

LANGUE ET POUVOIR EN AFRIQUE SUR QUELQUES PARADOXES DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE FRANÇAISE DEPUIS LA PÉRIODE COLONIALE *

János Riesz **

Dans le volume édité par Jürgen Trabant, *Die Herausforderung durch die fremde Sprache*, les contributions sont reliées par un fil rouge, la défense du français, qui figure déjà dans le sous-titre et que l'éditeur aborde ainsi dès son "introduction": "Il n'y a vraisemblablement aucune autre langue de culture qui ait été «défendue» avec une telle intensité que le français. En même temps, il n'y en a vraisemblablement aucune autre qui ait été autant menacée au cours de son histoire (de sorte que toutes les activités relatives à la «défense» de la langue dans le passé prirent un caractère d'offensive)." (p. 15)

Les exemples d'"activités de défense" abordées dans le volume en terme de "xénophobie linguistique" (p. 11) sont toutes, sans exception, issues du domaine européen. Celles-ci sont dirigées alternativement, en fonction de la mouvance des fronts historiques, d'une part contre les rivaux européens ou les «ennemis» du français: le latin et l'italien, aujourd'hui l'anglais et surtout l'américain, d'autre part contre les menaces venues de l'«intérieur», de la structure même de l'Etat français (langues minoritaires, "patois" et "dialectes") menaçant la «pureté» ou la fonctionnalité de la langue française.

* Cet article correspond, pour l'essentiel, au chapitre 14: "«Le français sans danger» - Widersprüche der französischen kolonialen Sprachpolitik" du volume: *Koloniale Mythen - Afrikanische Antworten*, 2e éd. corrigée et augmentée de 6 chapitres, Frankfurt/Main, IKO-Verlag, 2000: 193-211.

* Vice-Présidente da Universidade de Bayreuth.

À aucun endroit on n'y parle de l'expansion du français générée (depuis 1820 environ) par la conquête coloniale, et qui a été le facteur déterminant ayant conduit à sa renommée mondiale actuelle qui se traduit dans la «Francophonie». Au niveau de l'histoire de la langue, cette phase semble ne pas avoir d'intérêt. Wolfgang Settekorn cite comme "étapes importantes du discours linguistique normatif et de la politique linguistique en France" (SETTEKORN, 1995):

- l'Edit de Villers-Cotterêts promulgué par François Ier (1539);
- la *Deffence et illustration de la langue françoise* de Du Bellay (1549);
- les *Remarques sur la langue françoise* de Vaugelas (1647);
- l'*Enquête* de l'Abbé Grégoire (1790).

Ne se serait-il depuis plus rien passé d'important? L'expansion du français en Afrique se serait-elle entièrement déroulée dans le cadre discursif délimité plus haut (celui de l'Abbé Grégoire¹ peut-être)? Ou pour aborder le problème sous un autre angle: l'expansion mondiale du français serait-elle restée sans influence et sans répercussion sur la conscience linguistique des Français? Tous ces "concepts et arguments [...], qui dans la suite de la discussion ont acquis un caractère presque topique" (SETTEKORN, *ibid.*) auraient-ils déjà été élaborés dans le cadre européen (dans les étapes citées) et auraient-ils été transmis sous cette forme, sans influence «de l'extérieur»?

Dans la suite de cette étude, j'aimerais également poursuivre une autre piste, la piste coloniale, africaine et soulever la question suivante: ne devrait-on pas considérer, à côté des étapes intra-européennes citées plus haut, des étapes comparables de l'expansion du français outre-mer et des discours qui l'ont accompagnée? À titre d'essai: la pédagogie de plurilinguisme conçue, après les guerres napoléoniennes (lors de la reprise de possession des bases côtières en Afrique de l'Ouest), par l'instituteur Jean Dard, envoyé au Sénégal, pédagogie qu'il appelait "française-africaine" mais aussi "ouolofe-française"; les nouvelles orientations de la politique coloniale (dirigées vers l'expansion) mises en œuvre par le gouverneur Edouard Bouët-Willaumez (1843-44) qui, en 1843, nomma au poste

¹ En effet, comme l'a fait L.-J. Calvet (*Linguistique et Colonialisme*, 1974), on pourrait voir dans l'expansion du français dans les colonies la poursuite et la prolongation de la politique linguistique de la Révolution française.

de directeur de l'instruction publique l'abbé David Boilat (métis de Saint-Louis), dont les vues concernant la politique linguistique sont développées entre autres dans les *Esquisses Sénégalaises* (1853; rééd. en 1984); l'école "franco-musulmane" fondée solennellement par le Gouverneur Faidherbe en 1857 puis, en 1855 (officiellement en 1861), l'"Ecole des otages" (aussi appelée "École des fils de chefs"); enfin, la crise du système scolaire en Afrique de l'Ouest et la réforme qui en découla au tournant du siècle, liée à la personne de Georges Hardy, qui fut longtemps *Inspecteur Général de l'enseignement en A.O.F.* et fut d'ailleurs le premier à assumer cette fonction.

Le même Georges Hardy, en sa qualité de *Directeur de l'Ecole Coloniale Française*, écrit en introduction d'une présentation approfondie de l'enseignement du français en Afrique de près de 200 pages en 1931 (pp. 264-282): "C'est assurément en Afrique Occidentale que l'enseignement français des indigènes offre la plus longue et la plus curieuse histoire" (HARDY 1931: p. 264).

C'est cette curieuse histoire du français marquée de nombreuses contradictions qui va nous servir de point de départ pour dégager et étudier de plus près un *topos* récurrent. Dans sa forme la plus élémentaire, on pourrait ainsi périphraser ce *topos*: nous devons répandre et imposer le français dans nos colonies, mais préservons-nous des «dangers» qui accompagnent une telle entreprise! Comme nous allons le voir, ce *topos* est étroitement lié au sujet de la «défense» du français, qui parcourt l'histoire de la langue française. La défense s'impose quand il y a des ennemis, les positions défensives sont établies là où il y a danger.

En réalité, ce sont en général les conquérants coloniaux qui se présentent en ennemis dans le pays étranger; le caractère "offensif" des activités défensives évoqué par Jürgen Trabandt est particulièrement évident dans le cadre de l'histoire coloniale. Pour pouvoir malgré tout donner à la défense (alias la conquête) son aspect de légitimité, il faut identifier les ennemis en tant que tels, il faut nommer les «dangers». Ceci ne se fait pas seulement au niveau du discours et de l'argumentation, mais aussi – dans le vaste corpus de littérature coloniale fictionnelle et de littérature africaine d'expression française – au niveau narratif: dans des configurations qui touchent à l'histoire ou aux personnages, dans les discours tenus par les protagonistes et dans les commentaires de l'auteur.²

² Cf. à ce sujet Riesz 1987.

Dans ce contexte, on peut répartir les «dangers» décrits en trois groupes ou complexes de motifs, qu'il n'est pas toujours aisé de distinguer et qui souvent s'imbriquent, mais que nous traiterons par la suite séparément pour des raisons de clarté. Le premier ensemble de dangers rejoint les «dangers» déjà entrevus, menaçant les français à l'intérieur de l'Europe³, les deux autres sont spécifiques de la situation historique du colonialisme français en Afrique (en gros entre 1880 et 1945): (1) la crainte que la langue française ne soit endommagée, «contaminée» voire «dégradée» dans la bouche des indigènes;⁴ (2) la peur que l'utilisation de la langue française ne puisse mener les «pupilles» coloniaux vers des idées incongrues d'émancipation politique et de libération; (3) de façon complémentaire aux deux premiers aspects, sous couvert d'une bonne intention, à savoir le souci de l'«indigène», la crainte selon laquelle ceux-ci pourraient être éloignés de leur propre culture par un usage abusif du français, devenir ainsi des «déracinés» et y perdre leur «identité».

I. Le danger de la «dégradation» du français

La peur de la dégradation de la langue française dans la bouche d'individus d'origine africaine et sa stigmatisation (voire sa ridiculisation) littéraire est plus ancienne que l'expansion du français en Afrique de l'Ouest; on la trouve entre autres dans l'interdiction faite aux esclaves des Caraïbes de parler la «langue de maître», la «langue de blanc»: «notre langage, à nous, s'appelle *parler nègre*»⁵. Comme l'a montré Léon-François Hoffmann dans son étude qui fait autorité sur *Le Nègre romantique* (1973), dans les textes littéraires depuis 1750, les Noirs parlent un français de mauvaise qualité, rudimentaire, ce qui est destiné tout à la fois à illustrer et à démontrer leur infériorité intellectuelle. À l'inverse, dans le roman de jeunesse éponyme de Victor Hugo, le Nègre haïtien

³ Cf. Gabriele Beck-Busse, 1995: 125. La citation d'une correspondante à Jacques Lacan, où il est également question de «danger», au sens où nous l'utilisons ici.

