui voient de grands bouleversements dans l'idée coloniale. En effet, en 1944, la conférence de Brazzaville adopte un nouveau ton à l'égard des populations locales, parlant dorénavant de « respect » : « Le respect et le progrès de la vie indigène seront la base de toute notre politique coloniale. Les indigènes ne seront ni interchangeables, ni sujets à éviction, ni corvéables à merci »⁶⁶⁹. Dans la revue, ces bouleversements ont une répercussion tout a fait significative sur le système d'enseignement en AOF :

« ... Pour l'enseignement, l'année 1945 marque aussi un premier pas dans la voie qui a été tracée à Brazzaville.

Un arrêté récent apporte des réformes profondes de structure dans l'enseignement primaire, par l'institution d'un cycle complet d'enseignement, un

668 BRÉVIÉ, Jules. « Extrait du discours de M. le Gouverneur Général BRÉVIÉ prononcé à l'ouverture du Conseil de Gouvernement, le 14 décembre 1931 », sous la rubrique « La vie de l'AOF et l'école », dans le *BEAOF*. 1931, n°77. P.4.

669 LEMESLE, Raymond-Marin. *La conférence de Brazzaville de 1944 : contexte et repères*, Condé-sur-Noireau. Cheam, 1994. p45

enfant, venu à l'école et suivant sa scolarité normale, poursuivra maintenant ses études primaires en six années. Il n'y a plus de distinction entre les écoles de village, les écoles rurales et les écoles urbaine, toutes conduisent ou conduiront au certificat d'études primaires élémentaires »⁶⁷⁰.

Plus largement, la Conférence de Brazzaville, s'inscrit en réalité dans un contexte international, propre aux années 40, qui voit naître un nouveau regard sur les populations colonisées⁶⁷¹. En 1941, les États-unis et l'Angleterre, signataires de la Charte de l'Atlantique, consacrent en effet dans leur Charte « le droit qu'a chaque peuple de choisir la forme de gouvernement sous laquelle il doit vivre » et « désirent que soient rendus les droits souverains et le libre exercice du gouvernement à ceux qui en ont été privés par la force ». La Conférence précède la loi Lamine Gueye, votée le 25 avril 1946, selon laquelle « tous les ressortissants des territoires d'outre-mer ont la qualité de citoyen au même titre que les nationaux français de la métropole ou des départements d'outre-mer » et six mois plus tard, le 27 octobre 1946, la création de « l'Union Française ». Les « sujets de l'Empire » sont à présent les citoyens de l'Union française, et obtiennent le droit de vote.

Dans ce contexte, un décret de 1950 réorganise le territoire d'AOF en Académie scolaire dans laquelle un Recteur d'académie remplace désormais l'Inspecteur Général et où les diplômes sont dorénavant calqués sur ceux de la métropole⁶⁷². La revue *l'Éducation africaine* accompagne tous ces bouleversements, adoptant entre autres le changement de vocabulaire d'usage : les « Colonies » deviennent des « territoires d'Outre-mer » et les « nègres » deviennent les « Noirs ». L'année suivante en 1951, deux numéros spéciaux « Le Livret de l'étudiant » et « L'éducation de base » présentent cette nouvelle organisation en Académie, et les nouvelles orientations. L'éducation de base, concept défini et

670 COURNARIE, Pierre.[Gouverneur Général de l'AOF] « Extrait de discours prononcé au Conseil de Gouvernement de 1944 et 1945 », dans *l'Éducation africaine*. 1946, n° 109-110. P.36.

671 GAMBLE, Harry, « La crise de l'enseignement en Afrique Occidentale française (1944-1950) », dans *Histoire de l'éducation*. 2010, n° spécial 128 « L'enseignement dans l'Empire colonial français » sous la direction de Pascale Barthélémy, Emmanuelle Picard et Rebecca Rogers. Pp. 129-162.

672 CAPELLE, Jean. *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*. Paris, Karthala. 1990. 326p.

recommandé par l'UNESCO⁶⁷³, témoigne de la circulation des savoirs à l'échelle internationale et révèle l'influence de cette organisation sur ce que doit être l'enseignement en AOF. De même, des publications au sein de la revue *l'Éducation africaine*, préalablement extraites de revues pédagogiques métropolitaines, confirment que le sentiment d'unité doit dorénavant prévaloir entre enseignement aux écoliers de France et d'Afrique puisque le même discours s'applique aux deux continents. C'est notamment le cas de l'intervention de l'Inspecteur d'Académie de la Seine sur la leçon de choses, qui vante « les qualités de l'esprit par l'observation, la réflexion, le raisonnement » et « les connaissances indispensables à un minimum de culture générale quelque soit l'orientation future [des] élèves », publiée d'abord en 1958 dans la revue *L'éducation nationale* en métropole, puis l'année suivante en 1959 dans *l'Éducation africaine*⁶⁷⁴. Enfin, les populations locales ne sont pas beaucoup plus présentes dans la revue, mais elles ne sont plus cantonnées aux seules rubriques « folkloriques » des débuts et, citant Montesquieu ou Voltaire, prennent position sur les relations entre la France et l'AOF :

« Montesquieu dans ses *Lettres Persanes*, Voltaire dans ses contes philosophiques, n'ont-ils pas constamment mis en scène ces prétendus hommes non civilisés qui font la leçon à la Babylone moderne et rabaissent fort ingénument sa superbe. C'est en cela que le scepticisme français a une valeur certaine : cette civilisation française qui doute systématiquement d'elle-même et de ses bonnes intentions n'offre-t-elle pas en elle-même la meilleure preuve de sa pureté et de son désintéressement ?

