

Congrès AFSP Paris 2013

ST14 Gouverner les langues

Goheneix Polanski Alice, CIRHUS (CNRS/NYU), agp318@nyu.edu

La langue comme filtre d'accès à la citoyenneté : le cas des nouvelles colonies françaises (1880-1962).

« Le jour ou tous nos sujets sauront le français comme nous – ou croiront le savoir, – ils voudront avoir les mêmes droits que nous.¹»

La diffusion de la langue française dans l'empire constitue un objet d'analyse fécond pour étudier l'articulation langue-citoyenneté. En effet, au moment où la Troisième République relance la colonisation, la langue française symbolise déjà sur le territoire métropolitain l'unité et la singularité nationales, mais également le signe audible de la citoyenneté française et de l'égalité des citoyens² : pendant la période révolutionnaire les cahiers de doléances sont rédigés dans la langue du roi, non pas dans la langue des pays ; les débats se déroulent en français ; les lois révolutionnaires sont débattues et proclamées dans cette langue, la condamnation de Louis Capet également. Ainsi, un siècle avant la massification scolaire et la relance concomitante de la colonisation, la langue française joue déjà, en France métropolitaine, le rôle d'un symbole et d'un filtre de l'accès à la vie politique. Il n'est pas nécessaire de parler français pour être qualifié de citoyen, mais il est indispensable de parler français pour agir publiquement en citoyen. Langue et droits politiques sont ainsi pratiquement et idéologiquement liés depuis la fin du 18^e siècle.

Au 19^e siècles, les lois scolaires mais plus généralement la transformation des solidarités mécaniques en solidarités organiques et les nouveaux besoins de communication liés à l'industrialisation³ ont fini par conduire à une congruence entre nationalité, citoyenneté et scolarisation en français⁴. En 1848, le suffrage *universel* est octroyé aux hommes de 21 ans

¹ Froidevaux (Henri), *L'œuvre scolaire de la France dans les colonies*, Challamel, 1900, p. 201.

² De nombreux travaux se sont attachés à décrire les étapes de la francisation métropolitaine, sa dimension symbolico-politique, ses subtilités sociologiques et sociolinguistiques. On retiendra notamment : Balibar (Renée), *Le Français national : politique et pratiques de la langue nationale sous la Révolution française*, Paris, Hachette, 1974, 224 p., Certeau (Michel), Julia (Dominique) et Revel (Jacques), *Une politique de la langue : la Révolution française et les patois, l'enquête de Grégoire*, Paris, Gallimard, 1975, 317 p., Schlieben-Lange (Brigitte), *Idéologie, révolution et uniformité de la langue*, Sprimont, Mardaga, 1996, 276 p., Chanet (Jean-François), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 1996, 426 p., Chervel (André), *L'enseignement du français à l'école primaire : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*, Paris, Économica, 2 vol., 368 et 506 p., Weber (Eugen), *La fin des terroirs*, Paris, Fayard, 1983, 839 p.

³ Anderson (Benedict), *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983, Deutsch (Karl), *Nationalism and Social Communication. An Inquiry into the Foundation of Nationality*, Cambridge, The MIT Press, 1969, X-345 p.

⁴ Duchesne (Sophie), « Citoyenneté, nationalité et vote : une association perturbée », *Pouvoirs*, 2007, n° 120, pp. 71-80, <https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2007-1-page-71.htm> ; Colas (Dominique), *Citoyenneté et nationalité*, Paris, Gallimard, 2004, 295 p. ; Rosanvallon (Pierre), *Le sacre du citoyen*, Paris, Gallimard, 1992, 490 p. ; Weil (Patrick), *Qu'est-ce qu'un français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, Paris, Gallimard, 2005, 651 p. et *Être français : les quatre piliers de la nationalité*, La Tour-d'Aigues, Éd. de l'Aube, 2001, 35 p.

– en métropole, mais également dans les territoires des Quatre Communes du Sénégal⁵–précédant et justifiant la massification scolaire, en langue française, des futurs citoyens⁶. A partir de 1881, la francisation des citoyens métropolitains entre dans sa phase décisive avec la mise en œuvre des lois Ferry. La capacité linguistique réelle des citoyens en français y a donc suivi l’octroi des droits politiques.