⁴ Cf. Jürgen Trabant, 1995, en particulier p. 180, où il dégage comme concepts-clé de la Loi Bas-Lauriol: *contamination* et *dégradation*.

⁵ Cité d'après Hoffmann, 1973: 209.

Bug Jargal se distingue par son excellente maîtrise du français (et comme Victor Hugo lui-même, de l'espagnol).⁶

La «rechute» tout à la fois éclairée et romantique du jeune Victor Hugo dans la croyance en la perfectibilité du Nègre est désavouée de façon radicale à l'époque du début de l'impérialisme. Pour le comte Gobineau, dans son *Essai sur l'inégalité des races humaines* (1853-55), il existe une correspondance exacte entre la hiérarchie des races et celle des langues: "Les langues, inégales entre elles, sont dans un rapport parfait avec le mérite relatif des races". Ainsi, les représentants des races "supérieures" et locuteurs de langues "supérieures" ne doivent avoir de plus grande crainte que la contamination qui résulterait du contact avec des races/langues «inférieures»:

On peut poser en thèse générale qu'aucun idiome ne demeure pur après un contact intime avec un idiome différent. [...] On aura donc souvent le singulier spectacle d'une langue noble et très cultivée, passant, par son union avec un idiome barbare, à une sorte de barbarie relative se dépourvant par degrés de ses plus belles facultés, s'appauvrissant de mots, se desséchant de formes, et témoignant ainsi d'un irrésistible penchant à s'assimiler, de plus en plus, au compagnon de mérite inférieur que l'accouplement des races lui aura donné. (GOBINEAU 1853: t. 1, p. 323)

Nous avons déjà ici, amplement mis en évidence, le rapport entre la peur du mélange biologique et son corollaire culturel, le mélange des langues, tel qu'il va accompagner, sous diverses formes, le discours sur le métissage jusqu'à aujourd'hui. Compte tenu de l'énorme influence de Gobineau sur la doctrine coloniale (et sur le racisme en général) jusqu'à une période avancée du XXe siècle, on ne peut être surpris que la figure du "danger de contamination de la langue française" soit devenue un véritable *topos* décliné sur de nombreux modes.

Au début du siècle, tandis que Georges Hardy s'efforce de construire un système scolaire en Afrique de l'Ouest et d'assurer la victoire de la doctrine de l'assimilation (même sous une forme

⁶ On note cependant que l'adéquation entre la qualité du français et le caractère d'un personnage peut aller très loin: le général nègre Biassou, présenté comme très antipathique, est caractérisé de la manière suivante: "-Eh bien, reprit-il en assez mauvais français." Comment il est possible de prononcer aussi mal "Eh bien" reste un secret de l'auteur. (Hugo 1985: p. 109).

modifiée), les vieux préjugés se maintiennent. Georges Deherme rappelle, dans son œuvre fondamentale (et toujours informative) sur *L'Afrique Occidentale Française* (1908) en citant l'exemple des sociétés de plantations aux Antilles: "Aux Antilles, avec les noirs, le pur français du XVII^e siècle est devenu un parler nègre, alors qu'au Canada, avec les blancs, il s'est à peine altéré" (p. 113). Le déroulement complexe du développement des langues déterminé par de nombreux facteurs (dont la langue de départ respective), apparaît ici réduite à un noyau racial. Dans d'autres domaines aussi, les théories du comte Gobineau ont stimulé de maintes manières l'imagination raciste des idéologues coloniaux. Nous lisons chez Deherme: "Le noir ne peut que répéter. Tout ce qu'on lui enseigne est «affaire de blancs»" (p. 112). Seules des suites de mots dénuées de sens peuvent émaner d'un "cerveau nègre": "hors de propos, sans ordre, ni raison, ni logique" (p. 112). La langue française elle-même, avec sa syntaxe subtile, son "génie", restera à jamais inaccessible au Noir: "Les mots ne sont pas la langue" (p. 113). Et comme en de nombreux autres endroits de la littérature coloniale⁷, l'auteur fait succéder comme preuve de ce qu'il avance la reproduction d'un texte, d'une lettre que l'un des meilleurs *instituteurs-adjoints* indigènes a écrite à son directeur d'école et dans laquelle il lui demande un cadeau dans un style tout à la fois fleuri et ronflant.

Même la somme monumentale (569 pages) de Louis Vignon, spécialiste d'histoire coloniale et professeur à l'*Ecole Coloniale*, intitulée *Un Programme de Politique Coloniale - Les Questions Indigènes* (1919) et publiée après la Première Guerre mondiale (soit après la participation de plus de 200 000 Africains - *Tirailleurs Sénégalais* - du côté français) se réfère à la vieille théorie des races: "On comprend pourquoi les Nègres n'ont pas de chapitre dans l'histoire de la planète" (p. 41), mais prétend en même temps tirer les leçons de la pratique de l'enseignement du français en Afrique et dans d'autres régions éloignées du monde effectuée jusque-là. Elle laisse craindre le pire pour la qualité du français:

Il faut, en outre, se faire à cette idée que les anciens élèves de nos écoles, qu'ils aient été enseignés par des instituteurs métropolitains ou

⁷ Sur la base du corpus de littérature coloniale, on pourrait établir une véritable anthologie de tels «textes nègres». Cf. infra à propos de Joseph Blache.

indigènes, parleront en Afrique, en Asie non point notre langue mais un français «petit-nègre», «petit-nègre, «sabir» ou autre chose, représentant l'adaptation de cette langue au mode de penser et de prononcer des indigènes. Or, ils penseront (et prononceront) en ouolof, en annamite, non en français; l'homme reste toujours le prisonnier de sa grammaire. Ce que les linguistes appellent aux Antilles, en Guyane, «langues créoles» peut donner une idée des parlars de demain. Oui; on n'en saurait douter, des parlars nouveaux se créent, - et quels parlars! S'il revenait, s'il entendait, que penserait Rivarol, l'auteur de *l'Eloge de la langue française?* (ibid., p. 488)

C'est dans l'exagération parodique d'écrivains africains que la déformation de la langue française dans la bouche des Africains est la plus évidente: ceux-ci racontent leur propre socialisation linguistique et scolaire et les terreurs liées à ce «dressage». ⁸ C'est ainsi que l'écrivain ivoirien Bernard Dadié (qui fut longtemps ministre de la Culture de son pays) se projette avec une compréhension apparente dans la situation de ces Français coloniaux qui doivent souffrir du «sabotage collectif de la langue française»:

Rien n'est aussi douloureux que d'entendre mal parler une langue maternelle, une langue qu'on entend, qu'on apprend dès le berceau, une langue supérieure à toutes les autres, une langue qui est un peu soi-même, une langue toute chargée d'histoires et qui, à elle seule, pour un peuple, atteste son existence. A l'école, dans les rues, dans les casernes, dans les magasins, c'est le même massacre de la langue française. Cela devient un supplice intolérable.

[...] Partout l'on entend «baragouiner» une langue aussi subtile, aérienne, féminine, une langue qui ressemble à du duvet allant au gré de la brise, lorsqu'une amie vous la chuchote à l'oreille, une langue qui semble le suave murmure d'une madone, une langue qui laisse après elle, une traînée persistante de notes joyeuses! Eh bien, tout au long des relations avec les indigènes qui s'échelonnent du boy à l'interprète, en passant par le marmiton, le cuisinier, le blanchisseur, l'ouvrier, le garde-cercle, le paysan, l'on n'entend que des énormités de ce genre:

«*Moi y a dis, lui y a pas content.*»

«*Ma commandant, mon femme, ma fils.*»

Et des mots et des expressions dont on chercherait en vain les sources chez Littré ou Larousse: «*Manigolo... Foutou-moi la camp.*» «*Manigolo... Foutou-moi la camp.*»

«*Alors, vous ne comprendrez jamais le français?*» (Dadié 1973: p. 21 sq.)

⁸ Sur ce sujet, cf. Riesz 1992.