Malheureusement, il n'en a pas toujours été ainsi (...) Il y a des sophistes qui jonglent avec la vérité comme avec une balle et démentent par leur comportement ce qu'ils affirment du bout des lèvres. (...).

Voilà ce qui a tant retardé l'avènement de la véritable coopération France-Outre-Mer fondée sur la libre détermination, et ce qui risque d'en

673 « L'éducation de base », dans *l'éducation africaine*. 1951, n° spécial nouvelle série 10-11. P.6.

674 BAUDUIN, R. « Leçon de choses à l'école primaire », dans *l'Éducation africaine*. 1959, n° nouvelle série 47. P.38 .

entraver encore sa franche réalisation.

Ainsi, votre tâche d'Éducateur est-elle toute tracée : c'est moins par la qualité de votre enseignement que par votre manière d'enseigner que vous parviendrez, M. le Professeur, vous et vos collègues, à faire triompher parmi nos jeunes générations les vérités de la culture française et que vous rendrez le plus beau service à nos deux peuples qui ne demandent qu'à s'entendre et à s'aimer »⁶⁷⁵.

Même si ce discours de Amadou Mahtar M'Bow, publié dans *L'Éducation africaine* en 1958, remet très subtilement en place l'attitude de la France envers les populations locales dans le passé, son point d'orgue s'inscrit dans les critères d'un discours « autorisé » regardant vers un avenir commun et vantant l'amour que se porteraient les deux pays. De fait, il s'apparente néanmoins à un « chant du cygne » au moment où justement, l'empire colonial est plus menacé que jamais par les accessions aux indépendances. En l'occurrence, Amadou Mahtar M'Bow, après avoir entre autres, dirigé le service de l'Éducation de base pour le compte de l'UNESCO et été Ministre de l'Éducation et de la Culture du Sénégal, fera partie de ces élites africaines qui s'engageront dans la lutte pour l'indépendance de l'AOF⁶⁷⁶. Il n'en reste pas moins en attendant, que la teneur des interventions dans la revue, la grande régularité de *L'Éducation africaine* et l'intensité fortement accrue du rythme de publication lors de ses dernières années de parution⁶⁷⁷, témoignent de la volonté des autorités de s'investir jusqu'à la fin dans la communication sur l'enseignement en AOF, mais cela reste bien dérisoire dans un contexte de décolonisations qui se joue à l'échelle mondiale.

675 M'BOW, Amadu Mahtar. « Réponse au discours de distribution des prix prononcé par M. Lecour », dans *L'Éducation africaine*. 1958, n°48. Pp. 53-54. [Amadou-Mahtar M'Bow a été décoré en 2011 de la légion d'honneur au grade de Commandeur]

676 MANIERE, Laurent. « La politique française pour l'adaptation de l'enseignement en Afrique après les indépendances (1958-1964) », dans *Histoire de l'éducation*. 2010, n° spécial 128 « L'enseignement dans l'Empire colonial français » sous la direction de Pascale Barthélémy, Emmanuelle Picard et Rebecca Rogers. Pp. 163-190

677 Voir annexe n°8. Pages administratives et pages de contribution du BEAOF (1913-1959). P. Annexe 14.

SOURCES

Archives : les dossiers de carrière (Centre des Archives d'Outre-Mer)

Les dossiers de carrières des personnels de l'éducation en AOF sont conservés au CAOM principalement dans la série EEII, du personnel colonial moderne.

Les gouverneurs généraux

CARDE Jules : EEII814(1)

DIRAT Henri : EEII911(9)

GUY Camille : EEII1020(1) Pensions229(10) EEII5356(guy) Sac140(Guy)

MERLAUD-PONTY Amédée William : EEII1137(6)

MERLIN Martial : EEII6560(Merlin) et EEII1726(1) et EEII1699(4)

OLIVIER Marcel : EEII1164(3)

Les inspecteurs généraux de l'enseignement

HARDY Georges René : EEII3513(6)

CHARTON Albert : EEII6175(50) et EEII4971(4) et EEII5862(2)

PRAT Aristide Emile : EEII2577(12)

Les inspecteurs et enseignants

ARANSEAU : EEII3500B(2) et EEII6181(aransau)

ARNAUD Albert : EEII3834(7)

ARRANSAU née FERRUS Marthe : EEII6181(aransau marthe)

ASSOMPTION Frédéric : EEII3693(8)

ASSOMPTION née CAUDEBAN Jeanne : EEII3835(19)

BERDALLE Jean-Baptiste : EEII2389(20)

BERNADOU Gabriel : EEII3596(2)

BERNADOU née MAZENS Marie : EEII3840(7)

BONNET Louis Albert : EEII2396(11)

