

GRAMMAIRE DE LA DISTINCTION COLONIALE

L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française
(1903-fin des années 1930)

[Jean-Hervé Jézéquel](#)

Belin | « Genèses »

2007/4 n° 69 | pages 4 à 25

ISSN 1155-3219

ISBN 2701146133

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-geneses-2007-4-page-4.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour Belin.

© Belin. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Grammaire de la distinction coloniale. L'organisation des cadres de l'enseignement en Afrique occidentale française (1903-fin des années 1930)*

Jean-Hervé Jézéquel

PP. 4-25

L'administration coloniale française n'aurait pas fonctionné en Afrique de l'Ouest sans la présence de milliers d'auxiliaires lettrés recrutés localement et occupant les rangs subalternes de la hiérarchie. Ces auxiliaires africains constituent un maillon aussi indispensable que problématique pour cette administration. Il s'établit en effet entre ces individus associés à l'œuvre coloniale dans son quotidien et le reste des « sujets indigènes » une distance qui brouille la distinction entre « colonisateur européen » et « colonisé africain ». Si l'État colonial n'a d'autre choix que d'utiliser ces intermédiaires peu coûteux, il est également tenté de les maintenir à « juste distance » (Colonna 1975) en les traitant comme de simples « sujets indigènes ». Les fonctionnaires africains ne se laissent cependant pas facilement enfermer dans les catégories coloniales. Ils constituent un groupe frontière aux contours et aux positionnements incertains, un ferment de tensions qui perturbe la définition des dualités coloniales du sujet et du citoyen, de l'indigène et de l'Européen, du colonisé et du colonisateur.

Cet article interroge les efforts de l'État colonial pour contrôler ses propres auxiliaires et leur assigner une place bien délimitée à l'intérieur de la bureaucratie. Il retrace plus précisément l'histoire des réformes administratives incessantes au travers desquelles les instituteurs diplômés de l'école normale William-Ponty (ENWP) ont été intégrés dans le personnel du service de l'enseignement de l'Afrique occidentale française (AOF). Cette recherche s'inspire et contribue au courant historiographique pour lequel les catégories de colonisés et de colonisateurs, d'Européens et d'indigènes, de sujets et de citoyens ne sont pas des données naturelles mais des catégories instables dont il est nécessaire de restituer l'historicité (Stoler 1989, 2002; Comaroff et Comaroff 1997; Saada 2007). La

plupart des études appartenant à ce courant historiographique ont largement interrogé la constitution des catégories raciales ou celles de genre pour dénaturiser les binarités coloniales (White 1999; Stoler 2002). Notre contribution montre comment une catégorie sociale définie par l'acquisition d'un capital scolaire important, en l'occurrence les diplômés de l'école normale William-Ponty, perturbe elle aussi la constitution d'une grammaire coloniale de la distinction.

L'historiographie actuelle privilégie, avec raison, l'histoire des subjectivités, l'exploration de l'intime ou la colonisation des imaginaires (Hunt 1999; Stoler 2002). Il nous semble cependant que cela ne doit pas se faire au détriment d'une histoire institutionnelle peut-être plus prosaïque mais qui n'en définit pas moins elle aussi l'espace du possible. L'étude des institutions qui structurent la domination est d'ailleurs indispensable pour comprendre les termes avec lesquels composent ensuite les acteurs africains pour écrire leur tactique de résistance, d'acceptation ou d'esquive. Cet article retrace donc une histoire des dispositifs et des règlements administratifs. La première partie resitue l'étude dans son cadre théorique et historiographique. Les parties suivantes décrivent et décryptent les incessantes réformes qui affectent l'organisation du personnel de l'enseignement en AOF entre 1903 et la fin des années 1930. À chaque fois, ces réformes sont rapportées aux efforts déployés par les lettrés africains pour contourner, s'approprier ou simplement s'adapter aux contraintes posées par la législation coloniale.

Quelque part au milieu des dichotomies coloniales...

Mahmood Mamdani estime que l'État colonial établit sa domination en institutionnalisant une double ligne de partage : celle qui oppose les sujets et les citoyens sur une base raciale, celle qui divise les sujets en une multitude de groupes ethniques (Mamdani 1996). Dans cet État bifide (*bifurcated state*), les sujets indigènes sont soumis à un régime juridique particulier, le droit coutumier, considéré par M. Mamdani comme l'instrument principal du « despotisme décentralisé », marque de fabrique du colonialisme en Afrique sub-saharienne. L'approche est stimulante mais elle pose un certain nombre de problèmes. D'une part, comme le fait remarquer Frederick Cooper, la catégorie des sujets tribalisés ne constitue ni une donnée figée ni même le seul ou le principal réseau d'appartenance¹. D'autre part, l'approche de Mamdani pose problème pour appréhender les « recoins » de la société coloniale, là où se trouve une série de groupes ambigus qui se laissent difficilement appréhender par la dichotomie sujet/citoyen².

L'élite africaine de la fonction publique coloniale constitue précisément l'un des groupes qui brouillent les catégories coloniales : l'administration coloniale a en effet du mal à l'inscrire définitivement dans la catégorie des « sujets », des « indigènes » ou des « colonisés ». Certes, la grande majorité des instituteurs issus de l'ENWP sont officiellement des sujets indigènes et, en ce sens, restent soumis au



Photo de Bernard B. Dadié, Pontin, bibliothécaire-archiviste à Dakar en 1937 (in Nicole Vincileoni, *L'Œuvre de Bernard B. Dadié*, Issy-les-Moulineaux, Éd. Saint-Paul, 1986, p. VII).
© DR.

droit indigène. Cependant, le capital scolaire acquis lors de leur passage par l'École française les distingue aussi du reste de la population. Comment dès lors classer cette élite qui, selon les termes du fameux administrateur-ethnologue Maurice Delafosse, «est indigène par son origine» mais «a cessé de l'être du fait de son incorporation à la civilisation européenne»³ ? Alors que dans la sphère publique, les milieux coloniaux débattent de l'opportunité de créer un statut spécifique pour les «évolués» (Conklin 1997; Piriou et Sibeud 1997; Wilder 2005), dans les arènes locales, l'administration n'a pas le temps de tergiverser et doit assigner une place à cette élite lettrée qu'elle forme et emploie en nombre croissant.

L'échafaudage juridique idéal décrit par M. Mamdani est donc difficile à mettre en place. Dans l'introduction au second volume de *Of Revelation and*

Revolution, les Comaroff notent bien la tension permanente qui sous-tend l'étude des sociétés coloniales. D'un côté, les catégories du colonisé et du colonisateur sont toutes les deux extrêmement hétérogènes et sont reliés par des liens complexes au delà de la simple relation de domination. De l'autre, ces sociétés n'en restent pas moins travaillées de façon permanente par un système de représentations duales (Comaroff et Comaroff 1997). Frederick Cooper et Ann Laura Stoler expriment différemment cette tension en notant qu'elle est inséparable d'une construction impériale qui repose autant sur un effort de distinction que d'intégration (Cooper et Stoler 1997). Empruntant à cette dernière analyse, notre recherche suggère que les auxiliaires lettrés constituent une strate sur laquelle s'expriment de façon aiguë les tensions coloniales.

Composition d'une « grammaire coloniale » : la création des cadres enseignants en AOF (1903-1920)

Après la phase de conquête militaire, l'administration coloniale affirme sa présence en renforçant sa présence dans les territoires occupés. Les fonctionnaires coloniaux, venus d'Europe ou, le plus souvent, recrutés localement, sont les garants de cette présence en même temps qu'ils assurent le fonctionnement des différents services administratifs. Il faut cependant très vite donner une forme et une organisation à cette administration en pleine expansion et qui recrute des catégories d'auxiliaires aux origines et aux compétences extrêmement hétérogènes.

Dans ce contexte, le cas des services de l'enseignement est particulier à un double titre. À l'inverse d'autres corps d'auxiliaires comme les garde-cercles ou les interprètes, il recrute d'abord des auxiliaires africains dotés d'un important capital scolaire et qui aspirent à devenir une aristocratie de la fonction coloniale (Jézéquel 2002). Ensuite, parce que, contrairement aux autres services, l'enseignement emploie des maîtres européens et africains aux compétences et aux diplômes similaires. Cette proximité amène l'administration coloniale à créer deux catégories d'enseignants strictement séparées mais liées par une relation de subordination professionnelle.