Avec la même virtuosité que celle employée pour décrire psychologiquement avec une empathie apparente la «souffrance» des Français devant le «massacre» de leur langue, l'auteur révèle au lecteur la peine et les peurs de son protagoniste autobiographique, Climbié: à l'instar de ses camarades, celui-ci doit subir le «symbole», objet que tous les écoliers surpris à parler leur idiome africain («patois» pour les Français) doivent porter jusqu'à ce qu'ils prennent sur le fait un autre de leur camarade: «C'est un cauchemar!» (p. 21)

La situation semble sans issue, l'incommunicabilité totale: «Si l'Européen parlait bien sa langue, le Nègre ne comprenait pas. Le Nègre parlait mal un français que l'Européen ne comprenait pas.» (p. 23) Le fait que derrière ce «sabotage collectif de la langue française» - du point de vue des Français - se cache à l'occasion aussi une stratégie consciente d'obstruction, une «façon de gêner l'action du Blanc» (Fall 1967: p. 82), est illustré entre autres par l'auteur sénégalais Malick Fall: celui-ci raconte comment Magamou, que l'on croit fou (et qui est en fait parfaitement lucide), l'interprète indigène Cheikh Sar (dont Magamou n'a pas besoin puisqu'il parle français) et le médecin français alcoolique Bernardy mènent sur plusieurs pages un véritable «dialogue de sourds» (de «fous» conviendrait mieux), dans lequel en réalité le médecin français est ridiculisé et «roulé». Lorsque l'interprète essaie d'expliquer l'état du malade au docteur en empruntant un terme technique: «Comme tu dis, c'est l'abdomenation et la ... quoi encore?», le médecin français lui répond:

Ne t'occupe pas des mots savants. Le français petit-nègre te suffit. Où vas-tu chercher des abdomens et des nations? Moi, je dis textuellement: c'est l'abomination de la désolation. Tu vois? Et que je ne t'entende plus parler de nation. Je répète: l'abomination de la désolation ... Bon. (p. 115)

Cette interdiction du médecin de parler de «Nation» nous amène à notre point suivant: les dangers politiques que l'apprentissage de la langue française par les colonisés peut impliquer pour le colonisateur. D'autres témoignages d'auteurs africains montrent qu'il s'agit ici d'une véritable «guerre des langues» (L.-J. Calvet) à petite échelle: ceux-ci racontent comment à l'occasion le sabotage du français pouvait devenir un véritable boycott. Ainsi Birago Diop raconte-t-il, dans le premier volume de ses *Mémoires*⁹, sa visite dans

⁹ *La Plume Raboutée*, 1978.

la deuxième classe de l'école française (nous sommes en 1916), où tous les enseignants étaient sénégalais. L'un d'entre eux, Abdoulaye Camara, faisait tous son cours en ouolof et ne prononçait son premier mot en français: "Enfin!" (p. 31) qu'en fin de matinée (ou d'après-midi), lorsque le directeur de l'école passait la porte.

La nonchalance africaine dans la relation au français serait devenue, après les Indépendances, une "permissivité presque totale": "il n'existe plus de faute pour l'Africain (même analphabète) «parlant français»." Aux yeux du critique Béninois Guy Ossito Midiohouan, c'est le prix que la France est prête à payer pour assurer la survie du français sur le continent africain: "pour que le français survive sur le continent, il faudra faire en sorte qu'il ne soit plus exclusivement la langue de l'élite" (MIDIOHOUAN 1994: p 100).

Dans la poursuite du comportement initié à la période coloniale, Midiohouan voit dans la façon délibérée de «maltraiter» ("dénigrer") le français une sorte de «vengeance» des Africains contre l'instrument qu'est la langue française, longtemps identifiée avec la répression coloniale:

Dans presque tous les pays francophones d'Afrique, la place qu'occupe la langue française par rapport aux langues locales crée un sentiment de frustration qui se retourne de plus en plus ouvertement contre la première, même chez les intellectuels. On se venge du français, instrument de brimade des cultures locales, en le brimant, c'est-à-dire en le parlant mal, en le déformant, en l'agressant, ce qui, à la longue, risque d'aboutir à un créole impropre aux relations interafricaines et internationales et de réinstaller chaque Etat dans l'isolement que le maintien du français est censé éviter. (p. 74)

Comme à l'époque coloniale, la situation semble presque sans issue: d'un côté la «Métropole» et ses nombreuses institutions francophones, qui - malgré toute la permissivité affichée - veillent à la préservation de la «pureté» de la langue française; de l'autre, les Africains parlant français, qui hésitent entre un "francotropisme" névrotique et une prise de distance plus ou moins consciente à l'égard de la langue européenne, pour reprendre les termes du philosophe Paulin Hountoundji, entre "Charabia et mauvaise conscience".¹⁰ Tandis que "le langage ordinaire" rapproche et réunit

¹⁰ Dans: *Présence Africaine*, n° 61, 1er trim. 1967: 11-31; cité d'après Midiohouan.

les hommes, que la relation avec l'autre est au premier plan, toute l'attention de l'intellectuel colonisé serait tournée vers l'instrument même qu'est la langue:

L'intellectuel colonisé vit ainsi une communication tronquée, avortée. L'Autre, pour lui, ce n'est pas l'interlocuteur, c'est le langage [...]. Il est vécu comme une opacité, comme une matière rebelle sur laquelle il faut concentrer ses efforts en les détournant de tout autre objet. Disons le mot; le comportement linguistique de l'Africain quand il s'exprime en français, a tous les caractères d'une névrose. (Cité dans Midiouhouan: 76)

II. Le danger pour la stabilité du système politique colonial

Les dangers émanant de l'apprentissage de la langue française pour la stabilité politique des colonies sont moins clairement identifiables (et ce doublement: pour les contemporains de la colonisation et pour nous, sur la base des documents de l'époque) que ceux qui concernaient directement la langue. Il y a à cela plusieurs raisons: d'abord parce que la question d'un soulèvement des colonies, voire même d'une séparation de la Métropole, ne semblait pas actuelle; et même si cela avait été le cas, cela ne pouvait alors être envisagé que dans un futur lointain.¹¹ Ensuite, parce que - victime de son propre racisme - on considérait les races «inférieures» comme absolument incapables de se soustraire à la tutelle et à la domination des races «supérieures». Ceci vaut particulièrement pour l'Afrique «noire», à propos de laquelle le Lieutenant H. Paulhiac écrit dans ses *Promenades Lointaines* au début du siècle: "Le peuple noir ne pensera jamais à s'émanciper" (p. 496). Pour les observateurs naïvement optimistes de ce genre, la plus grande expansion possible du français en Afrique est la garantie la plus sûre d'une influence durable de la France dans ses colonies:

[...] notre langue s'implantera par la force des choses et, ne l'oublions pas, c'est un des moyens les plus sûrs qui fera pénétrer le progrès dans nos colonies, comme ce sera le seul qui saura nous conserver à jamais les colonies mêmes. (PAULHIAC: p. 406)

¹¹ La question de savoir si l'anticolonialisme existait sous la Troisième République (jusqu'en 1914) est très discutée et fait l'objet d'un débat chez les historiens français. À ce sujet, cf. par exemple Brunschwig, 1988: 25-64.

Et un peu plus loin:

C'est dans notre langue que résidera notre force, comme elle sera, plus tard, la base de notre indestructible influence dans les pays que nous aurons façonnés à notre image. (p. 407)

Vu d'aujourd'hui, du début du XXI^e siècle, il est difficile de dire si les prédictions des prophètes de l'optimisme étaient exactes (la langue française est effectivement un pouvoir en Afrique, l'influence française se maintient) ou si au contraire les prophètes de la catastrophe en marche, qui pronostiquaient la résistance croissante des colonisés et les tendances à l'effondrement de la domination coloniale, ne seraient pas plus proches de la vérité (en effet, le système colonial s'est effondré et les puissances européennes se sont retirées du continent africain).