Dans les nouvelles colonies françaises⁷, le processus est inverse. Ces régions relevaient du territoire national, mais leurs populations avaient jusqu’en 1956, dans leur très grande majorité, le statut de *sujets*⁸. Et c’est seulement au terme d’un processus d’acculturation, souvent dénommé *francisation*, que l’octroi des droits politiques était envisagé. Or, ce terme de francisation est structurellement équivoque, puisqu’il signifie, au moins depuis le 13^e siècle, « rendre français, donner l’air français », « donner une forme française à un mot d’une langue étrangère », en même temps qu’ « introduire, répandre la langue française dans un lieu où elle n’est que peu ou pas parlée ; faire parler français »⁹. Et bien malin celui qui pourra distinguer, même dans un contexte donné, ces deux significations : de *rendre français* à *rendre Français*, il n’y a qu’une majuscule, qui ne s’entend pas. C’est dire que se joue dans ce mot et dans l’octroi de la langue quelque chose d’une similarité indispensable à l’obtention des droits politiques, à l’obtention d’une égalité juridique. Dès lors, on comprend que le fait d’inclure ou d’exclure les colonisés dans la communauté des parlant-français peut constituer un indice de leur inclusion ou de leur exclusion de la communauté des citoyens.

Dans cette communication, nous défendons l’hypothèse selon laquelle la francisation des populations des nouvelles colonies d’Algérie, d’Indochine, et d’AOF (hors Quatre Communes) dans la première moitié du 20^e siècle, a été conçue de façon paradoxale, à la fois perçue par les administrateurs et les colons comme la condition *sine qua non* d’une

⁵Bouche (Denise), *Les villages de la liberté en Afrique noire française, 1887-1910*, Mouton & Co, La Haye, 1968, Cooper (Frederick), « Voting, Welfare and Registration : The Strange fate of the Etat-Civil in French Africa, 1945-1960 », Breckenridge (Keith) et Szreter (Simon), *Registration and Recognition, Documenting the Person in World History*, Oxford University Press, 2012, 500 p., Diouf (Mamadou), « The French Colonial Policy Of Assimilation And The Civility Of The Originaires Of The Four Communes (Senegal): A Nineteenth Century Globalization Project », Meyer (Birgit) et Geschiere (Peter), dir., *Globalization and Identity: Dialectics of Flows and Closure*, London, Blackwell, pp. 71-96, Duval (E.-J.), *Aux sources officielles de la colonisation, 1870-1940*, L’Harmattan, Paris, 2008, Zucarelli (F.), *La vie politique sénégalaise (1789-1940)*, Paris, Publications du CHEAM, 1987,

⁶Rosanvallon (Pierre), *op.cit.* et Weil (Patrick), *op.cit.*

⁷ Par convention, les « nouvelles colonies » sont les territoires conquis après 1814.

⁸ La littérature sur ces deux thèmes est bien entendue immense. On ne renvoie donc ici qu’aux articles ayant spécifiquement posé cette question dans les colonies françaises : Bruschi (Christian), « La nationalité dans le droit colonial », *Procès, Cahiers d’analyse politique et juridique*, 1987/1988, n° 18, pp. 29-83, <http://www.uniset.ca/naty/bruschi.htm> [12.01.2011] ; Coquery-Vidrovitch (Catherine), « Nationalité et citoyenneté en Afrique occidentale française : Originaires et citoyens dans le Sénégal colonial », *The Journal of African History*, n° 2, vol. 42, 2001, pp. 285-305, <http://www.jstor.org/stable/3647263> [28/07/2009] ; Dimier (Véronique), « De la France coloniale à l’outre-mer », *Pouvoirs*, n° 113, février 2005, 41-55 ; Diouf (Mamadou), *op. cit.* ; Padgen (Anthony), « Fellow Citizens And Imperial Subjects », *History and Theory*, n°44, déc. 2005, pp. 28-46 et Saada (Emmanuelle), « Citoyens et sujets de l’Empire français. Les usages du droit en situation coloniale », *Genèses*, avril 2003, n° 53, pp. 4-24 ; Sahia Cherchari (Mohamed), « Indigènes et citoyens ou l’impossible universalisation du suffrage », *Revue française de droit constitutionnel*, avril 2004, n° 60, pp. 741-770. Sur la question des Quatre Communes, voir note 5. Pour une approche plus générale, voir note 4.

⁹ Centre national de ressources textuelles et lexicales, <http://www.cnrtl.fr/definition/dmf/franciser> (*Dictionnaire du moyen français*) et <http://www.cnrtl.fr/definition/franciser> (*Trésor de la langue française informatisé*, 1971-1994).

conquête pérenne, mais enseignée relativement peu ou superficiellement à la majorité des enfants indigènes. La congruence à l'œuvre aux colonies, à l'inverse de la métropole, aurait ainsi plutôt résidé dans la corrélation entre *mise en incapacité politique* et *mise en incapacité linguistique* des populations colonisées.