1903 : une division du personnel sur une base raciale

Au tout début du XX^e siècle, la politique de laïcisation imposée depuis Paris désorganise provisoirement le service de l'enseignement de l'AOF. Ce dernier, ne pouvant plus compter sur le personnel missionnaire⁴, doit accélérer le recrutement de ses propres maîtres, métropolitains ou africains. Pour répondre aux besoins pressants du service de l'enseignement, le gouvernement général se décide donc en 1903 à créer, d'une part, une école normale d'instituteurs pour

former des maîtres recrutés localement et, d'autre part, un corps d'enseignants laïcs employés dans les écoles de la fédération. L'organisation de ce corps est assurée par trois arrêtés publiés dans le *Bulletin administratif du Sénégal*.

Le personnel enseignant est divisé en deux cadres. Le premier, le «cadre européen», est composé d'instituteurs français détachés de métropole. Le second, le «cadre indigène», est constitué d'instituteurs formés localement, principalement les diplômés de l'école normale de Saint-Louis⁵. Aucune disposition n'est prévue pour assurer le passage d'un cadre à l'autre: si des principes similaires les régissent, ils restent soigneusement séparés. Ce critère «racial⁶» contredit l'idéal assimilationniste qui marque le discours colonial français depuis le XIX^e siècle. Des historiens comme Gary Wilder ou Alice Conklin ont montré comment, à partir du vingtième siècle, l'administration coloniale revient progressivement sur l'assimilation au profit d'une vision plus conservatrice de sa mission civilisatrice (Conklin 1997; Wilder 2005). Selon cette vision, l'Afrique doit évoluer et se libérer de ce qui entrave son développement mais de façon mesurée et graduelle sans désorganiser les sociétés locales, sans créer des catégories de «déclassés». En ce sens, les initiateurs des règlements de 1903 se préoccupent de maintenir une hiérarchie raciale en confinant les Africains instruits dans des cadres réservés. Ce système permet de maintenir efficacement une «juste distance» entre les Européens et les Africains passés par les écoles.

Les arrêtés de 1903 affirment donc que l'acquisition du savoir n'efface pas les différences de race. Ils suscitent une réaction de vif mécontentement de la part du conseil général du Sénégal⁷, qui comprend des membres métis ou africains des Quatre Communes du Sénégal⁸ fervents partisans de l'idée assimilatrice. Les natifs des communes de Saint-Louis, Dakar, Gorée et Rufisque, considérées comme les «vieilles colonies» du Sénégal, bénéficient en effet d'un statut spécifique qui leur permet, depuis le XIX^e siècle, d'élire un conseil municipal et un représentant à l'Assemblée nationale. Ils accèdent même officiellement à la citoyenneté française après le vote de la loi Blaise Diagne en 1916 (Johnson 1971). En 1903, leur statut encore ambigu fait l'objet de nombreux débats. Dans ce contexte, ils se sentent particulièrement pénalisés par des mesures administratives qui, en distinguant un «cadre européen» et un «cadre indigène», ne reconnaissent pas le statut particulier auquel ils aspirent, à savoir celui de citoyens non européens. Ils protestent en somme contre des catégories coloniales dont la binarité ne reflète pas la position spécifique qu'ils occupent sur l'espace social et politique. C'est largement à l'initiative de ce groupe, à la position si spécifique en Afrique de l'Ouest, que l'administration coloniale «revoit sa copie» et gomme progressivement les références raciales qui fondent l'organisation des deux cadres enseignants.

Les arrêtés complémentaires de 1908: cadre général et cadre indigène

Depuis la fin du XIX^e siècle, les autorités coloniales se heurtent fréquemment aux «Originaires», les ressortissants des Quatre Communes du Sénégal, qui se

considèrent comme des citoyens français (Crowder 1962; Johnson 1971). L'équivalence des diplômes locaux avec ceux de métropole constitue l'un des principaux terrains d'affrontement entre l'élite lettrée des Quatre Communes et l'administration coloniale (Bouche 1975). Les écoles françaises des Quatre Communes délivrent en effet depuis 1884 un brevet élémentaire (BE) dont l'équivalence avec son homonyme métropolitain fait l'objet de débats. L'enjeu est d'importance puisque si l'équivalence est reconnue, les titulaires sénégalais du BE peuvent incorporer les cadres européens de l'administration coloniale au même titre que les Métropolitains. Ce fut déjà le cas de B. Diagne, le premier élu noir-africain à l'Assemblée nationale française. Ce natif de Gorée, l'une des quatre communes de plein exercice du Sénégal, a obtenu son BE dans l'une des rares écoles secondaires du Sénégal (Jézéquel 1994). Celles-ci sont généralement l'apanage des enfants européens ou métis mais à la fin du XIX^e siècle, un petit nombre d'Africains y accède. B. Diagne passe avec succès le concours des douanes françaises en profitant du flou qui entoure encore le statut des Originaires. Sans doute bénéficie-t-il aussi du fait que l'administration française ne s'attend pas à une telle candidature: non seulement les Africains détenteurs du brevet sont rares mais ils sont généralement liés aux familles commerçantes de la côte sénégalaise qui n'ont manifesté jusqu'alors qu'un faible intérêt pour la fonction publique. Diagne est nommé au Dahomey (Bénin), au Congo, puis hors Afrique, à la Réunion et en Guyane. Il revient finalement au Sénégal où il est élu député en 1914.

Le parcours brillant de Blaise Diagne suscite l'admiration et l'envie d'autres Originaires. C'est le cas de tout un groupe d'instituteurs sénégalais (Galandou Diouf, Abiboulaye Fara Maha, Amadou Fara Boye, etc.) nés dans les années 1860-1870 et titulaires comme Diagne du fameux BE. Initialement membres du cadre des instituteurs indigènes du Sénégal – absorbé en 1903 dans le cadre indigène de l'AOF – ils réclament leur intégration dans le cadre des instituteurs européens en basant leur revendication sur le diplôme qu'ils détiennent. Ils sont bien connectés aux milieux politiques des Quatre Communes et attirent ainsi l'attention du conseil général du Sénégal. Dès 1902, Abdoulaye Seck dépose au conseil général, dont il est membre, un vœu en faveur de l'unification des soldes basé sur la similitude des diplômes (Bouche 1975). Le projet est cependant rejeté par la majorité du conseil contrôlée par l'administration. Celle-ci est en effet farouchement hostile à l'idée d'équivalence. Le service de l'enseignement se prononce pour la création d'un nouveau diplôme local, qui ne porterait plus le titre de brevet élémentaire, afin d'«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»⁹.

La première refonte administrative de 1908, décidée par le gouverneur général Ponty, s'inscrit dans ce contexte. Dans la circulaire qui précède les nouvelles dispositions réglementaires, le gouverneur général affirme sa volonté d'établir une plus grande équité entre les différents cadres d'enseignants :

«Les mêmes préoccupations d'équité m'ont amené à reproduire dans l'arrêté n° 634 qui organise le cadre indigène les principales dispositions relatives au cadre général des instituteurs et notamment les articles qui déterminent d'une manière précise les conditions dans lesquelles les fonctionnaires peuvent obtenir soit des indemnités, soit des avancements de classe. Les deux cadres d'instituteurs seront donc soumis désormais à des règles identiques¹⁰.»

Dans les faits, les nouvelles dispositions de 1908 se contentent de changer la dénomination du cadre européen qui devient le cadre général. Il faut probablement voir dans ce glissement sémantique une volonté de conciliation de la part du gouvernement général : il semble ouvrir la porte à l'intégration des Originaires dans l'ancien cadre européen sans définir les modalités de cette intégration. Aucune disposition n'est réellement prévue pour assurer le passage d'un cadre à l'autre.

Si le ton de la circulaire Ponty de 1908 se veut conciliant, l'administration coloniale ferme en fait la porte à ceux qui espèrent encore intégrer le cadre européen avec des titres locaux. En 1907, elle a en effet supprimé le BE pour le remplacer l'année suivante par de nouveaux diplômes locaux, le certificat d'aptitude à l'enseignement (CAE) dans les écoles primaires de l'AOF et le diplôme supérieur d'études primaires (DSEP), réservé aux titulaires du CAE. Un arrêté du 14 avril 1908 précise que les brevets de capacité (élémentaire et supérieur) institués au Sénégal en 1884 sont supprimés, même si un délai de trois ans est accordé aux titulaires de ces diplômes pour solliciter un poste dans le cadre du personnel enseignant... d'origine locale¹¹. Ainsi, le cadre européen prend le nom de cadre général au moment même où l'administration prend toutes les dispositions pour empêcher les Africains, et notamment les Originaires, d'intégrer ce cadre¹².