L'important, pour ce qui nous occupe ici, c'est de constater que l'on commence, dans la crise du système colonial au tournant du siècle, à se soucier de l'enseignement de la langue française et à installer partout des panneaux d'interdiction faisant figurer la mention DANGER. Ouvrage de référence *Principes de Colonisation et de Législation Coloniale* (édité en plusieurs volumes en 1894 et réédité et modifié à plusieurs reprises) d'Arthur Girault, professeur d'économie politique à l'université de Poitiers, auquel se réfèrent une grande partie des auteurs coloniaux, est sans aucun doute l'élément le plus révélateur dans cette perspective.¹²

Dans les paragraphes 400 à 412 du volume II (*Notions administratives, juridiques et financières*), les problèmes relatifs à l'"Enseignement aux colonies" sont traités en fonction de leurs différents aspects politiques, juridiques et organisationnels. Le principe de base est celui d'une séparation stricte entre l'enseignement dispensé en France et celui dispensé dans les colonies; puis, dans les colonies, de la différenciation entre les "individus de race française ou assimilée; de l'autre, des individus de race indigène" (p. 532). Tandis que pour les Français ou les quelques "assimilés" l'enseignement ne se différencie pas de celui qui est dispensé en France, l'"éducation" des Africains soulève de nombreuses interrogations: dans quelle langue doit-elle se faire? Par quel personnel enseignant (des instituteurs venus de France ou des instituteurs indigènes)? Jusqu'à quel niveau? Jusqu'où doit

¹² Par la suite, cité d'après la 5^e éd., revue et augmentée, de 1929.

aller la formation des indigènes? Dans quelle mesure le système scolaire doit-il être développé en Afrique? Est-il nécessaire de prévoir aussi des lycées, voire des universités pour les Africains?

Les déclarations sur la langue française en Afrique, dont l'apprentissage approfondi devrait être réservé à une élite - comme celui du Latin chez nous -, sont particulièrement percutantes. En effet:

Ce serait puérité que de fermer volontairement les yeux sur les dangers inhérents à l'enseignement du français aux indigènes. Leur apprendre notre langue, c'est leur permettre de lire tous les journaux dans lesquels le gouvernement et les hauts fonctionnaires sont attaqués chaque jour impunément avec la dernière violence, c'est mettre à leur portée les romans que nous laissons traîner et dans lesquels ils puiseront une idée singulière de la morale de la race éducatrice, c'est éveiller dans leur âme des aspirations que nous ne pouvons ni ne voulons satisfaire. (ibid.) [Nous soulignons.]

Le but ne serait pas de donner à l'indigène une formation générale et son corollaire, la maîtrise complète de la langue française, mais l'"éducation morale de l'indigène"¹³ (p. 549).

Les dangers pour la stabilité du système colonial résultant d'une lecture «incontrôlée» (journaux, romans, écrits politiques et historiques) sont des leitmotivs récurrents chez la plupart des auteurs coloniaux: "Que n'a-t-on épilogué sur les dangers de raconter la prise de la Bastille!", s'exclame le gouverneur général Roume visiblement énervé.¹⁴ Au lieu d'inculquer aux Africains l'histoire européenne et ses principes (Révolution, droits de l'Homme), on devrait plutôt leur enseigner à mieux comprendre et apprécier leur propre histoire et les «bienfaits» de la colonisation. Il en résulta finalement - selon un historien africain de l'enseignement français en Afrique: "une orientation délibérément avilissante pour les peuples africains" (MOUMOUNI 1964: p. 57); les livres scolaires et programmes qui leur étaient destinés contribuèrent, avant tout dans l'enseignement de l'histoire:

[...] à convaincre le jeune Africain de l'infériorité «congénitale» du Noir, de la barbarie de ses ancêtres, de la bonté et de la générosité de la nation colonisatrice qui, mettant fin à la tyrannie des chefs noirs, a apporté avec elle la paix, l'école, le dispensaire, etc. (ibid., p. 56)

¹³ Il s'agit ici d'une citation du gouverneur britannique de Lagos, Sir E. Lugard.

¹⁴ Cité d'après Moumouni, 1964: p. 57.

Cependant, on eut beau s'appliquer à ne pas forcer sur l'enseignement du français, de le réduire au minimum nécessaire, à faire jouer la censure et la limitation des contenus, dans le but de faire de la culture coloniale une "sous-culture"¹⁵ et de son enseignement un "programme minimum" ("enseignement au rabais") (ibid., p. 57), on ne put éviter que les colonisés de toutes les parties du monde n'aillent chercher leurs lectures, au-delà du pensum que l'on enseignait à l'école coloniale, et n'étudient des présentations et des auteurs historiques qui pouvaient leur donner une autre vue de leur passé et de la possibilité d'une libération du joug de l'oppression coloniale. C'est de nouveau parmi les auteurs coloniaux de l'époque, comme par exemple chez Louis Vignon, cité précédemment, que l'on trouve les témoignages les plus parlants de ce phénomène:

un certain nombre de Musulmans, de Noirs, de Jaunes, d'Hindous, ont essayé, au sortir de l'école primaire, de saisir une instruction mi-secondaire, mi-supérieure européenne. On les a vus lire, en original ou traduction, Montesquieu, Rousseau, l'histoire de la Révolution d'Angleterre, de la Révolution française, de la révolution japonaise de 1868, l'histoire de la guerre russo-japonaise, quelques livres de politique, de science, puis les journaux européens, les débats politiques. Tout cela, retenu de seule mémoire, mal compris, mal digéré par des cerveaux dont les pères *ne l'avaient pas pensé et ne le pouvaient pas penser* [l'auteur souligne], les a en quelque sorte empoisonnés. (p. 468)

Mais on remarque ici, comme dans bien d'autres déclarations semblables de l'époque, le refus de se laisser entraîner dans une quelconque discussion de nature politique des textes cités et de leur réception dans le contexte colonial. Leur effet est pensé et décrit uniquement en catégories biologiques – «infection», «empoisonnement». De ce fait, on ne peut y remédier qu'en s'attaquant aux racines du mal et en protégeant les colonisés de la «contagion», en leur inoculant le français à doses homéopathiques et en les protégeant, avant tout, de ce qui pourrait égarer leur cerveau ou exciter leur esprit. Ainsi, adhère-t-on aux propos tenus par Chavériat dans un récit de voyage (*À travers la Kabylie*): «L'hostilité de l'indigène se mesure à son degré d'éducation française. Plus il est instruit, plus il y a lieu de s'en défier» (VIGNON 1919: p. 472).

¹⁵ Selon Bernard Mouralis, 1984: p. 41 sq.

En revanche, les mêmes faits - apprentissage du français et lecture de livres «dangereux» - sont lus d'une toute autre manière dans les présentations que l'on en donne de l'autre bord, du côté des écrivains et intellectuels africains de la première génération, qui dans les trois premières décennies de notre siècle, ont connu la scolarisation du système colonial. En cela, l'autobiographie de l'homme politique et écrivain malien Fily Dabo Sissoko (1897-1964), député du Soudan à l'Assemblée nationale française de 1945 à 1958 et assassiné en 1964 pour des raisons politiques, *La Savane Rouge* (1962), est particulièrement instructive.

Les années 1911-1917, durant lesquelles il effectua sa scolarité secondaire et fut témoin d'événements importants de l'histoire coloniale (ainsi la "savane rouge" est-elle la métaphore de la révolte touarègue), sont au centre de son "livre de souvenirs". D'un côté, Sissoko confirme certes le comportement fondamentalement répressif du système colonial, qui ne prévoyait, ni contradiction ni réflexion autonome, mais de l'autre côté, son témoignage en dit long sur la présence de ces instituteurs et fonctionnaires coloniaux «éclairés», qui non seulement ne se sont pas opposés à ce qu'il lise des auteurs «indésirables», mais lui ont fait découvrir la dimension du "non acquiescement", du refus et de la résistance contenus dans les œuvres qu'il lisait. Le livre est dédié à l'un de ces enseignants: "Je dédie ce livre de souvenirs à la mémoire de mon maître incomparable FERNAND FROGER, qui m'ouvrit des horizons sur la «culture», m'enseigna les vertus du «non acquiescement», et raffermi ma foi dans la pérennité des traditions" (L'auteur souligne). Le roman d'éducation des jeunes années de Fily Dabo Sissoko est brodé avec précision et parsemé de rencontres avec des bibliothèques, des livres et des auteurs. Mais les moments de bonheur qui y sont liés - celui de la compréhension, de l'ouverture de nouveaux horizons, de l'«inspiration» y côtoient cependant aussi des "malheurs en série" (p. 22 sq.) que l'on peut décrire, dans le contexte de politique coloniale que nous évoquons ici, comme des moments de défense face aux «dangers» résultant de l'éducation et de la lecture. C'est ainsi que son amour pour Fénelon et son enthousiasme pour *Télémaque* est pour lui source de problèmes à l'école. Sous l'un de ses devoirs, le professeur écrit: «N'essayez pas d'imiter Virgile ou Fénelon. Ecrivez en prose simple et claire.» (p. 22) Son analyse du contenu du *Télémaque* ne va pas non plus dans le sens du professeur:

Mon analyse porta sur l'absolutisme des souverains; sur l'orgueil qui perd les conquérants et ruine leur puissance; pour aboutir aux conclusions suivantes: rien ne justifie la conquête de pays étrangers (Palatinat); aucun Etat, si puissant soit-il, n'a le droit d'en subjuguier un autre, quelles que soient ses intentions.