Dans un premier temps, nous montrerons que la politique publique de la langue française dans l'Empire a reposé sur un réseau de représentations contradictoires : d'une part la supériorité et les vertus commerciales et civilisatrices supposées de la langue française ont incité à sa diffusion ; d'autre part, considérée dans l'imaginaire national comme un instrument d'émancipation, en même temps que le signe et le critère de la citoyenneté, sa diffusion massive aux colonies était réputée dangereuse.

Dans un deuxième temps, nous mettrons l'institutionnalisation législative de la langue française comme critère majeur de naturalisation en regard de la stratification linguistique des populations et des effectifs restreints formés au français jusqu'en 1945. C'est en effet après cette date qu'est mise en place une politique de scolarisation massive en français dans les colonies, en même temps que progressent les droits politiques des populations d'Outre-mer.

En conclusion nous soulignerons, à la lumière de l'histoire coloniale, que la faible reconnaissance en France de droits linguistiques et l'imposition d'une langue nationale participent paradoxalement d'un enracinement de l'égalité politique.

Le consensus colonial sur la diffusion de la langue française aux colonies

Dans le dernier quart du 19^e siècle, la diffusion de la langue nationale à l'ensemble des indigènes a fait l'objet d'un large consensus politique et pédagogique : sous l'égide des précurseurs du parti colonial, un argumentaire nationaliste s'est tissé depuis 1860, en vertu duquel la langue française ne constitue pas seulement un outil de communication. Dans un contexte international extrêmement compétitif, son expansion est réputée tout à la fois symboliser le prestige national, favoriser le commerce métropolitain et convertir les indigènes à l'œuvre française de « civilisation ».

Chez de nombreux auteurs¹⁰, relayés à partir de 1884 par l'Alliance française (Association nationale pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger), la langue française incarne la puissance nationale face aux puissances rivales que sont l'Angleterre et les Etats-Unis, armées de la langue de Shakespeare. Contrairement à la mythologie rénanienne d'un nationalisme purement civique, c'est un nationalisme ethno-linguistique très explicite qui transparait¹¹. La compétition internationale est aussi une guerre des langues qui, métaphoriquement, constituent l'extension de la terre et du sang de la mère patrie. En fait, apparaît ici implicitement un argument récurrent dans les discussions nationalistes dans le dernier tiers du 19^e siècle. La France, à l'époque, est

¹⁰ Nous nous appuyons ici sur Prévost-Paradol (Lucien-Anatole), *La France nouvelle*, Paris, Michel Lévy frères, 1868, XVI-423 p., Leroy-Beaulieu (Paul), *De la colonisation chez les peuples modernes*, Guillaumin, 1874, 616 p. (les pages citées renvoient à la 2^e édition (1882, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k245012>), Rambaud (Alfred), « préface à la traduction de J.R. Seeley », Seeley (John Robert), *L'expansion de l'Angleterre*, Armand Colin, 1885, LIII-368 p. L'analyse de ces textes est complétée par le dépouillement du Bulletin de l'Alliance française (1884-1914) et des ouvrages d'Onésime Reclus publiés entre 1874 et 1917.

¹¹ Brubaker (Rogers), "The Manichean Myth: Rethinking the Distinction between « Civic » and « Ethnic » Nationalism", Kriesi (Hanspeter), Armigeon (Klaus), Slegrist (Hannes), Wimmer (Andreas), eds., *Nation and National Identity, The European Experience in Perspective*, Zurich, Rüegger, 1999, pp. 55-71.

réputée souffrir d'un retard démographique, voire d'une décroissance de la population, faisant craindre à terme sa disparition définitive : moins d'hommes, moins de soldats, moins de sang et moins de locuteurs du français. En filigrane apparaît une définition très classique de la puissance internationale fondée d'abord sur la démographie, c'est-à-dire sur le nombre de fantassins. Dans ce contexte, la diffusion de la langue et la *francisisation* des peuples étrangers constituent un substitut au sang français : en francisant d'autres hommes (les populations colonisées), en leur transmettant des goûts, des habitudes, mais surtout la langue et le patriotisme français, alors la France augmentera son indice démographique et potentiellement, le nombre de ses soldats. La guerre des langues n'est donc pas une guerre de poètes, mais un enjeu vital pour les patriotes de l'époque.