CAPMANN Gustave : EEII2411(12)
DAVESNE André : EEII3857A(2) et EEII6264
DELAFOSSÉ Maurice : EEII886(5)
DIRAND Alfred : EEII3860(16)
DIRAND née LOCHE Jeanne : EEII3860(17)
DOMENGE Pierre : EEII2451(2)
FORT née PINEAU Henriette : EEII3510(27)
FULTOT Edmond Joseph : EEII1558(12)
GALINOU née MIGNOT Amélie : EEII2475(5)
GALINOU Némours : EEII2475(8)
GALLIN Georges Hermann : EEII2475(9)
GENDRON Jean-Baptiste : EEII2479(16)
GENDRON née HYM Marie : EEII2480(1)
GENEVOIS Auguste Remy : EEII2480(3) et EEII3511(11)
GUERIN Madeleine : EEII3883(10)
GUERIN René, Pierre : EEII3883(9)
LAFON de GASQ Robert Lionel : EEII2690(1)
MAZIÈRES née BAFLET Emilie : EEII2540A(6)
MESTRAUD Aimé : EEII5688
MONGIS Amédée René : EEII1562(1)
MONGIS née SERVAIS Cécile : EEII1562(2) et EEII3641(13)
MONOD Jean-Louis : EEII2549(8)
MONOD née LADOIT Eugénie : EEII1552(11)
NICOLI Jean : EEII3644(12)
NICOLI née OLIVIERI Marie : EEII2557(9)
NIENAT Charles : EEII2557(12)
NIENAT née DOURNAUX Berthille : EEII2557(13)
PERÈS André : EEII1567(8)
PERRUCHOT Abel : EEII5022(6) et EEII6397(perruchot)
QUENOT Gustave, Henri et QUENOT née SAUNIER Marie : EEII2579B(9)
QUILICHINI Ignace : EEII3656(2)

ROUGET Joseph Emile : EEII1568(6)
ROUSSELLE Gaston : EEII2593(14)
ROUSSELLE née MARTIN Marguerite : EEII2593(15)
TOULZE Jean Pierre : EEII1565(19) et EEII3672(2)
VAILLANT Alexis et Jeanne née PELLERIN : EEII2615(8)
ZANETTACI-STEPHANOPOLI Drago : EEII3678(2)

Sources imprimées

I. Le Bulletin de l'enseignement en AOF. (BEAOF). Revue du Gouvernement Général. Gorée. 1913-1930.

L'ensemble de toute la collection a été consultée entre 1913 et 1930, dont les manuels scolaires destinés aux maîtres, les programmes scolaires et instructions officielles. La plupart des numéros du BEAOF sont conservés à Paris, à la médiathèque du quai Branly, consultables au cabinet des fonds précieux, voire aussi à la Documentation Française. Quelques uns, dont les manuels d'histoire et de chant, ne sont qu'au CAOM à Aix-en-provence.

Le Bulletin rassemble dans ses pages de nombreux documents officiels et administratifs. Liste non exhaustive des documents consultables dans les numéros du bulletin, outre les interventions d'enseignants :

- _ Arrêtés et circulaires intéressant l'enseignement en AOF
- _ Rapports statistiques (1923, 1926, 1928-1929)
- _ Nominations, promotions et récompenses du personnel.
- _ Extraits de discours du Gouverneur Général au Conseil de Gouvernement (1913, 1928, 1929, 1930)
- _ Comptes-rendus des séances du Conseil Supérieur de l'Enseignement en AOF (1913, 1914, 1916, 1917, 1921, 1922, 1923, 1924, 1925, 1926, 1932, 1936)
- _ Annales des examens et concours. Rapports sur les résultats des concours.
- _ Monographies régionales

_ Les manuels scolaires

- LEGUILLETTE, André. « Histoire de l'Afrique Occidentale française ». 1913, n° spécial 9. 108p.
- HARDY, Georges. « Géographie de l'Afrique Occidentale française ». 1913, n° spécial 10. 78p.
- HARDY, Georges. « Anthologie géographique de l'Afrique Occidentale française ». 1915, n° spécial 17. 64p.
- HARDY, Georges. « Le dessin à l'école indigène ». 1915, n° spécial 18. 25p.
- TOULZE, Jean-Pierre. « La composition française à l'école indigène ». 1915, n° spécial 19. 26p.
- HARDY, Georges. « Le chant à l'école indigène ». 1916, n° hors-série. 15p.
- FROMENT, G. « *Memento* d'agriculture soudanaise ». 1917, n° spécial 32. 96p.
- QUILICI, J. « Leçons de pédagogie à l'usage des instituteurs de l'AOF ». 1917, n° spécial 35. 36p.
- SEC, Dr., PERES, André. « *Memento* d'hygiène à l'usage des instituteurs ». 1918, n° spécial 38. 88p.
- HARDY, Georges. « Les deux routes. Conseils pratiques aux jeunes fonctionnaires indigènes ». 1918, n° spécial 40. 66p.
- ROUSSEAU, R. « Autour de la géographie ». 1928, n° spécial 66. 64p.

_ Les programmes scolaires et instructions au personnel

- « Plan d'études et Programmes des Écoles Primaires de l'Afrique Occidentale française ». 1914, n° hors-série. 67p.
- MONOD, Jean-Louis. « Instruction au personnel enseignant qui débute dans les école d'Afrique Occidentale française ». 1921, n° spécial 46. 68p.
- « Textes portant réorganisation de l'enseignement en Afrique Occidentale française ». 1924, n° spécial 57. 203p.

II. Les manuels scolaires d'AOF

SONOLET, Louis, PERES, André. *Moussa et Gi-gla, histoire de deux petits noirs. Livre de lecture courante*, Paris, A. Colin 1916. 263 p.

DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours préparatoire 2^{ème} année et cours élémentaire*, Strasbourg, librairie Istra, Maison d'édition de l'imprimerie strasbourgeoise. 1931. 84p.

DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta apprennent à parler Français. Cours de langage à l'usage des écoles Africaines. Classe de débutants et cours préparatoire. Livre du maître*, Strasbourg, librairie Istra, Maison d'édition de l'imprimerie strasbourgeoise. 1939. 79p.

DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta sont devenus grands, livre de français à l'usage des cours moyens et supérieurs des écoles de l'Afrique noire*, Paris, Strasbourg, Istra. 1939. 439p.

DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta apprennent à lire et à écrire, Syllabaire*, Paris, librairie Istra. 1950. 124p.

DAVESNE, André. *Mamadou et Bineta lisent et écrivent couramment. Livre de français à l'usage des écoles africaines. Cours élémentaire 1^{ère} et 2^{ème} année*. Strasbourg, librairie Istra. 1951. 235p.

TERRISSE, Arnaud. *Le livre de l'instituteur d'Afrique noire : guide pédagogique et pratique des écoles africaines*, (Bulletin général des amicales d'institutrices et d'instituteurs publics de France et des colonies) Paris : F. Nathan. 1955. 239 p.

III. Les manuels scolaires en France

Bibliothèque Nationale de France : les manuels sont répertoriés sous la côte 8°L39

Les manuels ci-dessous, publiés sous la III^{ème} République ont été sélectionnés pour leur longévité ; le succès éditorial induisant une bonne diffusion de ces manuels.

FOUILLEE, Augustine (sous le pseudonyme: BRUNO, G.). 1877. *Le Tour de la France par deux enfants: devoir et patrie*. Paris, Gallimard. P184.

LAVISSE, Ernest. *Année préparatoire à l'histoire de France avec récits, à l'usage des commençants. Ouvrage contenant des résumés, des questionnaires et un lexique*, Paris, Colin. 1892. 108p.

BROSSOLETTE, L., OZOUF, Marianne. *Mon premier livre d'histoire de France. Cours élémentaire première année*, Paris, Delagrave. 1909. 64p.

LAVISSE, Ernest. *Histoire de France. Cours élémentaire*, Paris, Colin. 1913. 182p.

AYMARD, Aubin. *Histoire de France, à l'usage du cours élémentaire et du cours moyen* Paris, Hachette. 1925. 129p.

BESSEIGE, Henri, POMOT, Henri. *Petite histoire du peuple français. Cours élémentaire*, Guéret/Paris, presses universitaires de France / presses du massif central. 1928. 192p.

CAULLE, Joseph, MATHON, R. *Petit cours d'histoire de France depuis les origines jusqu'à nos jours. Leçons, lectures, cours résumés, questionnaires, gravures et cartes. Cours élémentaire des écoles primaires*, Amiens, Poiré-Choquet. 1930. 97 p.

LAVISSE, Ernest. *L'Année préparatoire d'histoire de France avec récits, à l'usage des commençants. Ouvrage contenant des résumés, des questionnaires et un lexique*, Paris, Colin. 1935. 108p.

IV. Autres sources imprimées

BUISSON, Ferdinand (dir.). 1911. (1ère éd. 1882-1893). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette, 2 parties en 5 vol. et 2 suppléments.

- _ « Colonies françaises »
- _ « Conseil supérieur de l'instruction publique »
- _ « Horticulture »
- _ « Inspecteurs généraux de l'enseignement primaire »
- _ « Instituteurs, Institutrices »
- _ « Livres scolaires »
- _ « Jardins scolaires »
- _ « Musées scolaires »

CHARTON, Albert. *Rôle social de l'enseignement en Afrique Occidentale Française*, Paris, Larose 1934. 15p.

- CROUZET, Paul. *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies rapports et compte-rendu du Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'Outre-mer, 25-27 septembre 1931*, Paris : H. Didier. 1932. 311 p.
- DELAVIGNETTE, Robert, & JULIEN, Charles-André. *Les constructeurs de la France d'Outre-mer*. Paris, Corrêa. 1946. 525p.
- EXPOSITION COLONIALE INTERNATIONALE DE 1931. *Le gouvernement général de l'Afrique Occidentale française*. Paris. Société d'éditions géographiques, maritimes et coloniales. 1931. 260p.
- HARDY, Georges. *Le « de civitate dei » source principale du « discours sur l'histoire universelle »* Paris, Leroux, Thèse pour l'école des Hautes Études. 1913.
- _ *Le Bilan scientifique de l'AOF* (bulletin du comité de l'Afrique française). 1916.
- _ *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.* Paris, L'Harmattan, 2005 (1ère éd. 1917). 275p.
- _ *L'enseignement au Sénégal de 1817 à 1854*, Paris, Larose. 1921.
- _ *La mise en valeur du Sénégal de 1917 à 1854*, Paris, Larose. 1921.
- _ *Les éléments de l'histoire coloniale*, Paris, renaissance du livre. 1921.
- _ *Vue générale de l'histoire d'Afrique*, Paris, A. Colin. 1922.
- _ *L'Art nègre : l'art animiste des noirs d'Afrique*, Paris, Laurens. 1927.
- _ *Géographie de la France extérieure*, Paris, Larose. 1928.
- _ *Histoire de la colonisation française*, Paris, Larose. 1928.
- _ *Nos grands problèmes coloniaux*, Paris, A. Colin. 1929.
- _ *Ergaste ou la vocation coloniale*, Paris, Larose. 1929.
- _ *L'enseignement aux indigènes dans les possessions françaises d'Afrique, Bruxelles, établissements généraux de l'imprimerie - Rapport préliminaire pour l'Institut Colonial International en vue de l'exposition de 1931*. 1931. 471p.
- _ *Nos grands problèmes coloniaux*, Paris, A. Colin. 1933. 216p.
- _ *L'Afrique occidentale française*. H. Laurens, Paris. 1937. P.207.
- _ *La politique coloniale et le partage de la terre aux XIXème et XXème siècles*, Paris, Albin Michel, 1937. 499p.
- _ *La géographie psychologique*, Gallimard. 1939.
- _ *Le problème religieux dans l'empire français*, Paris, Leroux, PUF. 1940.