Il en résulte que la colonisation n'a pas de fondement moral; que tout peuple asservi a le devoir de secouer le joug.

Dans ma candeur, je ne savais pas que ce fût sacrilège. (L'auteur souligne) (ibid.)

La contextualisation de la position du professeur (qui voyait un sacrilège dans l'interprétation que Sissoko donnait de *Télémaque*), est rendue parfaitement cohérente au niveau historique par la mention du directeur de l'école, qui vient de publier un ouvrage pédagogique sur l'école en Afrique commençant par ces mots, "par cette énormité": «Le cerveau d'un enfant noir est un cerveau vierge.» (p. 23) Il est vraisemblablement bien peu de professeurs de la période coloniale qui furent en mesure d'imaginer qu'il pouvait y avoir un futur écrivain parmi les enfants de leur classe et que celui-ci pourrait un jour – au niveau littéraire – se faire juge de leur enseignement.

Mais comme le montre l'exemple de Fily Dabo Sissoko - son témoignage sur Fernand Froger: «Je lui dois tout» (p. 46) -, tous les fonctionnaires coloniaux n'étaient pas racistes et nombre d'entre eux s'efforçaient d'accompagner leurs écoliers africains sur le chemin, menant à une découverte approfondie de la langue et de la littérature françaises.

Il ne faut, en aucun cas, imaginer que tous les représentants de la politique coloniale française ont vu un danger dans l'expansion «incontrôlée» de la langue française et ainsi eu recours à des mesures de censure ou de répression. Pour le ministre des Colonies Albert Sarraut, dans son ouvrage *La mise en valeur des colonies françaises* paru en 1923, il est un danger beaucoup plus grave encore: le fait que certaines élites intellectuelles de peuples placés sous domination coloniale française ne puissent bénéficier d'une éducation dans d'autres pays, être ainsi soumis à d'autres influences politiques et devenir effectivement, à leur retour, des propagandistes et des agitateurs contre ceux qui leur auraient refusé une meilleure éducation. Sarraut proclame ici sa confiance (éclairée) dans l'éducation du peuple, qui selon lui sera d'autant moins susceptible de succomber aux voix des fauteurs de trouble et

des agitateurs qu'il aura bénéficié d'une solide formation qui lui permettra "de discerner entre les excitations de fanatiques irréfléchis et les conseils de représentants éclairés" (p. 99). Ainsi est-il pour lui exclu de refuser à une élite d'indigènes particulièrement doués et travailleurs, l'accès à des niveaux d'éducation supérieurs, de leur dire à un certain moment: «Tu n'iras pas plus loin, tu ne sauras pas davantage» (p. 98).

Dans ces années 1923/24, un changement d'opinion semble s'opérer dans les cercles dirigeants de l'administration coloniale en ce qui concerne la topique de la «dangerosité» de la langue française, et ce même si les vieux arguments continueront encore longtemps de côtoyer les nouvelles convictions. Dans un éditorial de la *Dépêche Coloniale et Maritime* du 22 février 1923 intitulé "Le rendement indigène de la langue française", Gaston Valran, à la une du journal, prend position contre un enseignement réductionniste du français dans les colonies, qui apporterait d'autres «dangers» que ceux que l'on ne cesse de conjurer:

Employée comme instrument rudimentaire dans l'enseignement, la langue française risque de n'être point comprise, c'est-à-dire mal comprise. Ce serait un d a n g e r ; il s'aggraverait avec certaines circonstances trop favorables à une propagande folliculaire. [Nous soulignons]

Ainsi, les partisans de la doctrine d'«assimilation», dont les composantes éclairées et optimistes sont évidentes et qui en quelque sorte annoncent la rhétorique de la Francophonie, l'auraient finalement emporté:

Bien comprise par ceux qui l'apportent et par ceux qui la reçoivent, la langue française, instrument véhiculaire et circulaire de la pensée française, est un bienfait, elle crée une union dans laquelle les moins doués de la nature sont embrassés par les mieux partagés au profit de la masse; elle cimenter la coopération des élites. (ibid.)

On pourrait également voir dans ces positions une «victoire» de Georges Hardy qui, en 1913, avait créé le mensuel *Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique Occidentale Française*. Cette publication était devenue le lieu d'expression le plus important des discussions souvent contradictoires sur la place du français et son rôle dans l'intégration de l'indigène dans le réseau de l'organisation et des structures coloniales. Ce n'est assurément pas un hasard si,

parmi les déclarations « officielles » reprises dans le *Bulletin*, dominent celles qui jettent un regard optimiste sur le développement futur du français en Afrique. On peut voir une valeur programmatique dans la reprise d'un discours du Gouverneur Général William Ponty dans le premier numéro. Il commence ainsi:

J'ai toujours accordé à l'enseignement du français une place importante dans nos moyens d'action sur le milieu indigène. La diffusion de la langue française constituera un lien particulièrement souple entre nos sujets et nous. Grâce à lui, notre influence s'insinuera dans la masse, la pénétrera et l'enveloppera comme en un réseau ténu d'affinités nouvelles. (p. 20)

Et l'on peut voir dans le titre de l'ouvrage de Georges Hardy *Une conquête morale - L'enseignement en A.O.F.* une formule qui souligne bien ce succès et qui est elle-même passée dans le langage courant. Dans ce livre publié en 1917, l'auteur, alors *Inspecteur général*, retrace tout autant ses expériences et ses combats (remontant au début du siècle) que ses visions pour l'avenir qu'il décrit au moyen d'images poétiques:

Joie de prendre dans les savanes ou les forêts des petits sauvages et de greffer sur leur tige, gonflée d'une sève fraîche et vigoureuse, les meilleures pousses de notre vieux verger. Nulle action vraiment forte ne contrarie la nôtre, nos moindres soins gardent leur effet, l'arbuste de la brousse étend largement ses branches, s'épanouit dans le soleil, se couvre de fruits, une plante utile et belle remplace la ronce vénéneuse. Joie de bon jardinier, joie délicate.

Joie de donner à la France des domaines heureux et des enfants dévoués, d'étendre au cœur du continent noir le rayonnement de l'âme nationale, d'ajouter à la plus belle histoire du monde la page la plus pure et la plus noble. Joie de Français. (HARDY 1917: p. 353)

L'enseignant colonial qui a apporté la plante délicate de la langue française dans un terrain étranger, la soigne et s'en occupe jusqu'à ce qu'elle devienne un arbre solide, c'est le côté de la médaille que l'on montre lors d'occasions particulières comme la célébration du 14 juillet (ou aujourd'hui lors des sommets ou conférences de la Francophonie); de l'autre côté, il y a les préoccupations générées par les « dangers » venus de toutes parts et qu'il convient d'aborder avec prudence et prévoyance.

III. Le danger du «déracinement» de l'Africain

Le troisième ensemble de «dangers» à éviter lors de l'expansion du français est - sous couvert d'une défense des intérêts de l'indigène - la crainte selon laquelle celui-ci, du fait d'une assimilation exagérée, pourrait être coupé de sa propre culture et devenir un «déraciné». Ce «danger» est le plus difficile à identifier et à décrire, du fait qu'il n'est pas toujours directement ou ouvertement nommé, mais bien au contraire se présente sous de nombreuses formes. Il est souvent lié à la peur précédemment décrite des conséquences politiques d'une maîtrise trop poussée du français; cette crainte se voile souvent du deuil de "l'Afrique mourante" (*Das sterbende Afrika* pour reprendre le titre d'un volume richement illustré de Leo Frobenius paru en 1923), qui abhorre tout ce qui est moderne et méprise le Nègre des villes en le traitant de "Hosenneger" (ou "-nigger"), en français "Nègre à veston". Toute une série de romans coloniaux ayant des Africains pour protagonistes sont construits sur une histoire reposant sur l'idée que l'Africain en contact trop intensif avec la langue et la civilisation françaises devient non seulement étranger à sa propre culture, mais qu'il court également ainsi à sa perte (en effet, la doctrine d'«assimilation» est désavouée par la majeure partie de la littérature fictionnelle sur l'Afrique). Et l'on peut reconnaître, dans de nombreuses tendances actuelles de défiance à l'égard de la modernité et de la préservation de l'«identité culturelle», des modèles d'argumentation et de comportement semblables.