Selon les nouveaux arrêtés, le cadre indigène est désormais ouvert aux « Français ou sujets français ». En d'autres termes, on peut désormais être citoyen français et fonctionnaire du cadre indigène. Cette précision ne vise pas les citoyens français originaires de métropole mais bien les Originaires du Sénégal ou, plus généralement, les Français d'origine africaine. Ceux-ci n'ont pas accès au cadre « général », non parce qu'ils en sont explicitement exclus sur la base de leur « race » ou de leur statut juridique, mais parce que, dans les faits, ce cadre est réservé aux Français d'origine européenne qui sont les seuls en mesure d'obtenir les diplômes requis. La réforme de 1908 en dit long sur la manière dont l'administration est capable de maintenir une distinction raciale tout en effaçant officiellement les références à

l'origine. Alice Conklin et Gary Wilder ont, chacun à leur manière, montré comment le racisme colonial français fonctionne parallèlement à l'affirmation de valeurs plus libérales et universalistes, rendant plus difficile son dépistage (Conklin 1997: 256; Wilder 2005: 143). Absente des textes réglementaires, la notion de race est en fait omniprésente et appose sa marque sur l'esprit des réformes¹³.

Ce cloisonnement des cadres pénalise particulièrement les instituteurs nés au XIX^e siècle et titulaires non pas du diplôme de l'École normale mais du BE. Avec la réforme de 1908, ils perdent l'espoir d'intégrer collectivement l'accès au cadre général qui devient ensuite cadre supérieur. C'est ainsi le cas d'Amadou Fara Boye, instituteur titulaire du BE qui devient moniteur de l'enseignement en 1892 avant d'être versé dans le cadre des instituteurs indigènes lors de sa création en 1903¹⁴. En 1926, en fin de carrière, il demande à être affecté dans le cadre supérieur réservé de fait aux instituteurs européens. Pour défendre son cas, il cite l'exemple de quelques-uns de ses copromotionnaires qui ont quitté l'enseignement pour le cadre des Postes de l'AOF. En effet, le cloisonnement entre les différentes catégories de personnel n'y est pas aussi solidement établi que dans l'enseignement. Les détenteurs du BE obtenus au Sénégal ont ainsi été intégrés dans le cadre supérieur des Postes. Le service de l'enseignement pour sa part ne veut rien entendre. Agacé par les réclamations incessantes de ceux qu'il nomme les « vieux maîtres sénégalais », l'inspecteur général de l'AOF refuse de les verser dans le cadre général. Amadou Boye est ainsi mis d'office à la retraite en 1933 après plus de quarante ans de service.

La création du cadre local de 1916: volonté de rationalisation administrative ou renforcement des discriminations

Pendant la guerre de 1914-1918, les services de l'administration coloniale se trouvent à nouveau désorganisés par le retour en métropole des fonctionnaires européens appelés sous les drapeaux. Il devient alors nécessaire d'intensifier le recrutement local. L'emploi et la formation des auxiliaires africains sont cependant souvent régis par des cadres locaux différents d'un territoire à l'autre¹⁵. À Dakar, les services du gouvernement général s'inquiètent de ce désordre réglementaire et s'attachent à uniformiser l'emploi des auxiliaires africains. En 1916, le gouverneur général Angoulvant crée un cadre local unique régissant l'ensemble des catégories d'auxiliaires qualifiés¹⁶, y compris les enseignants africains. L'arrêté du 1^{er} octobre 1916 fixe un cadre unique qui regroupe sept catégories d'auxiliaires africains tous diplômés des « écoles spéciales de l'AOF¹⁷ »: instituteurs, aides-médecins, agents de culture, commis comptables, agents des douanes, commis des postes et télégraphes et surveillants des travaux publics. Ces différentes catégories sont désormais soumises à la même réglementation (avancement, salaires, discipline, etc.).

Le « cadre indigène » des instituteurs laisse donc la place au « cadre local » des instituteurs. Là encore, la disparition d'un référent à connotation raciale ne doit

pas faire illusion. La création des cadres distingue un peu plus les fonctionnaires africains de leurs homologues européens en les inscrivant dans des cadres administratifs séparés de façon étanche¹⁸. Plus la notion de race disparaît du vocabulaire administratif, plus elle détermine la hiérarchie du personnel administratif. En effet, la réforme de 1916 pénalise particulièrement les élèves de l'école normale William-Ponty. Ces derniers aspirent à former une élite intellectuelle à part dont le prestigieux diplôme se rapproche des diplômes métropolitains (Sabatier 1978). Or avec la réforme de 1916, les Pontins sont mis au même niveau que d'autres catégories d'auxiliaires (commis des postes et télégraphes, agents d'agriculture...) dont la formation est avant tout technique et dont le diplôme est moins prestigieux¹⁹. En regroupant dans un même cadre administratif les diplômés de Ponty et des catégories d'auxiliaires qui ne peuvent prétendre à la même formation intellectuelle, l'administration coloniale entend contenir les prétentions éventuelles de l'élite scolarisée. La République coloniale n'accorde décidément pas à ses fonctionnaires africains, citoyens des Quatre Communes ou sujets, la même considération qu'à ses cadres métropolitains.

**L'évolution des dénominations administratives
concernant les deux catégories d'instituteurs en AOF.**

1903	CADRE EUROPÉEN	CADRE INDIGÈNE
1908	CADRE GÉNÉRAL	CADRE INDIGÈNE
1916	CADRE GÉNÉRAL	CADRE LOCAL

Les instituteurs et la réglementation coloniale: revendications collectives et contournements individuels

Les instituteurs ouest-africains ne restent pas inactifs face à l'instauration d'un système aussi cloisonné et inique. Des mobilisations collectives aux efforts individuels pour contourner la législation, leurs réactions témoignent des marges de manœuvre que conservent les acteurs en situation coloniale.

Ainsi «l'Amicale des instituteurs indigènes», créée en 1919 à Saint-Louis, regroupe un grand nombre de vieux enseignants titulaires du BE et intégrés au cadre secondaire en 1903. En raison de leur âge, ces instituteurs ne bénéficient pas des mêmes possibilités d'avancement que les diplômés de Ponty. L'amicale devient vite la tribune de leurs revendications. Un grand nombre de ces maîtres sont des Originaires et bénéficient, depuis la loi Diagne de 1916, de la citoyenneté française. Celle-ci ne leur garantit pas, comme on l'a vu précédemment, une égalité de traitement professionnel mais elle leur fournit au moins des ressources pour contester cette situation: droit de constituer une amicale, réseau de connaissances parmi les élus des Quatre Communes, etc²⁰. En 1923, le président de l'amicale, Moustaphe Malic Gaye, écrit au gouverneur général pour protester

contre la situation kafkaïenne dont sont victimes les vieux maîtres sénégalais. Pour accéder au principalat (le plus haut grade du cadre secondaire), il leur faut obtenir le diplôme d'aptitude professionnelle (DAP). Or un instituteur doit passer ce diplôme nouvellement institué dans un délai qui ne dépasse pas dix ans à partir de sa titularisation. Les vieux maîtres en activité depuis plus de dix ans ne peuvent donc plus l'obtenir. Malic Gaye s'en plaint en faisant d'ailleurs remarquer que seul le cadre enseignant est contraint par de telles dispositions :

«la réalité est que l'instituteur, surtout s'il est parmi les plus anciens, a déjà subi, dans sa carrière, des retards considérables lesquels peuvent se prolonger sans limites, s'il n'est pas à même de fournir au moment propice, un diplôme professionnel dont vainement on recherche l'équivalent dans les autres cadres secondaires de l'AOF²¹.»