En outre, à partir des années 1870, beaucoup de politiques et d'industriels considèrent la colonisation comme une réponse à la crise économique¹² parce qu'elle offre des perspectives de débouchés commerciaux captifs¹³. On pense alors que la langue française s'imposera facilement comme *lingua franca* commerciale dans une Afrique réputée babélique, et que sa diffusion aux populations indigènes favorisera le goût des produits français :

Les mots sont le véhicule des idées et des sentiments, ils traînent à leur suite les ballots de marchandises et ils marchent plus vite que les soldats¹⁴.

L'argumentaire civilisateur constitue le troisième pilier du référentiel idéologique de la langue : celle-ci serait la plus à même de véhiculer un esprit d'humanisme et de progrès auprès des populations indigènes. Les vertus philanthropiques supposées de la nation française sont transférées à sa langue et, réciproquement, le discours sur la langue des Droits de l'Homme vient légitimer en retour¹⁵ la mission civilisatrice de la France et l'entreprise coloniale :

De toutes les nations colonisatrices de l'Europe contemporaine on reconnaît assez volontiers que la France n'est peut-être pas celle qui puisse s'enorgueillir des plus brillantes réussites sur le plan de la mise en valeur économique ou même de l'organisation administrative. [Mais] c'est elle, – parce qu'elle est la France, c'est-à-dire dépositaire de certaines valeurs d'humanité et de civilisation, – qui assure le plus efficacement et le plus généreusement le grand devoir de promotion intellectuelle et de développement moral des peuples placés sous sa tutelle¹⁶.

Cette vertu civilisatrice est toujours associée à la « conquête morale » des indigènes. Apparue en 1855¹⁷, cette notion se définit en somme comme un endoctrinement pacifique¹⁸ des

¹² Pour une analyse plus fine de cette dépression, voir Marseille (Jacques), *Impérialisme et capitalisme français, histoire d'un divorce*, Albin Michel, 1984.

¹³ Brocheux (Pierre) et Hémerly (Daniel), *Indochine, la colonisation ambiguë, 1858-1954*, Paris, La Découverte, 2001, 2e éd., pp. 42-46.

¹⁴ Pierre Foncin (secrétaire générale de l'Alliance française de 1883 à 1914), cité par Bruézière (Bruézière (Maurice), *L'Alliance française : histoire d'une institution*, Paris, Hachette, 1983, p. 40)

¹⁵ Crépon (Marc), *Le malin génie des langues : Nietzsche, Heidegger, Rosenzweig*, Paris, Vrin, 2000, 224 p.

¹⁶ Les débats parlementaires dans lesquels Ferry défend « le devoir des races supérieures à l'égard des races inférieures » ont été rassemblés dans Manceron (Gilles), *1885 : le tournant colonial de la République, Jules Ferry contre Georges Clemenceau et autres affrontements parlementaires sur la conquête coloniale*, Paris, La Découverte, 2007, 165 p.

¹⁷ Léon (Antoine), *Colonisation, enseignement et éducation, Étude historique comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 20.

¹⁸ Sur la mémorisation de deux phases successives de la colonisation, l'une militaire, l'autre pacifique, voir Bayard (Jean-François) et Bertrand (Romain), « De quel « legs colonial » parle-t-on ? » *Esprit*, décembre 2006, pp. 134-160 et Bertrand (Romain) *Mémoires d'empire : la controverse autour du "fait colonial"*, Bellecombe-en-Bauges, Éditions du Croquant, 2006, 220 p.

colonisés. Or, pour l'écrasante majorité des auteurs analysés, c'est par la langue que se transmettent les valeurs, les idées et les mœurs françaises. Il faut donc simultanément enseigner *en* français les disciplines scolaires dans les colonies – la langue dans ce cas est le support des dimensions concrètes de la civilisation : hygiène, progrès technique, etc. – et enseigner *le* français, parce que la langue elle-même est supposée créer de la convergence, de la ressemblance et de la communication entre les *racés*. Instruits en français des bienfaits de la civilisation française, eux-mêmes francophones, les enfants indigènes ne chercheraient pas, devenus adultes, à se révolter. Cette argumentation se retrouve de façon continue au moins jusqu'à l'entre-deux guerres :

[Si la première conquête a été militaire, la seconde administrative et juridique,] la troisième conquête se fera par l'École : *elle devra assurer la prédominance de notre langue* sur les divers idiomes locaux, inculquer aux Musulmans l'idée que nous avons nous-mêmes de la France et de son rôle dans le monde, substituer à l'ignorance et aux préjugés fanatiques des notions élémentaires mais précises de science européenne¹⁹.