Dans son étude sur l'image du Noir dans la littérature française de l'entre-deux-guerres (1975), Ada Martinkus-Zemp en déduit que nous sommes ici en présence de l'une des contradictions fondamentales du système colonial dans la relation entre Européens et Africains:

Le «bon» Noir, c'est le Noir enfant ou l'enfant noir. A partir du moment où le Noir devient adulte (par l'instruction ou par l'âge), il cesse d'être le «bon sauvage». Et le Blanc se trouve pris dans un cercle vicieux: il apprend au Noir la Civilisation pour qu'il sorte de l'enfance, et en lui apprenant la Civilisation, en le rendant adulte, il en fait un Noir qu'il jugera «mauvais». (MARTINKUS-ZEMP 1975: p. 57)

La contradiction semble irréductible et touche aux fondements de la légitimation de la colonisation et de ses «bienfaits»

civilisateurs (parmi lesquels la langue française): si on civilise le Nègre, il perd son charme de «bon sauvage» et d'Africain authentique; si on le laisse en dehors de la civilisation, que va faire le Blanc en Afrique (sinon effectuer des recherches ethnologiques)? "Quel que soit son comportement, le Blanc ne sera jamais satisfait du résultat." (ibid.)

C'est chez les auteurs qui en même temps mettent en garde contre les dangers politiques liés à l'apprentissage du français que le caractère de prétexte idéologique de l'argumentation est le plus évident. Ainsi A. Girault poursuit-il sa diatribe précédemment citée contre les "dangers inhérents à l'enseignement du français aux indigènes": "c'est détruire les conceptions morales appropriées à leur mentalité sans les remplacer par les nôtres qu'ils sont incapables de saisir, c'est trop souvent faire des déclassés dangereux" (GIRAULT 1929: p. 544).

Pour illustrer le rapport entre "déracinement" et "révolte" politique, il cite sur quelques pages l'exemple des Anglais, qui à l'instigation de Lord Macaulay ont enseigné leur langue et leur littérature aux indigènes depuis 1833:

Les résultats moraux de cette campagne éducative ont été déplorables. On a complètement déséquilibré l'intelligence des jeunes Hindous ainsi élevés. [...] Mécontents et déclassés, ayant perdu tout sens moral, ils sont devenus les ennemis les plus acharnés de la domination anglaise. L'instruction et les diplômes qui la consacrent ne font, en effet, souvent qu'exaspérer la vanité de l'indigène. Il perd le contact avec sa famille et avec son milieu d'origine que désormais il méprise. Il conçoit des ambitions exagérées, irréalisables. Ne pouvant les satisfaire, il en éprouve de l'amertume et de la rancune. Ce déraciné devient un révolté. (p. 548)

Louis Vignon cite lui aussi de façon exhaustive l'exemple anglais, non seulement en Inde, mais aussi en Afrique de l'Ouest; selon lui, on peut lire dans les rapports des Gouverneurs du Nigeria que la scolarisation a eu pour conséquence que les Noirs considèrent que les travaux manuels ne sont pas dignes d'eux, et qu'ils ne veulent plus devenir qu'employé de bureau. Cependant, la situation dans les colonies françaises n'est pas très différente. La «carrière modèle» d'un Africain assimilé serait, selon une boutade en vogue dans les colonies: mirliton, cuisinier, boy, interprète, puis chef... ou conspirateur et prisonnier (p. 493). Curieusement, ce curriculum correspond assez exactement - à quelques variations

près - à la structure de base de nombreux romans, qui, après le succès et le scandale de *Batouala* de René Maran (1921), ont réagi au défi lancé par le premier "véritable roman nègre" (sous-titre) et ont prétendu relater à leur tour des biographies d'Africains «vraies» et «authentiques».

Ainsi de *Koffi - roman vrai d'un noir* (1922) de Gaston-Joseph¹⁶, préfacé par nul autre que l'ancien gouverneur général G. Angoulvant qui, du haut de son autorité, déclare cette histoire «vraie» ("exacte dans ses moindres détails") et généralisable:

Le *curriculum vitae* de son héros est celui de beaucoup d'indigènes de la Côte Occidentale d'Afrique, qui, partis du village natal, conquièrent dans les villes, au service des Blancs, des situations domestiques de plus en plus élevées, entrent dans les cadres subalternes de l'Administration, obtiennent enfin de revenir diriger l'évolution de leurs congénères, et finissent généralement fort mal, sous des influences et pour des causes diverses... (p. 7 sq.).

Parmi les «raisons diverses» à l'origine de l'échec des Africains assimilés, Angoulvant lui-même cite les forces ataviques du passé et les erreurs qu'ils ont faites à cause de leur rapport (même superficiel) avec la civilisation européenne. Pour le romancier, ce sont avant tout les bonnes connaissances du français de Koffi et son aisance de parole (comme celle d'autres "évolués"), qui sont pour lui l'occasion de mettre en évidence l'aspect préoccupant de son évolution: Koffi fonde une sorte de syndicat des employés de maison noirs qui défend les droits de ceux-ci face aux «patrons» blancs; de nombreux exemples du "discours" émanant de la bouche de Koffi montrent où en arrivent les Africains quand ils croient manier la langue française avec une certaine «virtuosité». Certes, il fait carrière, il devient interprète et «roi» de sa tribu à 38 ans, mais il s'est entre temps tellement éloigné de son mode de vie qu'il est incapable de partager plus longtemps la vie «primitive» des siens. Il commence à boire, se révolte et est envoyé en exil dans une autre colonie africaine où il meurt des suites de sa consommation abusive d'alcool. Le seul souvenir de ses exploits est une "causette" en français. Pour finir, l'auteur résume une dernière fois "toute l'histoire du pauvre Koffi": "marmiton, boy, cuisinier, interprète, roi... mort en exil" (p. 232).

¹⁶ Cité d'après la 2e édition.

En dépit de leur piètre qualité littéraire, de nombreux romans fonctionnant sur le modèle «Ascension et chute d'un Nègre qui croyait bien parler français» ont exercé une véritable fascination sur leurs lecteurs. On pourrait expliquer ainsi cet engouement: ceux-ci voyaient dans les assimilés, dans leur origine d'Africains «déracinés», un danger pour le maintien de l'Empire colonial et de ce fait n'avaient de cesse de conjurer ce «danger».

La preuve concrète de l'existence réelle de ce danger sont ce que nous appelons les «texte nègres», que l'on retrouve souvent tout au long de l'histoire de vie, et qui d'un côté servent à montrer combien l'Africain est encore loin d'une véritable maîtrise du français (y accèdera-t-il jamais?), de l'autre à illustrer qu'il est déjà devenu étranger à son propre monde, ce qui le rend inauthentique et ridicule. Ouvrage de Joseph Blache *Vrais Noirs et Vrais Blancs d'Afrique au XXe siècle* (1922) également écrit dans une intention polémique contre *Batouala*, contient précisément un florilège de textes de ce genre.¹⁷ Très souvent, la mise en garde contre le danger que parler français représente pour l'indigène s'accompagne de l'appel à ne pas le laisser aller en France, parce que ceci l'éloignerait encore plus de sa vraie nature et pourrait entraîner la perte du respect à l'égard des maîtres coloniaux. Voici la transcription d'une discussion dans laquelle le cuisinier de l'auteur raconte à l'un de ses camarades ce qu'il a fait en France:

Ecoute, Loembé, si toi y a pas core vi France, ti as rien vi. Là-bas c'est bon pays, ti sais, pour le noir. Ici le femme blanche y fait patron, y fait malin, c'est toi qui servit elle, ça c'est pas bien. Là-bas contraire, c'est tous femmes blanches qui servit noirs, ça oui, partout où la mission y passait le femme du blanc y venait embrasser noir... (p. 187 sq.)

Les expériences avec les femmes blanches, dont parlent surtout les nombreux Tirailleurs sénégalais à leur retour, seraient préjudiciables à l'image de l'ensemble de la race blanche.

On pourrait aussi imaginer qu'une autre peur se cache de façon métonymique derrière la réticence à voir les Noirs parler français: celle que l'auteur colonial Robert Randau évoque dans son roman *Le Chef des Porte-Plume* (1922), situé dans les milieux coloniaux de Dakar, et qui perce lorsque l'on réplique au jeune et enthousiaste «chef de l'Enseignement» (derrière lequel on peut voir Georges

¹⁷ Cité également d'après la 2e édition.