Devant de tels arguments, l'administration coloniale fait un geste en attribuant un supplément annuel de solde aux vieux maîtres du Sénégal. Nalla N'Diaye, nouveau président de l'amicale, n'en reste cependant pas là. Il se plaint que, dans d'autres cadres, comme les postes et télégraphes, les agents africains titulaires du BE et embauchés avant 1906 ont été versés d'office dans le cadre supérieur et non, comme eux, dans un cadre secondaire²². Pour donner du poids à ses revendications, l'amicale fait jouer son réseau politique : elle obtient l'appui de Duguay-Clédor²³, président du Conseil colonial et lui-même ancien instituteur du cadre sénégalais, qui accepte d'écrire une lettre au gouverneur général. En dépit de cette intervention, l'administration se refuse à de nouvelles concessions. Cette affaire souligne néanmoins combien ces instituteurs ont une très bonne connaissance des rouages administratifs. Ils font montre d'une réelle capacité à négocier avec l'administration coloniale et à mobiliser un réseau de relations parmi les hommes politiques sénégalais des Quatre Communes²⁴.

Malgré l'échec d'une mobilisation collective encore timide, certains instituteurs parviennent, à titre individuel, à contourner la réglementation qui pèse sur les cadres de l'enseignement. Si le BE délivré au Sénégal ne suffit pas pour intégrer le cadre supérieur, certains se rendent en métropole pour décrocher le précieux sésame. C'est le cas de Lamine Gueye, ancien député du Sénégal, ancien avocat et qui a initialement commencé sa carrière comme instituteur du cadre indigène. Titulaire au Sénégal d'un BE, L. Gueye est également diplômé de l'École normale. Au moment de la Première Guerre mondiale, il bénéficie d'une bourse d'études pour la France grâce au soutien du député B. Diagne. Au lycée Ampère à Lyon puis à Paris, il passe successivement la première partie du baccalauréat et le brevet supérieur. L'administration coloniale, prise de court, conteste en vain la validité de ses diplômes²⁵. Gueye revient enseigner à Dakar puis repart dans l'armée dans les services auxiliaires à Lyon – toujours grâce à Diagne – et obtient le baccalauréat ès sciences en mars 1918. De retour au Sénégal, il est promu dans le cadre général des instituteurs, jusqu'alors réservé aux Européens. Il demande un nouveau



Lamine Gueye

congé pour compléter ses études en France. Il bénéficie alors du décret du 10 janvier 1919, réservé aux étudiants mobilisés, qui lui permet d'obtenir en un an sa licence de droit. De retour au Sénégal en 1920, il enseigne les mathématiques à Ponty avant d'être nommé avocat-défenseur à la cour d'appel des tribunaux de l'AOF. La trajectoire inédite de L. Gueye incite ses contemporains à l'imiter. Dans son sillage, un petit nombre d'enseignants profite de la moindre opportunité pour passer un diplôme métropolitain. Il est difficile d'évaluer leur nombre mais les dossiers personnels des anciens enseignants révèlent des parcours similaires à celui de Lamine Gueye à commencer par Ousmane Gueye, le propre frère de Gueye et, plus tard, Abdoulaye Sadj, premier instituteur à obtenir le baccalauréat au Sénégal même.

Ces parcours individuels témoignent de la capacité des acteurs à instrumentaliser toutes les ressources possibles pour contourner les contraintes coloniales. Certes, ces exemples relèvent surtout d'une « guérilla » se jouant dans les interstices ou les marges de la société coloniale. Pour autant, on aurait tort de négliger ces formes de contournement ou d'instrumentalisation de la contrainte. La réussite d'un seul crée un précédent qui lézarde un peu plus l'édifice de la réglementation coloniale : le parcours, la ruse, la réussite de l'un sont rapidement connus des autres qui tentent de l'imiter et obligent l'administration à colmater sans cesse la moindre brèche.

Fautes de grammaire ?

Les velléités réformatrices des années 1920 aux années 1930

L'après-guerre est marqué par une forte opposition entre, d'une part, l'administration coloniale, dont les nouvelles résolutions conservatrices s'incarnent désormais dans la politique d'association et, d'autre part, les partisans d'une politique réformatrice et assimilationniste (Conklin 1997). Ces derniers se rangent derrière la personne de B. Diagne, député du Sénégal et ancien haut-commissaire aux Troupes noires. La « dette de sang », contractée par la France à l'égard des soldats africains de la Première Guerre mondiale (Michel 1982), pèse sur la politique coloniale de l'immédiat après-guerre.

Profitant de ce climat favorable, les diagnostes poussent à la réforme. Dans l'enseignement, ils réclament l'équivalence des diplômes locaux avec ceux de la métropole. Ils se heurtent toutefois à Georges Hardy, le chef de l'enseignement en AOF, qui refuse d'assimiler les instituteurs africains à leurs homologues français. En 1920, le conseiller général Amadou Duguay Clédor émet le vœu que

soit créé un cadre unique pour tous les agents citoyens français (Bouche 1975). On note ici que le combat des Originaires ne se confond pas exactement avec celui de tous les instituteurs africains. Dans un premier temps, les partisans de B. Diagne l'emportent : ils obtiennent le renvoi de G. Hardy en métropole et l'application des programmes métropolitains dans les écoles communales des Quatre Communes (*ibid.*). Plus encore, en 1921, le gouverneur général Merlin concède une refonte des cadres de l'enseignement favorable à leurs positions.

La refonte de 1921 : le retour au cadre unique de l'enseignement

Avec l'arrêté Merlin de 1921, les enseignants, qu'ils soient détachés de métropole ou recrutés localement, sont à nouveau régis par des principes identiques définis dans un arrêté unique. Ce cadre commun maintient certes la distinction fondamentale entre instituteurs du cadre commun supérieur (ex-« européen », ex-général) et instituteurs du cadre commun secondaire (ex-« indigène », ex-local) mais la principale nouveauté est ailleurs : il prévoit une possibilité de passage du cadre secondaire au cadre supérieur pour les instituteurs qui obtiendraient les diplômes nécessaires. Or le gouvernement général a instauré l'année précédente un programme de bourses permettant aux meilleurs élèves de l'école William-Ponty de partir étudier à l'école normale d'Aix-en-Provence. Par ce biais, il devient possible à une élite très restreinte d'obtenir le brevet supérieur (BS) et d'être intégrée au cadre supérieur. La refonte de 1921 ouvre, pour la première fois, une possibilité étroite mais réelle d'égalité de traitement entre enseignants européens et maîtres africains. Jusqu'alors, aucun autre cadre administratif n'avait bénéficié d'une telle disposition. Par ailleurs, il n'est plus fait mention du statut des fonctionnaires (« citoyens » ou « sujets ») : l'administration ne distingue ses employés que sur la base de diplômes en théorie accessibles à tous.

La refonte de 1924 et la question du brevet supérieur

Le milieu des années 1920 est cependant marqué par le reflux des diognistes dont le chef de file perd ses responsabilités gouvernementales. Dès 1924, le nouveau gouverneur général, Jules Carde, revient sur les acquis de 1921. Il supprime le système des bourses en arguant du mauvais comportement de certains boursiers en métropole²⁶. L'année suivante, il introduit une nouvelle réforme du cadre commun de l'enseignement de l'AOF. Cadre secondaire et cadre supérieur sont à nouveau régis par deux arrêtés distincts alors que les dispositions communes prévues en 1921 disparaissent. Surtout les arrêtés Carde suppriment la possibilité de passer d'un cadre à l'autre.