_ *Histoire de la colonisation française*, Paris, Larose, 348p. 1943.

HUGO, Victor. « Discours sur l'Afrique » dans *Actes et paroles 1876-1880, depuis l'exil -Volume 7*. 1876.

LABOURET, Henri. « L'éducation des masses en Afrique occidentale française », dans *Africa: Journal of the International African Institute*. Janvier 1935, vol. 8, n°1. Pp.98-102.

PELLETIER, Gaston ; ROUBAUD, Louis. *Images et réalités coloniales*. Paris, A. Tournon, 1931. 403p.

_ *Empires ou colonies?* Paris, Plon. 1936. 232p.

BIBLIOGRAPHIE

Outils de recherche en Histoire de l'enseignement

CASPARD-KARYDIS, Pénélope (directrice). *La presse d'éducation et d'enseignement 1941-1990 : répertoire analytique*. Paris, Institut National de Recherche Pédagogique. 2000-2005. Tomes 1 à 4.

CHARMASSON, Thérèse, (dir.). *L'histoire de l'enseignement XIXe XXe siècle, Guide du chercheur*. Paris, Publications de la Sorbonne et INRP. 2006 (1^{ère} éd. 1986). 228p.

CHOPPIN, Alain, (dir.). *Emmanuelle : Banque de données informatisées sur les manuels scolaires français de la Révolution à nos jours*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Publications de la Sorbonne, site Internet : <http://www.inrp.fr/emma/web/>

MBIAYE, Saliou. Avril. « Les sources de l'histoire de l'enseignement au Sénégal », dans *Notes Africaines*. 1981, n°170. Pp. 29-46.

Histoire de la colonisation :

Généralités

AGERON, Charles-Robert, « L'exposition coloniale de 1931, mythe républicain ou mythe impérial? » dans Pierre, Nora (dir.), *Les Lieux de mémoire*, Gallimard (Quarto). 1997. Tome I, Pp. 493-515.

AMOUGOU, Emmanuel. *Symbole et châtiments : regard sociologique sur l'inconscient scolaire colonial en Afrique noire francophone*, Paris, Menaibuc. 2006. 232 p.

BANCEL, Nicolas, BLANCHARD, Pascal, VERGES, Françoise. *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, Idées, 2003. 172p.

BLANCHARD, Pascal, BANCEL, Nicolas, LAMAIRE, Sandrine. *La fracture coloniale*, Paris, La Découverte. 2005. 310p.

BOUCHE, Denise. *Histoire de la colonisation française, Flux et reflux : 1815-1962*, tome 2, Paris : le Grand livre du mois. 2004. 607 p.

BREGÉON Jean-Joël. *Un rêve d'Afrique : administrateurs en Oubangui-Chari, la Cendrillon de l'Empire*. Paris, Denoël. 1998. 327p.

BRUNSCHWIG Henri. *Noirs et blancs dans l'Afrique noire française : ou comment le colonisé devient colonisateur (1870-1914)*, Paris, Flammarion (Nouvelle bibliothèque scientifique). 1983. 243p.

COQUERY-VIDRIVITCH, Catherine; GOERG, O (dir.). *L'Afrique coloniale au temps des français. Colonisateurs et colonisés, 1880-1960*, Paris, La découverte. 1992. 460p.

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine, MONIOT, Henri. *L'Afrique noire de 1800 à nos jours*, Paris, PUF. 2005 (1ère éd. 1974). 462p.

DESROCHE, Henri. *Histoire et devenir social. Étude rétrospective et prospective des manuels d'Histoire utilisés en Afrique de l'Ouest*. HERZO, Christian (dir.) Thèse de doctorat. EHESS. 1979. P.35.

De SUREMAIN, Marie-Albane. *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnographie, géographie humaine, sociologie) 1919-1964*. Thèse de doctorat, sous la direction de Catherine COQUERY-VIDROVITCH. Université Paris Diderot. 2001. 800p.

FERRO, Marc. *Le livre noir du colonialisme XVIe-XXIe siècle : de l'extermination à la repentance*, Paris, Hachette littératures, Pluriel. 2005. 1124p.

GIRARDET, Raoul. *L'idée coloniale en France*, Hachette, Pluriel. 1990. 506p.

GIRARDET, Raoul. « L'apothéose de la « plus grande France » : l'idée coloniale devant l'opinion française (1930-1935) », dans la *Revue française de sciences politiques*. 1968, n°6. Pp. 1085-1114.

JEUDY, André. *Administrateur des colonies : essai d'autobiographie critique*. Thèse sous la direction de Elikia M'BOKOLO. EHESS. 1987.