Hardy): "Attention [...], ils deviendront peut-être si français vos gosses, qu'ils prétendront à être les seuls français." (p. 131)

Y aurait-il, derrière ces craintes de la perte de l'«identité» des Africains du fait d'une approche trop poussée du français, une crainte encore plus profonde, à savoir celle de la perte de sa propre identité? Qu'est-ce qui différencie les Français des autres (individus de races différentes) quand ceux-ci possèdent le français aussi bien qu'eux? Il est difficile de trouver une explication plausible sur le fait que certains auteurs coloniaux «poursuivent» «impitoyablement» leurs protagonistes africains jusqu'à ce que ceux-ci soient revenus «à leur place», à leur «primitivité» originelle. Ainsi de *Pellobellé, gentilhomme soudanais* (1924) de H. et Pr. Pharaud¹⁸, qui lui aussi a traversé toutes les étapes de l'Africain assimilé avant de revenir au point de départ:

Pellobellé, assis à la droite du chef, souriait béatement d'une joie sans pareille. [...] chaque coup de «tabala» chassait de l'âme de l'ancien tiraillleur les scories de la civilisation. [...] Sa vie, depuis le recrutement, se perdait dans les brumes de ses souvenirs ainsi qu'il sied à un mauvais songe. (p. 158)

Le refus de l'étranger, le refus opposé aux prétentions africaines à maîtriser la langue française et à vivre en France (qui plus est avec des femmes françaises), le refus du métissage (tant biologique que culturel) devient encore plus significatif dans les romans, dont les protagonistes africains sont des femmes: "les races s'emboîtent quelquefois mais ne se pénétreront jamais" (p. 44), lit-on dans *Tam-Tam* (1927) de Julien Maigret, qui raconte comment le jeune fonctionnaire colonial Jean Casalou est victime de son manque de retenue envers la femme noire. Le «danger» semble venir ici de l'autre côté: "Dans la solitude de ces contrées lointaines, l'affection naïve et soumise de la femme-enfant est un d a n g e r e u x appât pour le cœur assoiffé de tendresse" (p. 100). [Nous soulignons] Et: "L'Afrique tue de bien des façons" (p. 106). Cependant l'image semble ici inversée par un miroir (mais pour autant pas moins vraie au niveau psychologique): le «cas normal» est le départ de l'homme blanc et la mort ou l'oubli de la femme noire, qui en vain s'est efforcée de

¹⁸ Selon les indications de Roland Lebel (1928: p. 229), se cachent derrière le pseudonyme d'Hippolyte et Prosper Pharaud les auteurs coloniaux Durand-Oswald et Gaillard.

s'approcher de son idole blanc, comme Mambu dans le roman *Mambu et son amour* (1924)¹⁹ de Louis Charbonneau: une sœur ("Révérende Mère") la condamne à mourir dans un jugement qui, pour des raisons d'organisation narrative, sont dissimulées derrière des reproches adressés à l'homme européen: "Ah! vous êtes coupable! bien coupable! ... Vous avez élevé jusqu'à vous cette enfant ... elle en est morte, la pauvre petite." (p. 247) La morale est la suivante: quiconque élève à son niveau (au niveau européen) un(e) Africain(e) se rend coupable et risque la mort (pour lui ou pour l'autre).

Seul(e) peut survivre celui ou celle qui sait se rendre maître de ses propres désirs et se soumettre au vœu de chasteté et d'obéissance, à l'instar d'Alouba, protagoniste qui donne son nom au "Roman indigène, documentaire et colonial" de Jane d'Arbois (1932), qui entre dans un ordre religieux et dès lors s'appellera Marie-Rose. Il lui est aussi permis d'écrire et de parler un "français très soigné" (p. 163). L'adoption d'une enfant métis, fruit du péché de jeunesse du fils de sa protectrice française, Pierre de Brimont, peut tout aussi bien être lu comme «guérison» des fautes commises dans le passé que comme la promesse d'un futur meilleur: "Elle souhaite le [l'enfant] soutenir assez pour l'abandonner un jour aux fins de l'universel avancement, à l'œuvre civilisatrice" (p. 215).

Le dernier des romans coloniaux brièvement présentés ici, *Fatou Cissé* (1954) de Maurice Genevoix, longtemps *Secrétaire perpétuel* de l'*Académie Française*²⁰, ne pourra pas non plus tenir cette promesse. Le roman, que l'on peut considérer comme le «chant du cygne» de la littérature coloniale, reste fidèle aux vieux schémas: après le départ de la famille française qu'elle a servie de longues années durant, Fatou Cissé épouse le cuisinier Francis (un Soussou de la côte) et va s'installer avec lui sur une petite île du Cap-Vert. Dix ans après, son mari, qui entre temps était retourné aux pratiques d'un fétichisme atavique, meurt. Il lui laisse un fils, que Fatou idolâtre et appelle Luc, du prénom du fils de sa famille française. Il porte tous ses rêves, reliés aux souvenirs du temps passé avec les Français. Mais malgré tout son amour et tout son dévouement, malgré une éducation française, le fils tourne mal et connaît une fin tragique. Mais sa mère, dans un délire hallucinatoire, l'imagine capitaine du grand bateau blanc qu'elle

¹⁹ Sur ce roman, cf. Riesz 1995.

²⁰ Le roman a connu de nombreuses rééditions, aussi en livre de poche.

aperçoit en mourant, de la grotte rocheuse près de la mer. En fait, le capitaine de ce bateau est l'autre Luc, Luc Bourgeonnier, fils de ses maîtres français. Doit-on commenter que: «N'est pas capitaine qui veut»? Ou, dans notre contexte: qu'une éducation française ne sert qu'à celui qui y est destiné par la naissance? Ceux qui l'usurpent sont menacés d'une fin tragique?

Comme on pouvait s'y attendre, les auteurs coloniaux ne sont pas non plus unanimes par rapport au troisième groupe de «dangers» liés à l'enseignement du français en Afrique: "La grande raison des adversaires de l'enseignement indigène c'est la crainte de former des déclassés. Des déclassés on en forme tant qu'on réserve l'enseignement à une prétendue élite" (FONCIN 1900: p. XXII) [Nous soulignons.] peut-on lire dans l'introduction du volume de Pierre Foncin, *La langue française dans le monde*.²¹, publié par l'*Alliance Française* à l'occasion de l'exposition universelle de Paris en 1900. Le vieil axiome du comte de Gobineau est certes encore valable: "Tant vaut le peuple. Tant vaut sa langue" (p. VIII), mais il est transformé en maxime socio-darwiniste selon laquelle les peuples «supérieurs» ont le droit et le devoir de répandre et d'imposer leur langue et leur culture «supérieures». Le français en Afrique de l'Ouest serait déjà beaucoup plus avancé dans cette voie que la plupart ne le croit et il serait également inexact d'affirmer que la qualité du français en souffre: "Notons, en passant, que ce jargon qu'on prête aux Noirs dans des narrations fantaisistes n'existe pas. Le Sénégalais parle le vrai français et non le créole des Antilles." (p. XXIV)

Reste cependant la contradiction de base, lorsque dans un décret (3 janvier 1898) relatif à l'enseignement du français au Soudan, le Gouverneur Trentinian appelle à se détourner de l'apprentissage mécanique du par cœur (tel que pratiqué dans les écoles coraniques) et à éviter l'emploi du petit nègre dans la communication entre enseignants et écoliers, mais de l'autre pose des limites en invitant à: "n'enseigner que les mots les plus nécessaires à la vie usuelle au Soudan" (p. 144).

Par là, on préconise de nouveau un enseignement réductionniste, une sorte d'école Berlitz pour les colonisés, telle que l'exige

²¹ Un rapport semblable a été établi par H. Froidevaux sur demande du ministère des Colonies à l'occasion de l'exposition universelle de 1900. On trouve également un rapport semblable, présenté par René Lemé (Rédacteur au Ministère des Colonies) lors de l'Exposition Coloniale de Marseille (1906).