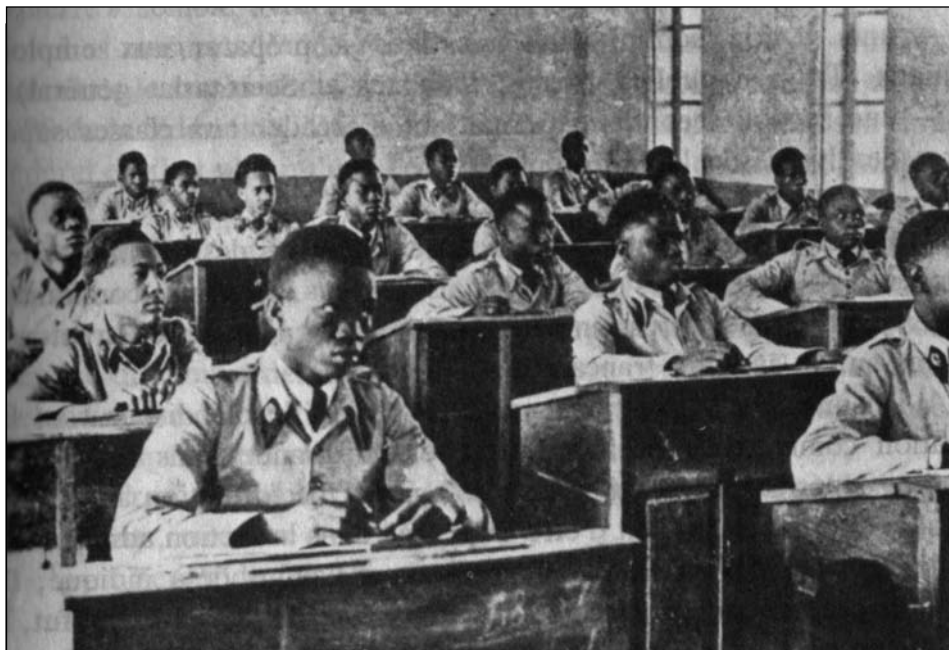
Les partisans de l'assimilation ne s'avouent pourtant pas vaincus. Au conseil général du Sénégal, Duguay Clédor souhaite que Ponty soit reconnue comme une véritable école normale française doté d'un personnel qualifié (Sabatier 1977). Il serait alors possible d'y délivrer les brevets élémentaires et supérieurs qui manquent aux maîtres africains pour accéder au cadre supérieur. Ce projet

reçoit l'appui d'une partie du personnel enseignant, à commencer par Désiré Dupont, directeur de l'École normale entre 1927 et 1931. Enseignant de carrière en métropole pendant vingt-deux ans, D. Dupont n'a rien d'un fonctionnaire colonial lorsqu'il part enseigner en AOF (*Ibid* 1977 : 118-119). Convaincu que ses élèves sont au même niveau que les jeunes élèves-maîtres de métropole, il élabore un projet de réforme de l'École normale. Il veut présenter les Pontins aux diplômés du BE et du BS. En cas de réussite à ce dernier examen, les normaliens seraient alors intégrés dans le cadre supérieur des instituteurs de l'AOF. Cette réforme ouvrirait à nouveau la possibilité pour les Africains d'intégrer un cadre jusqu'alors essentiellement composé d'Européens formés en métropole. La réforme Dupont devait déboucher sur la création de facto d'un cadre de fonctionnaires coloniaux traitant à parité sujets et citoyens français.

De façon assez surprenante, D. Dupont obtient initialement l'appui des chefs du service de l'enseignement et du gouverneur général, J. Carde. Ce dernier signe en 1928 un arrêté créant une section du BE et des cours spéciaux consacrés à la préparation du BS à William-Ponty²⁷. Il est difficile d'expliquer les incessants revirements de l'administration coloniale autrement qu'en soulignant l'existence de tensions permanentes en son sein. La réforme Dupont s'inscrit également dans un projet plus large de création d'un statut pour les « indigènes d'élite ». Au milieu des années 1920, un comité est organisé en ce sens pour proposer une loi qui créerait une catégorie intermédiaire de sujets africains dotés de droits spécifiques, une sorte de semi-citoyenneté pour sujets coloniaux d'exception. Ce projet est finalement rejeté, comme le projet Dupont, par le gouverneur général Carde (Wilder 2005 : 136-137). Les tergiversations de l'administration sont enfin liées à la situation difficile que traverse le service de l'enseignement en cette période. Ce dernier est en effet confronté à une grave pénurie de personnel. Tout au long des années 1920, le service de l'enseignement de l'AOF constate une « fuite » de ses meilleurs auxiliaires vers d'autres secteurs administratifs plus attractifs ou vers un secteur privé plus lucratif. Entre 18 % et 30 % des diplômés de la section enseignement de l'école normale William-Ponty disparaissent ainsi des listes du personnel entre 1922 et 1938 (Sabatier 1977). La réforme Dupont est peut-être aussi une tentative pour mettre un terme à cette hémorragie.

Contourner la contrainte : fuites et reconversions professionnelles

La majorité des démissions a lieu dans les années vingt alors que le désir de reconnaissance des instituteurs est frustré par l'intransigeance du service de l'enseignement. Si une partie de ces maîtres se reconvertit dans le secteur privé, d'autres restent dans la fonction coloniale en intégrant des services qui offrent plus d'opportunités d'avancement. Dans les années vingt, le maillage administratif s'étoffe en effet et l'on voit apparaître de nouvelles catégories d'auxiliaires africains au statut plus attractif que celui des enseignants (commis des services



Élèves instituteurs de l'école normale William-Ponty (in Paul Desalmoand, *Histoire de l'enseignement en Côte-d'Ivoire*, Abidjan, CEDA, 1983, p. 193). ©DR.

financiers, secrétaires des greffes et parquets...). Ces nouveaux services, en quête de personnel, offrent parfois aux auxiliaires africains la possibilité d'intégrer le très convoité cadre supérieur. La bureaucratie coloniale se développe dans un certain désordre réglementaire et des disparités réelles se créent d'un service à l'autre. Cela n'échappe pas aux Pontins qui décident d'en tirer partie avant que la porte ne se referme.

Lors d'une enquête sur la condition enseignante, un instituteur au Soudan français, résume ainsi l'évolution depuis le début des années vingt :

« En 1921, lorsque je débutais dans l'enseignement, l'instituteur était le seul agent indigène qui était dans le cadre secondaire, le cadre le plus élevé de ce temps-là. Par conséquent, il était l'agent indigène administratif le mieux payé, le plus considéré et le plus heureux à cause de nombreux avantages qu'il tirait de son métier [...]. Dans la suite du temps [...], de nouveaux cadres furent créés, offrant de meilleurs avantages matériels et moraux à leurs agents [...] Ceux qui quittent les écoles primaires supérieures pour entrer dans les cadres locaux ou qui se font employer comme simples auxiliaires sont sûrs d'accéder plus tard aux cadres supérieurs indigènes en subissant des examens professionnels et d'être aussi bien sinon mieux que leurs anciens maîtres, instituteurs. Ils peuvent devenir alors agents spéciaux dans les bureaux des cercles et des subdivisions ou chefs de section dans les bureaux des finances ou de trésorerie [...]»²⁸. »

Contrairement à l'enseignement où les différents corps de fonctionnaires (secondaires et supérieurs) restent cloisonnés sur une base « raciale » implicite, certains services administratifs prévoient en effet des possibilités d'intégration de fonctionnaires africains dans les cadres supérieurs jusqu'alors réservés aux Européens. Il est difficile d'expliquer pourquoi l'administration permet à certains commis ce qu'elle interdit aux enseignants. La place centrale qu'occupe l'École dans le projet de « mission civilisatrice » explique peut-être le traitement spécial dont les instituteurs font l'objet de la part d'une administration soucieuse de les cantonner dans un espace bien délimité²⁹. Il n'est pas impossible non plus que ces différences de traitement reflètent, de façon plus prosaïque, les incohérences internes d'une administration qui se développe de manière quelque peu anarchique. C'est ce que reconnaît ainsi le gouverneur général Carde quand il écrit dans les années 1930 :

« des éléments de formation diverse sont incorporés dans [les différents] cadres. En fait, la distinction entre cadres spéciaux et secondaires manque de netteté. [...] Peu à peu, des cadres qui auraient dû être classés secondaires ont été rangés dans les cadres spéciaux et cette confusion ne manque pas de compliquer le problème³⁰. »

Certains fonctionnaires africains ayant accompli de longues études sont enfermés dans des cadres secondaires alors que l'accès aux cadres supérieurs est permis à d'autres auxiliaires moins diplômés.

Particulièrement pénalisés par l'incohérence de certains dispositifs réglementaires, les instituteurs réclament de pouvoir bénéficier des mêmes avantages que les autres fonctionnaires africains. Si, collectivement, ils ne parviennent plus à faire évoluer la législation en leur faveur, certains se reconvertissent avec succès dans d'autres secteurs de l'administration. C'est ainsi le cas de Daniel Diaz, un originaire né à Dakar en 1896 et diplômé de Ponty en 1916. Il passe dès 1921 un concours ouvert aux citoyens français qui lui permet d'obtenir le grade convoité de commis-greffier du cadre supérieur (Sabatier 1977 : 265). Pourtant, comme les autres Pontins, D. Diaz s'était engagé par écrit à servir dix ans dans le service de l'enseignement. Ce dernier parvient en fait rarement à faire respecter un contrat institué pour éviter de telles fuites. S'il protestait contre le choix de Diaz, l'inspecteur de l'AOF risquerait de se heurter en vain à ses collègues du service des Greffes qui ont, comme l'enseignement, un besoin vital de personnel qualifié.