Lorsque Henri Froidevaux écrit, en 1900, que « la langue française est susceptible de devenir un agent très actif de la colonisation, et de contribuer d'une manière efficace à assurer définitivement la conquête des territoires nouvellement soumis »²⁰, il ne fait donc que synthétiser une conviction développée depuis plus de 20 ans dans le parti colonial français. En conséquence, dans les trois territoires étudiés, la diffusion de la langue française est toujours une préoccupation précoce de l'administration coloniale, au détriment passif ou actif des langues vernaculaires et véhiculaires de ces territoires.

En Afrique de l'Ouest française, devenue AOF en 1895, la préoccupation des autorités coloniales de diffuser le français est attestée dès 1826²¹. Jusqu'en 1910, des aménagements sont explicitement prévus pour l'usage et l'apprentissage de la langue arabe à l'école. Ainsi l'arrêté du 24 novembre 1903 énonce-t-il que « *la langue arabe est enseignée aux côtés de la langue française et qu'un marabout doit être attaché à l'école pour l'enseignement de l'arabe* »²². Mais à partir de 1911, sous l'égide du gouverneur général William Ponty, la politique de francisation par l'école se rigidifie, et des arrêtés récurrents rappellent l'usage exclusif du français et l'interdiction des langues ethniques dans les enceintes officielles, juridiques et scolaires.

En Algérie la conquête française a eu des effets dévastateurs sur l'enseignement traditionnel et, par conséquent, sur la maîtrise de l'arabe. Après une phase transitoire qui connaît quelques expériences bilingues, l'enseignement pour les enfants indigènes est institutionnalisé et la langue française affirmée dans les décennies 1880-1890, en dépit de fortes résistances locales. À l'issue de la promulgation d'une série de lois scolaires²³, la législation scolaire primaire

¹⁹ Alfred Rambaud dans le *Bulletin de l'Enseignement des Indigènes*, en 1897.

²⁰ Froidevaux (Henri), *op. cit.*, p. 11.

²¹ L'arrêté n°14 du 15 juillet 1826 « portant établissement à Saint-Louis d'une école de jeunes négresses » stipule en son article 8 que « la langue française sera la seule employée par les élèves. Turcotte (Denis), Aubé (Hélène), *Lois, règlements et textes administratifs sur l'usage des langues en Afrique Occidentale Française (1826-1959): Répertoire chronologique annoté*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval, 1983, p. 13.

²² Arrêté n°86 du 24 novembre 1903 organisant le service de l'enseignement dans les Colonies et Territoires de l'AOF, reproduit dans Turcotte, *op.cit.*, p. 41.

²³ Nous nous référons aux décrets des 15 août 1875, 13 et 16 février 1883, 1^{er} février 1885 et 16 octobre 1886 et à la loi du 30 octobre 1886 qui révisé et complète les décrets du 13 février 1883 et du 9 décembre 1887. Cette loi est mise en application par le décret du 8 novembre 1887 pour les écoles destinées aux enfants européens et du 18 octobre 1892 pour l'enseignement primaire aux indigènes ; ce dernier décret est lui-même révisé par celui du 15 décembre 1906. D'après Jeanmaire (Charles), « Algérie », Buisson (Ferdinand), *Nouveau dictionnaire de*

algérienne apparaît ainsi comme un décalque de la législation métropolitaine. Ainsi, le décret du 13 février 1883 applique à l'Algérie les lois scolaires du 16 juin 1881 et du 28 mars 1882. Il impose un enseignement primaire gratuit, obligatoire²⁴ et laïc ouvert aux indigènes et fait « obligation à toutes les communes d'Algérie d'ouvrir une école »²⁵. Les ambitions de la métropole, représentée par le recteur Jeanmaire, sont alors très assimilatrices, en particulier sur la question éducative : les programmes scolaires algériens publiés entre 1887 et 1890 comptent alors 14 heures de français hebdomadaires sur 25 heures en cours préparatoire, 9 heures en cours élémentaire, 7.5 heures en cours moyen.