LABRUNE-BADIANE, Céline, SMITH, Étienne. 2007. « La production d'études folkloristes, historiques et ethnographiques par les instituteurs africains dans le Bulletin de l'enseignement en AOF et les cahiers de l'école normale William Ponty », au cours du colloque *La fabrique des savoirs en Afrique*. Université Paris VII.

MANCHUELLE, François. « Assimilés ou patriotes africains? Naissance du nationalisme culturel en Afrique française (1853-1931) », dans *Cahiers d'études africaines*. 1995, n°138-138. Pp.333-368.

MANCERON, Gilles. *Marianne et les colonies : une introduction à l'histoire coloniale de la France*, Paris, La découverte, Ligue des droits de l'homme. 2005. 318p.

MANCERON, Gilles. *1885 : Le Tournant colonial de la République. Jules Ferry contre Georges Clemenceau, et autres affrontements parlementaires sur la conquête coloniale*, Paris, La Découverte. 2007. 166p.

MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé précédé du portrait du colonisateur*. Paris, Gallimard. 1995. 161p.

MICHEL, Marc. « L'Afrique occidentale Française » dans le *Dictionnaire de la France coloniale*. RIOUX, Jean-Pierre (dir.). Flammarion. 2007. P.295.

RUSCIO, Alain. *Le credo de l'homme blanc : regards coloniaux français : XIXe-XXe siècles*. Bruxelles : Ed. Complexe. 2002. 409p.

SAAÏDIA, Oissila, ZERBINI, Laurick (Dir.) *La construction du discours colonial. L'empire français aux XIXe et XXe siècles*. Paris, Karthala. 2009. 246p.

SIBEUD, Emmanuelle. « La naissance de l'ethnographie africaniste en France avant 1914 » dans *Cahiers d'études africaines*. 1994, n°136 ; vol.34. Pp. 639-658.

SECK, Papa Ibrahima. *La stratégie culturelle de la France en Afrique : l'enseignement colonial (1817-1960)*, Paris, L'Harmattan. 1993.

SIBEUD, Emmanuelle. *Une science impériale pour l'Afrique? La construction des savoirs africanistes en France 1878-1930*. Paris, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences sociales. 2002. 356p.

WILDER, Gary. *The French imperial nation-state: negritude & colonial humanism between the two world wars*. Chicago, The University of Chicago Press. 2005. 404p.

WILDER Gary. « « Impenser » l'histoire de France. Les études coloniales hors de la perspective de l'identité nationale », dans *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. 2005, n°96-97. Pp. 91-119.

Historiographie :

BARTHÉLÉMY, Pascale. « L'enseignement dans l'empire colonial français: une vieille histoire? », dans *L'histoire de l'éducation*. 2011, n°128. Pp. 5-28.

De SUREMAIN, Marie-Albane. « Histoire coloniale et/ou histoire de l'Afrique? Historiographies de l'Afrique subsaharienne, XIXe-XXe siècles », dans *La construction du discours colonial, l'empire français au XIXe et XXe siècle*. Oissila SAAÏDIA et Laurick ZERBINI (Dir.). 2009. Pp. 35-62.

DULUCQ, Sophie. *Écrire l'histoire de l'Afrique à l'époque coloniale (XIXe-XXe siècle)*. Paris, Karthala. 2009. 336p.

Sur l'histoire de l'enseignement colonial :

BANCEL, Nicolas (dir.), BLANCHARD, Pascal (dir.), GERVEREAU, Laurent (dir.). 1993. *Images et Colonies. Iconographies et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962*, Nanterre, Bibliothèque de Documentation Internationale Contemporaine (BDIC) et Paris, Association Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC), 304p.

BARTHÉLÉMY, Pascale. « L'adaptation de l'enseignement ou la hantise des « déracinés » en Afrique Occidentale française ». Colloque *École et Nation*. INRP. Décembre 2010.

BARTHÉLÉMY, Pascale (dir.), PICARD, Emmanuelle (dir.), ROGERS, Rebecca (dir.) « L'enseignement dans l'Empire colonial français (XIXe-XXe siècles) », dans *Histoire de l'éducation*. 2010, n°128. 199p.

BOUCHE, Denise. *Les Villages de liberté en Afrique noire française : 1887-1910*, Paris ; La Haye : Mouton et Cie, (Le monde d'Outremer, passé et présent). 1968. 281 p.

BOUCHE, Denise « Les Villages de Liberté en A.O.F. », dans le *Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire*. T. XI. n° 3-4, juillet-octobre 1949 ; T. XII. N° 1, janvier 1950, pp. 491-540 et pp. 135-215.

BOUCHE, Denise. *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: mission civilisatrice ou formation d'une élite ?*, thèse d'État sous la direction de Henri BRUNSCHWIG. 1974. 2 vol., 947 p.

BOUCHE, Denise. « Les Écoles françaises au Soudan à l'époque de la conquête, 1884-1900 », dans *Cahiers d'études africaines*, 22, vol. 6, 2e cahier, Paris, Mouton et C°. 1966. Pp. 228-267.

BOUCHE, Denise. « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule...Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », dans les *Cahiers d'études africaines*. 1968, vol. 8, n°29. Pp. 110-122.

CLÉMENT, Dominique. *Enseignement et colonisation française : mythes et réalités : l'exemple de l'AOF de 1817 à 1960*, Mémoire de maîtrise sous la direction de Lê Thành Khôi, Université René Descartes, Paris. 1990. 44 p.

CONKLIN, Alice. *A mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford, Stanford University Press. 1997. 367p.