Paul Giran, *Administrateur des Services Civils de l'Indochine*, dans son "Etude de Sociologie Coloniale" (sous-titre) intitulée *De l'éducation des races* (1913):

la langue du vainqueur doit être, chez les peuples élèves, un instrument pratique, utilitaire, limité à l'usage économique ou scientifique, non un véhicule d'idées inaccessibles à des cerveaux insuffisamment préparés. (p. 317)

Et un peu plus loin, on peut lire: "Avec une telle méthode le français deviendrait à peu près SANS DANGER en Indochine ou à Madagascar" (p. 317 sq.) [Nous soulignons]. Il nous est permis d'ajouter: assurément même en Afrique!

Cette formule du "*Français sans danger*" résume le *topos* dans toute sa contradiction: l'exercice du pouvoir dans les colonies est lié à l'instrument qu'est la langue française. Pour se faire comprendre, pour atteindre à l'échange d'information et au flux de communication nécessaire au fonctionnement du système, les sujets colonisés doivent eux aussi pouvoir se faire comprendre en français. Leur pratique et leur connaissance du français ne doit cependant pas aller trop loin, parce que la langue, sinon, pourrait en subir des dommages et la nation française se voir privée de son pouvoir exclusif; parce que l'instrument de la langue française permet en même temps l'accès et le maniement de contenus politiques qui menacent le système; parce que les identités existantes (celle des «indigènes» mais aussi celle des Français) pourraient perdre de leurs contours et devenir perméables.

Heureusement pour la langue française, son enseignement ne se laissa pas limiter au niveau de base exigé par les tenants de la doctrine coloniale. Le dynamisme des processus intellectuels - dont fait également partie l'acquisition des langues - ne se laisse pas endiguer par des édits ni des décrets. La richesse et la renommée mondiale des littératures «francophones» d'aujourd'hui n'ont été rendues possibles que parce que l'on a su, tant du côté français que du côté des colonisés, passer outre les mises en garde contre les «dangers» dont on voulait se préserver. C'est une toute autre question que de savoir si l'on a finalement servi ainsi les intérêts d'une «élite» ou si cela s'est fait aussi dans l'intérêt des peuples colonisés.²²

²² La question fait bien évidemment l'objet de débats. Au nombre des ouvrages ayant contribué à développer cette discussion, citons ceux de Jean-Claude Blachère (1993), Jean Capelle (1990), Georges R. Celis (1990) et Joseph Ki-Zerbo (1990).

Bibliographie

- ARBOY Jane d', *Alouba*, Paris, Editions de la Jeune Académie, 1932.
- BECK-BUSSE Gabriele, "Vom Fremderleben in der Sprachpflege", in TRABANT, 1995: 117-147.
- BLACHE Joseph, *Vrais Noirs et Vrais Blancs d'Afrique au XXe siècle*, Orléans, Maurice Caillette, 1922.
- BLACHÈRE Jean-Claude, *Négritures - Les écrivains d'Afrique noire et la langue française*, Paris, LHarmattan, 1993.
- BRUNSCHWIG Henri, *L'Afrique Noire au temps de l'Empire Français*, Paris, Denoël, 1988.
- CAPELLE Jean, *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances*, Paris, Karthala-ACCT, 1990.
- CELIS Georges R., *La faillite de l'enseignement blanc en Afrique noire*, Paris, LHarmattan, 1990.
- CHARBONNEAU Louis, *Mambu et son amour*, Paris, J. Ferenczi & Fils, 1924.
- DADIÉ Bernard, "Climbié", in *Légendes et Poèmes*, Paris, Seghers, 1973: 97-223.
- DIOP Birago, *La Plume raboutée*, Paris-Dakar, Présence Africaine-NEA, 1978.
- FALL Malick, *La Plaie*, Paris, Albin Michel, 1967.
- FONCIN Pierre, *La langue française dans le monde*, Paris, 1900.
- FROIDEVAUX H., *L'œuvre scolaire de la France dans nos colonies*, Paris, Augustin Challamel, 1900.
- GASTON-JOSEPH, *Koffi, roman vrai d'un noir*, Paris, Aux Editions du Monde Nouveau, 1922.
- GENEVOIX Maurice, *Fatou Cissé*, Paris, Flammarion, 1967 (1954).
- GIRAN Paul, *De l'éducation des races*, Paris, Augustin Challamel, 1913.
- GIRAULT Arthur, *Principes de colonisation et de législation coloniale*, 5e éd., Paris, Recueil Sirey, 1929.
- GOBINEAU Arthur de, *Essai sur l'inégalité des races humaines*, Paris, Firmin Didot, 1853.
- HARDY Georges, *Une conquête morale - L'enseignement en A.O.F*, Paris, Armand Colin, 1917.
- HARDY Georges, "L'enseignement aux Indigènes. Possessions Françaises d'Afrique", in *L'enseignement aux Indigènes / Native Education*, ed. par

- l'Institut Colonial International, XXI^e session, Paris, 5-6-7-8 Mai. Rapports Préliminaires. Bruxelles, Ets Généraux d'Imprimerie, 1931: 239-471.
- HOFFMANN Léon-François, *Le Nègre romantique. Personnage littéraire et obsession collective*, Paris, Payot, 1973.
- HUGO Victor, *Bug Jargal*, Paris, Presses Pocket, 1985 (1826).
- KI-ZERBO Joseph, *Éduquer ou périr*, Paris, Unicef-L'Harmattan, 1990.
- LEBEL Roland, *Le livre du pays noir*, Paris, Editions du Monde Nouveau, 1928.
- LEMÉ René, *L'enseignement en Afrique Occidentale Française*, Paris, Larose, 1906.
- LÜSEBRINK Hans-Jürgen, "Acculturation coloniale et pédagogie interculturelle - L'œuvre de Georges Hardy", in Papa Samba DIOP (Ed.), *Sénégal-Forum. Littérature et Histoire*, Frankfurt a. Main, IKO-Verlag, 1995: 113-122.
- MAIGRET Julien, *Tam-Tam*, Paris, Les Editions du Monde Nouveau, 1927.
- MARTINKUS-ZEMP Ada, *Le Blanc et le Noir. Essai d'une description de la vision du Noir par le Blanc dans la littérature française de l'entre-deux-guerres*, Paris, A.-G. Nizet, 1975.
- MIDIOHOUAN Guy-Ossito, *Du bon usage de la Francophonie*, Porto-Novo (Bénin), Editions CNPMS, 1994.
- MOUMOUNI Abdou, *L'éducation en Afrique*, Paris, Maspéro, 1964.
- MOURALIS Bernard, *Littérature et développement*, Paris, ACCT-Silex, 1984.
- PAULHIAC Lieutenant H., *Promenades lointaines. Sahara, Niger, Tombouctou, Touareg*, Paris, Plon, sd. (environ 1905).
- PHARAUD Hippolyte et Prosper, *Pellobellé, gentilhomme soudanais*, Paris, Editions du Monde Nouveau, 1924.
- RIESZ János, "Die «eigene» und die «fremde» Sprache als Thema der frankophonen afrikanischen Literatur", in Paul GOETSCH (Ed.), *Dialekte und Fremdsprachen in der Literatur*, Tübingen, Narr, 1987: 69-93.
- RIESZ János, "'Le sang et la langue de la France'. Positionen französischer kolonialer Sprachpolitik im 19. Jahrhundert", in G. DORION *et al.* (Ed.), *Le français aujourd'hui. Mélanges offerts à Jürgen Olbert*, Frankfurt a. Main, Diesterweg, 1992: 379-396.
- RIESZ János, "Trois générations d'auteurs francophones africains devant la langue française", in *français heute*, 4, 1992: 403-415.
- RIESZ János, "L'Ethnologie Coloniale ou le refus de l'Assimilation - Les «races» dans le roman colonial" in Pascal BLANCHARD *et al.* (Ed.), *L'Autre et Nous. «Scènes et Types»*, Paris, Syros-Achac, 1995: 209-214.

- SARRAUT Albert, *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris, Payot, 1923.
- SETTEKORN Wolfgang, "Bouhours, die Sprache, die Anderen und der Krieg. Betrachtungen zu den *Entretiens d'Ariste et d'Eugène*", in TRABANT, 1995: 35-75.
- SISSOKO Fily Dabo, *La Savane rouge*, Paris, Les Presses Universelles, 1962.
- TRABANT Jürgen (Ed.), *Die Herausforderung durch die fremde Sprache*, Berlin, Akademie Verlag, 1995.
- TRABANT Jürgen, "Die Sprache der Freiheit und ihre Freunde", in TRABANT, 1995: 175-191.
- VIGNON Louis, *Un programme de politique coloniale - Les questions indigènes*, Paris, 1919.

Traduit de l'allemand par Véronique Porra