Seule la Cochinchine empruntera une voie détournée. Après de très vifs débats entre les gallicistes d'Etienne Aymonnier – partisans d'un enseignement direct du français – et les orientalistes de Gustave Dumoutier – partisans d'un enseignement primaire en *quôc ngu*²⁶ – l'arrêté du 27 août 1908 fait obligation aux communes disposant d'un budget de mille piastres (c'est-à-dire les moyens de rémunérer un instituteur) d'ouvrir une école publique. Le même arrêté exige l'utilisation exclusive de la langue locale dans l'enseignement élémentaire (trois premières années)²⁷. En 1917 cependant, le Gouverneur général Albert Sarraut promulgue un *Code Général de l'Instruction publique*. Outre la centralisation du système, la réforme vise la francisation complète des populations d'Indochine, puisque le livre I du *Code* est entièrement dédié à la réglementation des langues d'enseignement. Avec cette réforme, les enfants de primaire consacrent en théorie 7 heures par semaine à l'apprentissage du français (sur 25), contre 4,5 à leur langue maternelle²⁸. Les maîtres francophones seront pourtant en nombre insuffisants et les résultats si décevants que ce programme sera abandonné en 1924. Dès lors, les enfants n'apprendront le français qu'au-delà de la troisième année de scolarisation (pour autant qu'ils la poursuivent). Ceci étant dit, il est bien certain que l'apprentissage du français s'impose peu à peu comme l'objectif ultime des programmes scolaires et que la compétence des enfants en français constitue le critère fondamental de leur passage dans la classe supérieure.

Cependant, lorsqu'on étudie l'évolution linguistique des systèmes scolaires dans ces territoires et que l'on tente d'estimer les effectifs formés, il apparaît nettement que l'ambition linguistique outre-mer avait des visées extensives plus que qualitatives. Ce résultat s'explique certes par une pénurie de moyens, mais correspond également à la crainte, de plus en plus manifeste, qu'une parfaite maîtrise du français ne fourbisse les armes de revendications politiques et de rébellions.

pédagogie, Edition électronique de l'INRP [1911], n.p., <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinandbuisson/document.php?id=2012>.

²⁴ L'obligation scolaire n'est applicable à partir de 1887 qu'aux enfants indigènes des communes spécifiquement désignées par arrêté du Gouvernement général. Léon (Antoine), *Colonisation, Enseignement et Éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 156. Voir également sur cette question : Ageron (Charles-André), *Histoire de l'Algérie contemporaine, 1871-1954*, 1979, 643 p. et Collot (Claude), *Les institutions de l'Algérie durant la période coloniale*, Éditions CNRS, 1987, 343 p.

²⁵ Ageron (Charles-André), *Les Algériens musulmans et la France : 1871-1919*, Paris, PUF, 2 vol., 1968, p. 338.

²⁶ Transcription latinisée de la langue vietnamienne, établie au 16^e par les jésuites portugais et systématisée par Alexandre de Rhodes.

²⁷ Bezançon (Pascale), *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 95-96.

²⁸ Bezançon (Pascale), *op. cit.*, p. 134.

Stratification linguistique et ségrégation politique

Dès la décennie 1880, Louis Faidherbe, alors membre du conseil d'administration de l'Alliance, prônait une stratégie linguistique explicitement duale : une méthode « expéditive » pour « les écoles indigènes des postes avancés ou dans les cours d'adultes indigènes » et la « méthode classique qui consiste à faire épeler, lire, écrire, orthographier, etc. » pour « les écoles des centres civilisés et, par exception, dans les classes où se rencontreront des écoles hors ligne »²⁹. Sous la direction de Pierre Foncin, secrétaire général de l'Alliance française entre 1883 et 1897, des membres de l'association réfléchissent au développement d'une « didactique du français pour indigènes »³⁰. Dans les publications qui s'en font l'écho, telles que *Le français enseigné par la pratique* (Havet, 1888), le projet « d'école de langage »³¹ est souvent associé à la défense d'un enseignement terre-à-terre, fuyant l'abstraction, et visant à l'acquisition de savoir-faire manuels et techniques. Pour ce faire, beaucoup considèrent qu'il n'est pas nécessaire d'enseigner la langue dans sa complexité et ses subtilités et qu'il faut d'abord viser l'efficacité. En 1889, le premier congrès de l'Alliance amorce ainsi un large débat sur la « planification de corpus », posant des questions telles que les modalités d'adoption d'une écriture phonétique en Indochine ou la réforme orthographique visant à « simplifier l'enseignement de notre langue aux indigènes des pays coloniaux »³². Se développe alors l'idée d'un français pratique et « réduit » qui puisse être utilisé dans les colonies comme dans les campagnes françaises.