DESALMAND, Paul. *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire. Tome 1. Des origines à la conférence de Brazzaville (1944)*, Abidjan, Editions Ceda, Paris, l'Harmattan, 1983. 460p.

JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Histoire de bancs, parcours d'élèves. Pour une lecture « configurationnelle » de la scolarisation à l'époque coloniale », dans Marie-France LANGE (Dir.), *Cahiers d'études africaines*. 2003, n° 169-170. Pp. 409-433.

LABRUNE-BADIANE, Céline. *Processus de scolarisation en Casamance: rythme et logique (1860-1960)*. Thèse de doctorat sous la direction d'Odile GOERG. Paris Diderot. 2008. 530p.

LEON, Antoine. *Colonisation, enseignement et éducation : étude historique et comparative*, Paris, Ed. L'Harmattan, (Bibliothèque de l'éducation). 1991. 319 p.

SINGARAVELOU, Pierre. *Professer l'empire: l'enseignement des « sciences coloniales » en France sous la IIIème République*. Thèse de doctorat sous la direction de Christophe

CHARLE, Université Paris Panthéon Sorbonne, 2007. 505p.

SINGARAVELOU, Pierre. *Professer l'empire: les « sciences coloniales » en France sous la IIIème République*. Paris, publications de la Sorbonne. 2011. 409p.

Sur les administrateurs coloniaux :

FOSTER, Elizabeth. « Rethinking "Republican Paternalism" : William Ponty in French West Africa, 1890-1915 », dans *Outre-mers*. 2007, vol. 95, n° 356-357. Pp. 211-233.

JOHNSON, Wesley. « William Ponty and Republican Paternalism in French West Africa (1866–1915) », dans L.H. Gann et Peter Duignan (dir.), *African Proconsuls : European governors in Africa*, Free press, Macmillan, New York ; Collier Macmillan, Londres ; Hoover institution, Stanford, CA. 1978. Pp. 127-156.

PIRIOU, Anne (dir.), MOURALIS, Bernard. *Robert Delavignette, savant et politique (1897-1976)*, Paris, Karthala. 2003, 347p.

Sur les enseignants dans les colonies :

ARZALIER, Francis, NICOLI, Francette. 2000. *NICOLI, Jean, un instituteur républicain de la colonie à la résistance 1925-1943*. Mali, Donniya (Histoire et patrimoine). 224p.

BARTHÉLÉMY, Pascale. *Africaines et diplômées à l'époque coloniale, 1918-1957*. Thèse sous la direction de Catherine COQUERY-VIDROVITCH. Université Paris Diderot. 2006. 946p.

BARTHÉLÉMY, Pascale. *Femmes, africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale : sages-femmes et institutrices en Afrique occidentale française, 1918-1957*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes. 2010. 344p.

BOUBACAR, Ly. *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945. Vol. 1, L'école et les instituteurs.* 584p. ; vol. 2, *Les instituteurs et les autres catégories d'enseignants dans les écoles.* 552p. ; vol. 3, *La formation au métier d'instituteur.* 493p. ; vol. 4, *L'exercice du métier d'instituteur.* 491p. ; vol. 5, *La condition d'enseignant et la vie sociale.* 562p. ; vol. 6, *Les loisirs et l'engagement politique chez les instituteurs.* 617p. Paris, L'Harmattan (études africaines). 2009.

COHEN, William. *Empereurs sans sceptre : histoire des administrateurs de la France d'outre-mer et de l'Ecole coloniale,* Berger-Levrault (Mondes d'Outre-Mer). 1973.

COLONNA, Fanny. *Instituteurs algériens: 1883-1939.* Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques (Travaux et recherches de Science politique). 1975. 239 p.

DUTEIL, Simon. *Enseignants coloniaux : Madagascar, 1896-1960.* Thèse de doctorat sous la direction de John Barzman. Université du Havre. 2009. 947p.

FORTIER, Bénédicte. *La naissance de l'instruction publique aux vieilles colonies : du code noir vers l'émancipation-assimilation,* Paris : Dalloz (thèmes et commentaires). 2003. 305p.

FRELAND, François-Xavier. *L'Africaine blanche : Germaine Le Goff, éducatrice mythique, 1891-1986.* Paris. 2004. 154P.

KNIBIEHLER, Yvonne, GOUTALIER Régine. 1985. *La Femme au temps des colonies.* Paris, Stock (La Femme au temps de...). 1985. 339p.

JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Les mangeurs de craies : socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale : les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty », thèse soutenue à l'EHESS sous la direction de M'BOKOLO, Elikia. 2002. 792p.

JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945). Des « meneurs de galopins » dans l'arène politique », dans *Cahiers d'études africaines*, 2005, n°178. Pp. 519-543.

LIAUZU, Claude, MANCERON, Gilles (dir.). *La colonisation, la loi et l'histoire*, Paris : Éditions Syllepse (Des Paroles en actes). 2006. 183 p.

RENUCCI France. *Souvenirs de femmes au temps des colonies*. Paris, Balland. 1988. 254p.

THEVENIN, André. *La Mission laïque française à travers son histoire 1902 – 2002*, Paris : mission laïque française. 2005. 239p.

THEVENIN, André. *Pierre Deschamps, Premier missionnaire laïque*, Paris : mission laïque française, 80p.

WADE, Ibrahima. *Évolution des fonctions de l'inspecteur primaire au Sénégal de 1903 à 1945*. Thèse de doctorat sous la direction d'Antoine LEON. Université Paris Descartes. 1986. P.188.