Ces itinéraires individuels ne sont pas des mouvements négligeables parce qu'ils se situeraient à la marge. La contestation menée par les Originaires, les revendications de l'Amicale enseignante de Saint-Louis, comme les tactiques utilisées par certains instituteurs pour maximiser leur capital scolaire perturbent les efforts d'une administration coloniale confrontée à l'émergence de catégories multiples (originaires, métis, lettrées, etc.). Dans l'enseignement, l'administration tente de répondre à ce foisonnement inquiétant en organisant les catégories du personnel administratif sur la base d'une binarité rassurante opposant cadre euro-

péen et cadre indigène. Les incessantes réformes qui affectent le service de l'enseignement en AOF signalent, pour paraphraser Michel de Certeau, les efforts stratégiques du pouvoir colonial pour « transformer les incertitudes de l'histoire en espaces lisibles » (Certeau 1980 : 61). L'administration doit cependant composer avec une série de manœuvres stratégiques (celles des diognistes) et d'actions tactiques (les mécanismes de fuite professionnelle) qui remettent constamment en question cet effort d'agencement et de délimitation des catégories coloniales.

La domination réaffirmée : « l'instituteur rural », parangon des années 1930

La victoire obtenue par le directeur de l'École normale en 1928 est de courte durée : l'arrêté qui instaure la réforme initiée par D. Dupont n'a finalement jamais été appliqué. Si, en 1928, une section du brevet a bien été créée à Ponty, la commission d'examen chargée de faire passer le concours n'a jamais été réunie. Malgré les missives envoyées par J. Carde au ministère de l'Enseignement à Paris, ce dernier n'a jamais pris le décret pour constituer la commission d'examen. Au-delà des réticences du ministère de l'Enseignement, l'échec de la réforme Dupont s'explique par l'arrivée de nouveaux chefs à Dakar. Le nouveau gouverneur général, Jules Brevié, arrivé en octobre 1930, est lui partisan d'une politique plus conservatrice à l'égard des élites évoluées (Conklin 1997). Il s'empresse d'enterrer le projet de réforme. En 1931, D. Dupont rentre à son tour en métropole (Sabatier 1977 : 122-123). La même année, le nouvel inspecteur de l'Enseignement en l'AOF, André Davesne, lui-même ancien directeur de l'École normale au début des années 1920, critique violemment les « errements » de ses prédécesseurs. Dans la continuité des nouveaux projets du gouverneur général Brevié, il insiste sur la nécessité de former des instituteurs de brousse adaptés aux écoles de l'intérieur plutôt que des maîtres africains formés à l'image de leurs homologues métropolitains (Sabatier 1977). Par là même, il enterre définitivement le projet d'élever l'école William-Ponty au niveau des écoles normales métropolitaines. Le contexte des années 1930 est également moins favorable aux instituteurs africains : la crise économique réduit en effet les possibilités d'évasion professionnelle alors qu'un certain nombre d'enseignants démissionnaires demandent leur réintégration dans les cadres secondaires de l'enseignement (Jézéquel 2002).

Avec Davesne et Brevié s'effondrent les tentatives pour ouvrir le cadre supérieur aux instituteurs locaux. Ni les diognistes ni les Européens favorables aux élites instruites n'ont réussi à faire basculer un système profondément discriminatoire. Au contraire, la période qui s'ouvre à l'orée des années 1930 va renforcer les distinctions entre les cadres métropolitains et locaux. Là encore, le cas des enseignants africains ne doit pas être isolé : il reflète la politique conservatrice des autorités coloniales à l'égard de l'ensemble des élites (Conklin 1997).

Le nouveau gouverneur général J. Brevié a fait de l'enseignement des masses l'une des priorités de son administration. L'école rurale est le maître mot d'un

projet qui vise à propager un enseignement dont les programmes essentiellement pratiques doivent permettre un développement « respectueux » des sociétés locales. Derrière cette généreuse intention se cache une « politique indigène » très conservatrice. Ainsi, l'un des objectifs de l'enseignement populaire est de veiller à « la constitution rationnelle des cadres indigènes en nombre suffisant mais en évitant une surproduction dangereuse et désordonnée »³¹. Pour J. Brevié enfin, l'enseignement rural nécessite la formation d'un nouveau type d'enseignant : dans les années 1930, l'« instituteur rural » devient le nouveau parangon du maître africain.

Dans la circulaire de 1932 consacrée à l'enseignement populaire, J. Brevié exprime son souhait de « forger l'instituteur rural indigène »³². La formation de ce nouveau maître se veut essentiellement pratique et ne s'embarrasse pas de matières inutiles. Elle va ainsi à l'encontre de ceux qui, depuis les années 1920, réclament l'alignement de la formation des maîtres africains sur celle de leurs collègues européens. Brevié souhaite modifier les programmes d'enseignement de William-Ponty dans « une volonté d'orientation pratique »³³. Cependant, plutôt que d'engager une réforme délicate de l'École normale, il encourage la création de nouveaux centres de formation professionnelle, les écoles normales rurales (ENR). La première voit le jour en 1935 à Katibougou au Soudan français, la seconde est créée en 1939 à Dabou en Côte-d'Ivoire. L'objectif de ces deux institutions est de créer une nouvelle catégorie d'enseignants initiés aux méthodes modernes d'agriculture plutôt qu'à la récitation des classiques français. À travers le modèle de l'instituteur rural, l'administration réaffirme l'inégalité entre les enseignants européens affectés dans les centres urbains et les maîtres africains cantonnés dans les zones rurales et bénéficiant d'une formation au rabais. D'une certaine manière, cette réforme traduit la dichotomie idéale que l'administration coloniale voudrait instituer (Mamdani 1996), une dichotomie entre, d'une part, les citoyens/européens/urbains et, d'autre part, les sujets/africains/ruraux. D'une manière plus large, la figure de l'instituteur rural, en prétendant « réconcilier » les élites lettrées avec les cultures africaines locales, entend fixer les lettrés dans leur africanité pour mieux les exclure des privilèges de la citoyenneté (Wilder 2005 : 124).

Après avoir créé les écoles normales rurales, le gouverneur général Brevié et ses successeurs se sont pourtant contentés de reprendre l'organisation des enseignants en deux cadres distincts telle qu'elle avait été remodelée en 1924. En septembre 1938, un arrêté stipule que « à titre provisoire, et jusqu'à la création des cadres spéciaux correspondants, les candidats titulaires du diplôme de l'école normale rurale de Katibougou seront assimilés aux candidats diplômés de l'école normale William Ponty (section enseignement). Les candidats diplômés de l'école normale rurale de Katibougou agréés dans le cadre commun secondaire de l'enseignement seront versés dans les cadres spéciaux correspondant à leur formation lorsque ces cadres auront été créés³⁴ ». Ils ne l'ont jamais été en partie par

manque de moyens et de continuité politique, mais également parce que les autorités coloniales se sont heurtées dans ce domaine à la forte opposition de l'élite scolarisée encouragée par l'éveil politique des années 1940. Les archives des écoles normales rurales signalent de nombreux exemples de résistances et de grèves de la part d'étudiants déterminés à ne pas se laisser enfermer dans un statut d'instituteur rural au rabais. Ils obtiennent finalement gain de cause lorsque, après la Seconde Guerre mondiale, l'administration coloniale reconnaît l'équivalence du diplôme des ENR avec celui délivré par l'école William-Ponty. En fait, avec la fusion des cadres enseignants en un cadre unique créé en 1949, l'après-guerre marque pour l'administration coloniale la fin d'une époque et ouvre une période de lente transition vers l'africanisation complète du personnel administratif (Jézéquel 2002 : 450-451).