Le niveau de maîtrise de la langue française que l'on demande à la masse des enfants indigènes scolarisés est en fait minimum, le système scolaire permettant parallèlement de dégager une petite élite que l'on formera aux subtilités de la langue et que l'on intéressera socialement et financièrement à la colonisation. Les écoles franco-indigènes de l'Algérie et de l'AOF (dont le système scolaire est unifié en 1903), avaient bien pour objectif prioritaire de former les enfants au français oral. Cependant, contrairement au territoire métropolitain, seule une petite minorité d'enfants indigènes des colonies, sélectionnée pour les niveaux supérieurs, devait être amenée à une réelle diglossie :

*Ce serait sans aucun doute une erreur que d'enseigner à des Annamites ou à des Malgaches toutes les finesses grammaticales de notre langue. A une élite seule doit être réservé, dans nos colonies nouvelles à tout le moins, un enseignement un peu développé, donnant accès aux emplois officiels après un concours très sérieux et très difficiles [...]. Mais, pour tous les autres indigènes, c'est-à-dire pour la très grande majorité de la population, il faut se borner [...] à un enseignement très rudimentaire, mettant simplement le Français venu de la métropole à même de se faire comprendre sans intermédiaire, sans interprète, des habitants du pays où il se trouve*³³.

Ce calibrage linguistique ne relève pas seulement du pragmatisme pédagogique – transmettre rapidement un outil de communication commun dans un environnement dont le multilinguisme est réputé ingérable - mais également d'une inquiétude politique. Le référentiel idéologique de la langue se double en effet de craintes à l'égard de ses vertus émancipatrices.

En 1917, Georges Hardy, directeur de l'enseignement pour l'AOF, publie *L'enseignement en AOF, une conquête morale*, ouvrage dans lequel il clarifie ses positions. La place donnée à la langue dans l'enseignement et le rappel qu'à une élite de l'élite seulement doit être réservé

²⁹ *Bulletin de l'Alliance française*, n° 6-7, 1885.

³⁰ Cortier (Claude), « Il y a un siècle... « L'enseignement pratique à l'Alliance française » », *Mots*, n° 61, décembre 1999, p. 128.

³¹ *Bulletin de l'Alliance française*, n° 52-53, 1894.

³² Cortier (Claude), *op. cit.*, p. 133.

³³ Froidevaux (Henri), *op. cit.*, p. 201.

« *notre enseignement dans sa plénitude* »³⁴ font comprendre assez clairement qu'au fur et à mesure de la scolarisation, la connaissance de la langue transmise aux indigènes doit également progresser. À chaque degré d'utilité sociale pour le colonisateur doit correspondre un degré supérieur de maîtrise de la langue. De la masse des indigènes doit ainsi émerger, par des sélections successives, une quantité plus réduite d'assistants administratifs et techniques, de « *petits employés et [d]es ouvriers d'art* ». De cette première sélection émergeront à leur tour quelques « collaborateurs d'un rang plus élevé ». Et parmi ceux-là, enfin, « *une élite* ». C'est donc un enseignement parcimonieux du français, fonctionnel, purement utilitaire, aride presque, qui doit prédominer pour les masses. La langue enseignée dans les petites classes doit être dénuée de conceptualisation, et se réduire à établir une relation entre le mot et la chose³⁵.

L'objectif officiel est donc essentiellement de transmettre aux enfants des capacités immédiates de traduction et de désignation. Certes, la scolarisation et la langue française reste considérée comme un instrument civilisateur, la langue des écoles primaires publiques algériennes et aofiennes est également le français, l'ambition de faire entrer les petits indigènes à l'école primaire et de les familiariser à la langue française reste l'objectif affiché. En revanche, seule une minorité d'entre eux a vocation à une réelle diglossie.