Histoire de l'enseignement en métropole :

Généralités

CASPARD, Pierre, LUC, Jean-Noël. « Questions sur l'enseignement primaire au XIXe siècle », dans *Histoire de l'éducation*. Avril 1980. n°6. Pp.36-45.

CHANET, Jean-François. *L'école républicaine et les petites patries*. Paris, Aubier. 1996. 426p.

JACQUET-FRANCILLON François (dir.), d'ENFERT Renaud (dir.), LOEFFEL, Laurence (dir.). *Une histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France XVIIIe-XXe siècle*. Paris, Retz. 2010. 1055p.

LELIÈVRE, Claude. *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*. Paris, Nathan (pédagogie). 1990. 238p.

LELIÈVRE, Claude, NIQUE, Christian. *Bâtisseurs d'école : histoire biographique de l'enseignement en France*. Paris, Nathan (pédagogie). 1994. 494p.

OGNIER, Pierre. 1981. *L'idéologie laïque dans La Revue Pédagogique de 1878 à 1900*. Thèse de Doctorat du 3ème cycle de Sciences de l'Éducation. Université Lyon 2 sous la direction de Guy Avanzini. 720P.

OZOUF, Jacques. *Nous, les maîtres d'écoles : autobiographies d'instituteurs à la Belle Époque*. Paris, Gallimard. 1983. 269p.

OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona. *La République des instituteurs*. Paris, Gallimard. 2000 (1ère éd. 1992). 487p.

PROST, Antoine. *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. Paris, Armand Colin. 1968. 523p.

SAVOYE, Antoine (Dir.), OHAYON Annick et OTTAVI Dominique. (collab.) *L'Éducation nouvelle. Histoire, présence et devenir*, Berne, Peter Lang, 2004. 330 p.

L'enseignement des disciplines

BRUTER, Annie. « Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisserie et la pédagogie de l'histoire », dans *Histoire de l'éducation*. 1995, n°65. Pp. 27-50.

BRUTER, Annie. « Cent ans d'enseignement de l'histoire (1881-1981) », dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, Paris, 13 et 14 novembre 1981, n° hors série. 216p.

DANCEL, Brigitte. *Enseigner l'histoire à l'école primaire de la IIIe République*, Paris, Presses Universitaires de France. 1996. 264 p.

DENIS, Daniel, KAHN, Pierre (directeurs). *L'École républicaine et la question des savoirs, enquête au coeur du "Dictionnaire de pédagogie" de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, (CNRS Histoire. Histoire contemporaine). 2003. 298 p.

GARCIA, Patrick, LEDUC, Jean. *L'enseignement de l'histoire en France, de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Colin, U. 2003. 320 p.

KAHN, Pierre. *La leçon de choses : naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion. 2002. 248p.

LELIÈVRE, Claude. « L'enseignement agricole dans le département de la Somme de 1850 à 1914 », dans *Revue historique*. Paris, PUF. 1986, vol. 274, n°1. Pp. 79-141.

MOREL, Gaud. « La leçon de plantes. Le jardin comme outil d'enseignement », dans *Cahiers d'histoire et de philosophie des sciences*. 2001, n° 49 « Études sur l'histoire de l'enseignement des sciences physiques et naturelles », sous la direction de Nicole Hulin. Pp. 99-110.

Les manuels

GALUPEAU, Yves. « Les manuels scolaires par l'image : une approche sérielle des contenus », dans *Histoire de l'éducation*. 1993. n°58, Pp. 103-135.

HARZO, Christian. *Histoire et devenir social : étude rétrospective et prospective des manuels d'histoire utilisés en Afrique de l'Ouest*, thèse sous la dir. de Henri DESROCHE, École des hautes études en sciences sociales (Paris). 1 vol. 1979. 333p.

ITTI, Eliane. *L'image des civilisations francophones dans les manuels scolaires : des colonies à la francophonie*, Paris : Publibook, (EPU, Éditions Publibook université). 2003. 359 p.

JULIA, Dominique. « Livres de classe et usages pédagogiques », dans R. CARTIER et H.J. MARTIN, *Histoire de l'édition française, tome 2, Le livre triomphant*, Paris, Promodis. 1984. Pp. 468-497.

MAINGUENEAU, Dominique. *Les livres d'écoles de la République, 1870-1914, discours et idéologies*, Paris, Le Sycomore. 1979. 343 p.

NORA, Pierre. « Lavisserie, instituteur national », dans *Les Lieux de Mémoire*, sous la direction de Pierre Nora, édition Quarto Gallimard, 1997, Tome 1 p.239-275.

OUZOUF, Jacques et Mona. « Le Tour de la France par deux enfants », dans Pierre, NORA, *Les lieux de mémoire*, Paris, Gallimard, (quarto). 1997. Pp. 277-301.

RIOUX, Jean-Pierre. « La Colonie, ça s'apprend à l'école », dans *L'Histoire*. 1984, n° spécial 69. Pp. 49-55.

SEMIDEI, Manuela. « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », in *Revue française de science politique*. Tome. 16, 1966, n°1. Pp. 56-86.

SOREL, Etya. « Histoire de la colonisation : le thème colonial dans les manuels de l'enseignement secondaire français : l'exemple de l'Afrique », dans *Les cahiers du Centre d'études et de recherches marxistes*. 1957, n°51. 20p.