* *
*

À étudier les multiples refontes administratives qui apparaissent dans le Journal officiel de l'AOF, on est frappé par les efforts incessants que déploie l'administration coloniale pour inscrire l'élite scolaire indigène dans des catégories figées, cloisonnées et subordonnées. Au-delà d'une administration obnubilée par la classification des sociétés africaines, cette politique traduit plus spécifiquement le rapport ambigu à des auxiliaires africains nécessaires mais craints, utiles mais menaçants. L'administration rêve de se doter d'intermédiaires efficaces mais ne tolère ces auxiliaires que maintenus à distance et dans une position subordonnée. Le socle racial qui caractérise, même de façon invisible, le fonctionnement de cette administration traduit finalement l'incapacité de l'État colonial de l'entre-deux-guerres à faire une véritable place à ses auxiliaires³⁵. Plus précisément, l'État colonial, soucieux comme son équivalent métropolitain de restaurer l'ordre social, sexuel et racial, traite les élites scolaires d'abord comme des sujets africains avant de les considérer comme des fonctionnaires.

En même temps, les refontes administratives incessantes marquent toute la difficulté d'inscrire, d'assigner, de catégoriser de façon définitive des groupes en pleine mutation. Le dispositif réglementaire qui ordonne l'administration coloniale fait figure d'échafaudage instable, périodiquement secoué par ceux qui refusent de se trouver relégués dans des rangs subalternes (les diagnostes, les instituteurs eux-mêmes) mais aussi par ceux qui, minoritaires à l'intérieur du camp colonial, souhaitent un autre arbitrage entre pensée raciale et valeurs républicaines (Désiré Dupont). Dans un premier temps, ces efforts apparaissent vains tant le réflexe conservateur de l'administration coloniale l'emporte sur les vellétés plus réformistes. On aurait tort cependant de considérer les interstices ainsi créés comme des phénomènes marginaux, des « limbes juridiques » (Mamdani 1996 : 19), qui n'enlèvent rien à la réalité de la domination coloniale. Ils signalent tout au contraire la tension permanente à laquelle est soumis l'échafaudage institutionnel

sur lequel repose l'appareil colonial en Afrique de l'Ouest. Ces remaniements traduisent plus précisément ici les tensions qui entourent la définition du statut des élites lettrées dans l'administration et plus largement dans la société coloniale³⁶.

L'ordre colonial n'est pas ainsi un espace de domination rigide, mais autorise au contraire un jeu de négociations dans lequel les positions des uns et des autres ne sont jamais définitivement figées. L'étude du statut des instituteurs africains suggère d'ailleurs que cet espace de domination est plus complexe qu'on ne le croit. Non seulement parce que les acteurs sont capables d'investir et de se réapproprier les catégories coloniales mais aussi parce que ces catégories coloniales ne se réduisent pas à une série d'oppositions binaires entre citoyens et sujets, colonisés et colonisateurs, Européens et indigènes. Les instituteurs africains, soumis pour la plupart au code de l'indigénat, trouvent parfois dans les failles des règlements administratifs la possibilité de se hisser au niveau de fonctionnaires européens et de bénéficier des mêmes salaires et des mêmes avantages. À l'inverse, les citoyens français originaires des Quatre Communes risquent souvent d'être rejetés dans des cadres administratifs subalternes où ils se trouvent associés aux sujets africains. Mahmood Mamdani estime que l'État colonial souhaite institutionnaliser une société bifide séparant citoyens et sujets indigènes. Cependant, cette dichotomie idéale n'est jamais atteinte car l'administration coloniale, déjà parcourue par des tensions internes, n'est en outre pas en mesure de colmater les brèches qui ne cessent de s'ouvrir dans sa réglementation.

Cette difficulté rencontrée par l'État colonial pour inscrire de façon définitive les individus dans des catégories administratives cloisonnées ne doit pas seulement être notée pour ce qu'elle dit de la nature de la domination coloniale. Elle incite également l'historien à réviser la manière dont il aborde l'étude des figures sociales qui émergent au moment colonial. En effet, la critique adressée à l'encontre de la notion d'identité par Rogers Brubaker et Frederick Cooper (2000) prend une dimension toute particulière dans le contexte d'un État colonial qui, comme cet article le suggère, cherche à encadrer les transformations sociales en mobilisant un ensemble de catégories claires, à même de dissiper l'opacité du social. En cherchant à son tour à inscrire ces groupes dans des catégories identitaires soigneusement délimitées (les élites lettrées, les évolués) ou dans des positions figées (des intermédiaires, des passeurs, des traducteurs), l'historien ne risque-t-il pas de reproduire le réflexe colonial qui vise à assigner des groupes mal contrôlés à des catégories rassurantes parce que soigneusement délimitées? Ce faisant, l'histoire ne perd-elle pas trace de toute l'incertitude, du foisonnement, de l'imprécision, des tensions, des réussites et des échecs qui entourent l'émergence de ces nouvelles catégories?

Ouvrages cités

- AMSELLE, Jean-Loup. 1996. *Vers un multiculturalisme français. L'Empire de la coutume*. Paris, Aubier.
- AUSTEN, Ralph *et al.* 1999. «Autour d'un livre, *Citizen and Subject* de Mahmood Mamdani», *Politique africaine*, n° 43, mars : 186-211.
- BOUCHE, Denise. 1975. «L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920: mission civilisatrice ou formation d'une élite». Lille, Atelier reproduction des thèses de l'université Lille III.
- BRUBAKER, Rogers et Frederick COOPER. 2000. «Beyond "identity"», *Theory and Society*, n° 29 : 1-47.
- CERTEAU (DE), Michel. 1980. *L'invention du quotidien*, vol. 1 : *Arts de faire*. Paris, UGE.
- COLONNA, Fanny. 1975. *Instituteurs algériens : 1883-1939*. Paris, Presses de la FNSP (Travaux et recherches de science politique).
- COMAROFF, Jean et John COMAROFF. 1997. *Of Revelation and Revolution*, vol. 2 : *The Dialectics of Modernity on a South African Frontier*. Chicago, Chicago University Press.
- CONKLIN, Alice. 1997. *A Mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*. Stanford, Stanford University Press.
- COOPER, Frederick et Ann Laura STOLER. 1997. *Tensions of Empire: Colonial Cultures in a Bourgeois World*. Berkeley, University of California Press.
- CROWDER, Michael. 1962. *Senegal: a Study of French Assimilation Policy*. Londres, Methuen.
- DEWITTE, Philippe. 1985. *Les mouvements nègres en France, 1919-1939*. Paris, L'Harmattan (Racines du présent).
- DIOUF, Mamadou. 2000. «Assimilation coloniale et identités religieuses de la civilité des originaires des Quatre Communes (Sénégal)», *Canadian Journal of African Studie*, vol. 34, n° 3 : 565-587.
- GUEYE, Lamine. 1966. *Itinéraire africain*. Paris, Présence africaine.
- HÉLÉNON, Véronique. 2005. «Races, statut juridique et colonisation. Antillais et Africains dans les cadres administratifs des colonies françaises d'Afrique», in Patrick Weil et Stéphane Dufoix (éd.), *L'esclavage, la colonisation, et après. France, États-Unis, Grande-Bretagne*. Paris, Puf : 193-267.
- HUNT, Nancy Rose. 1999. *A Colonial Lexicon of Birth Ritual, Medicalization, and Mobility in the Congo*. Durham, Duke University Press.
- JÉZÉQUEL, Jean-Hervé. 1994. «L'action Politique de Blaise Diagne, premier élu noir-africain à l'Assemblée nationale», mémoires de l'Institut d'études politiques de Paris.
- 2002. «Les "Mangeurs de craies"». Les instituteurs diplômés de l'école normale William Ponty. Sociohistoire d'une catégorie professionnelle à l'époque coloniale (1900-1960)», doctorat de l'École des hautes études en sciences sociales.
- JOHNSON, G. Wesley. 1971. *The Emergence of Black Politics in Senegal; the Struggle for Power in the Four Communes, 1900-1920*. Stanford, Stanford University Press.
- LEE, Christopher Joon Hai. 2005. «The "Native" Undefined: Colonial Categories, Anglo-african Status and the Politics of Kinship in British Central Africa, 1929-1938», *The Journal of African History*, vol. 46, n° 3 : 455-478.
- MAMDANI, Mahmood. 1996. *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton, Princeton University Press.
- MICHEL, Marc. 1982. *L'appel à l'Afrique. Contributions et réactions à l'effort de guerre en AOF, 1914-1918*. Paris, Publications de la Sorbonne.
- 1998. «Maurice Delafosse et l'humanisme colonial», in Emmanuelle Sibeud et Jean-Loup Amselle (éd.), *Maurice Delafosse: entre orientalisme et ethnographie: l'itinéraire d'un africaniste, 1870-1926*. Paris, Larose-Maisonneuve (Raisons ethnologiques) : 78-79.
- PEABODY, Sue. 2003. *The Color of Liberty: Histories of Race in France*. Durham, Duke University Press.

PIRIOU, Anne et Emmanuelle SIBEUD. 1997. *L'Africanisme en questions*. Paris, Centre d'études africaines.

SAADA, Emmanuelle. 1999. « Enfants de la colonie : bâtards raciaux, bâtards sociaux », in Sylvie Kandé (éd.), *Discours sur le métissage, identités métisses. En quête d'Ariel*. Paris, L'Harmattan : 75-96.

— 2002. « Race and Sociological Reason in the Republic: Inquiries on the Métis in the French Empire (1908-1937) », *International Sociology*, vol. 17, n° 3 : 361-391.

— 2007. *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté*. Paris, La Découverte (L'espace de l'histoire).

SABATIER, Peggy. 1977. « Educating a Colonial Elite. The William Ponty School and its Graduates », Chicago, University of Chicago Ph.D. Dissertation.

— 1978. « "Elite" Education in French West Africa. The Era of limits, 1903-1945 », *The International Journal of African Historical Studies*, vol. 11, n° 2 : 247-266.

STOLER, Ann Laura, 1989. « Rethinking Colonial Categories: European Communities and the Boundaries of Rule », *Comparative Studies in Society and History*, vol. 31, n° 1 : 134-161.

— 2002. *Carnal Knowledge and Imperial Power: Race and the Intimate in Colonial Rule*. Berkeley, University of California Press.

WHITE, Owen. 1999. *Children of the French Empire: Miscegenation and Colonial Society in French West Africa, 1895-1960*. Oxford, Clarendon Press.

WILDER, Gary. 2005. *The French Imperial Nation-state: Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*. Chicago, Chicago University Press.

ZUCCARELLI, François. 1988. *La vie politique sénégalaise, 1789-1940*. Paris, Centre des hautes études sur l'Afrique et l'Asie modernes (Publications du CHEAM).

Notes

* L'auteur tient à remercier Odile Goerg, Vincent Foucher et Pascale Barthélémy pour leurs conseils et relectures attentives.

1. Voir pour plus de détails la discussion de l'ouvrage de Mahmood Mamdani par Ralph Austen, Frederick Cooper, Jean Copans et Mariane Ferme (Austen *et al.* : 193-212).

2. Pour l'importance de ces groupes liminaires dans la définition de la relation coloniale, voir Stoler 1989.

3. Cité par Marc Michel (1998 : 83).

4. Jusqu'à cette date, une partie importante des écoles ouvertes dans les territoires français d'Afrique de l'Ouest relevait de l'enseignement missionnaire (Bouche 1975).

5. Qui devient école normale William-Ponty en 1915 peu de temps après son transfert de Saint-Louis à Gorée.

6. Le terme de « race », tel que nous l'employons, ne se réfère pas à des catégories biologiques réelles mais à des catégories sociopolitiques utilisées, explicitement ou non, par les acteurs. Nous nous

inspirons ici des travaux d'Emmanuelle Saada qui a bien montré que la notion de race qui imprègne le moment colonial n'a « jamais été réduite à son seul noyau biologique » mais « est inextricablement liée à des normes de moralité et de comportement culturels » (Saada 1999 : 95).

7. Le conseil général du Sénégal, élu par les électeurs des Quatre Communes de plein exercice du Sénégal, détient quatre prérogatives principales : un pouvoir de recommandation, un pouvoir de délibération sur les questions d'intérêt local, un pouvoir législatif restreint et un pouvoir de contrôle sur une partie du budget de la colonie du Sénégal (Johnson 1971).

8. Les natifs des communes de Saint-Louis, Dakar, Gorée et Rufisque, considérées comme les « vieilles colonies » du Sénégal, bénéficient d'un statut spécifique qui leur permet, depuis le XIX^e siècle, d'élire un conseil municipal et un représentant à l'Assemblée nationale.

9. Archives nationales du Sénégal (par la suite ANS), J16-47, Lettre de l'inspecteur de l'enseignement au Lieutenant-Gouverneur, 5 février 1904.

10. Circulaire du gouverneur général Ponty du 6 juin 1908, *Journal officiel de l'AOF* (par la suite JOAOF), 1908 : 326-327.
11. Arrêté 414 du 14 avril 1908, JOAOF, 1908 : 252-253.
12. Les rares Originaires des Quatre Communes qui intègrent le cadre général de l'enseignement sont ceux qui l'ont fait avant 1908 ou qui ont réussi à obtenir les diplômes nécessaires en métropole (voir plus loin la création de bourses d'études en métropole). Il s'agit cependant d'une petite minorité.
13. Pour des études sur la notion de race dans le colonialisme français, voir Conklin 1997, Amselle 1996 ou encore Peabody 2003.
14. ANS, 1C3672, Amadou Fara Boye, Dossier Personnel.
15. Ce n'est pas le cas des instituteurs qui depuis 1903 sont régis par une réglementation fédérale et non territoriale.
16. Circulaire du gouverneur général Angoulvant, 1^{er} octobre 1916, JOAOF 1916 : 637.
17. À savoir : école normale William-Ponty, école Faidherbe, école pratique d'agriculture, école pratique de médecine et école Pinet-Laprade.
18. Il faut attendre 1949 pour que, sous la pression des syndicats enseignants dirigés par les Pontins, l'administration se résolve à créer un cadre unique de l'enseignement du premier degré (Jézéquel 2002).
19. À l'exception sans doute des aides-médecins qui, après 1921 sont en partie formés à l'école Ponty.
20. Pour un autre exemple de la manière dont des Originaires s'approprient la rhétorique de la citoyenneté pour faire aboutir leurs revendications, voir les travaux de Mamadou Diouf (2000).
21. ANS, O-458 (31), Lettre de Moustaphe Malic Gaye au gouverneur général de l'AOF, 27 mars 1923.
22. ANS, O-458 (31), Lettre de Nalla N'Diaye à Duguay-Clédor, 10 mars 1928.
23. ANS, O-458 (31), Lettre de Duguay-Clédor au Gouverneur-général de l'AOF, 20 novembre 1928.
24. Le second président de l'amicale, Moustaphe Malic Gaye, devient lui-même maire de Saint-Louis dans l'entre-deux-guerres (Zuccarelli 1988).
25. Elle lui conteste ses diplômes sous prétexte que son brevet élémentaire, obtenu au Sénégal, ne lui permettait pas de passer les examens du baccalauréat et du brevet supérieur en France (Gueye 1966).
26. Peggy Sabatier (1977 : 89) lie cet arrêt à l'affaire Garan Kouyaté. Ce brillant normalien, envoyé à Aix-en-Provence en 1923, a été exclu de l'École normale pour son comportement. Il rejoint ensuite Paris où il adhère aux mouvements extrémistes « pan-nègres » (Dewitte 1985).
27. Cet arrêté ne sera en fait jamais appliqué, voir plus loin.
28. ANS, O-346(31), Réponse de M. Diarra au questionnaire sur la condition enseignante, Bamako, 16 avril 1944.
29. Voir notamment les travaux de Fanny Colonna (1975).
30. Archives nationales de France (Caran), 17 G 357, États des services et question du personnel. Lettre du gouverneur général de l'AOF au ministre des Colonies à propos de l'utilisation des « cadres indigènes », 21/7/37.
31. Circulaire Brevié, 20 janvier 1932, JOAOF 1932 : 105.
32. *Ibid.*
33. *Idid.*
34. Arrêté du 28 septembre 1938 (JOAOF 1938).
35. En même temps, cette division du personnel sur une base raciale est souvent contrariée. Elle l'est dans le cas présent par des instituteurs qui, au nom de l'instruction, réclament une égalité de traitement dans la fonction coloniale. Dans un autre registre, elle est aussi contrariée par la présence, au sein de l'administration coloniale, de fonctionnaires originaires des Antilles dont Véronique Hélénon a montré qu'elle complique considérablement les dualités coloniales (Hélénon 2005).
36. Pour un travail similaire sur un autre groupe « frontière », voir l'étude passionnante consacrée par Christopher Joon Hai Lee sur les Anglo-africains du Nyasaland (Lee 2005).