En effet, lorsque Hardy publie ce plaidoyer paradoxal en faveur de la scolarisation des enfants indigènes, nombreux sont les colons qui considèrent la scolarisation comme une nécessité périlleuse. Hardy tente de leur donner des gages de tranquillité en estimant que la mission civilisatrice impose de ne pas renoncer à la scolarisation des masses (en français), mais que, pour ne pas travailler à la déstabilisation du régime colonial, il faut d'une part surveiller soigneusement le contenu de l'enseignement des petites classes, d'autre part être bien sûr de pouvoir assurer aux jeunes indigènes éduqués un intérêt direct à la colonisation, de façon à ce que, convaincus des *bienfaits* de la colonisation française, ils n'envisagent pas de renverser sa tutelle. On surveillera ainsi soigneusement le contenu des bibliothèques. Ne pas donner un contenu trop élevé aux leçons de langues, ne pas ouvrir l'esprit des enfants aux « *beautés de la langue* » est une préoccupation qui affleure dans les méthodes, mais également dans les textes donnés à lire aux enfants. On veut les former à une langue sobre, claire, sans imaginaire politique. Jules Verne, Labiche, archétypes de la science-fiction et de la comédie de mœurs du 19^{ème} siècle, constituent le summum des œuvres littéraires que l'on peut conseiller aux enfants indigènes sans danger³⁶. Pour les mêmes raisons, Hardy conseille également d'encourager la méthode directe, dite aussi « méthode maternelle », tombée en désuétude en France métropolitaine depuis une vingtaine d'années. Ses « imperfections » - « [la méthode directe] limite, dit-on, le champ de l'enseignement, elle ne parvient pas à sortir du concret, de l'usuel, du terre-à-terre, elle interdit tout contact direct avec l'esprit et les beautés de la langue, elle ferme la porte à l'étude des littératures, elle n'est pas un instrument de culture intellectuelle »³⁷ - constituent aux colonies de véritables atouts.

Vertus émancipatrices de la langue française et peur du déclassement

³⁴ Préface de Marie-François Joseph Clozel dans Hardy (Georges), *Une conquête morale, L'enseignement en AOF*, Paris, Armand Colin, 1917, pp. I-XI. Clozel fut gouverneur par intérim avant d'être officiellement nommé gouverneur général de l'AOF, de mai 1903 à novembre 1905, puis à nouveau entre octobre 1906 et avril 1908.

³⁵ Hardy (Georges), *op. cit.*, p. 189.

³⁶ Hardy (Georges), *op. cit.*, p. 193. On retrouvera l'argument sous la plume d'André Davesne, en 1930, alors inspecteur de l'enseignement primaire au Dahomey (« Sur l'enseignement du français », paru dans le *BEAOF* au second semestre 1930), qui s'insurge contre les instituteurs qui donnent à lire Mallarmé (pp. 25-26).

³⁷ Hardy (Georges), *op. cit.*, p. 189.

Cette ambition paradoxale, qui vise à la fois à convertir le plus grand nombre d'indigènes à une capacité communicationnelle en français, mais à limiter le nombre de ceux capables de la manier aussi bien qu'un métropolitain éduqué, doit être en fait rapprochée des représentations émancipatrices associées à la langue française. Réputée langue des Droits de l'Homme, langue de la Révolution³⁸, sa maîtrise pourrait conduire à des lectures dangereuses pour la stabilité des colonies :

Éviter que l'enseignement indigène ne devienne un instrument de perturbation sociale. – Les nations colonisatrices – la nôtre surtout – seraient facilement tentées de réserver toute leur bienveillance aux indigènes les plus instruits, sans distinction de condition sociale ni d'origine, et de fonder sur des diplômés universitaires une nouvelle hiérarchie. Il y aurait là un grave danger, qu'on n'a pas toujours évité, et qui a valu à l'enseignement colonial le reproche de former des déclassés.

[...] Il est nécessaire que tous les enfants indigènes, sans exception, aient accès à un enseignement primaire, composé de lecture et d'écriture, de calcul élémentaire, de leçons de choses, d'hygiène, d'agriculture et de menus travaux manuels ; mais le recrutement de l'enseignement primaire supérieur doit faire l'objet d'un triage attentif ; il s'agit en effet, de faciliter l'accès des carrières administratives à ceux dont la famille a toujours secondé notre œuvre civilisatrice et mis son prestige héréditaire au service de nos intentions, il s'agit de distinguer parmi les autres ceux dont les qualités de caractère sont absolument certaines, et il faut, surtout, éliminer avec un soin impitoyable tous ceux dont les facultés, même brillantes, sont insuffisamment équilibrées, tous ceux qui feront servir à la satisfaction de leurs appétits le savoir qu'on leur donnera, qui pousseront leurs congénères à des révoltes et qui garderont toute leur vie l'inquiétude et la cruauté de loups mis en cage³⁹.

La crainte de voir se former des hordes d'enfants, que l'entreprise coloniale serait incapable d'absorber, c'est-à-dire d'intéresser aux « bénéfiques » de la colonisation – par des distinctions sociales, salaires, etc. - pousse ainsi en faveur d'une scolarisation mesurée, d'un « triage », d'une sélection soigneuse des enfants, et de la mise en place d'« une élite intellectuelle », « d'une bourgeoisie conservatrice qui nous sera d'autant plus attachée qu'elle distinguera mieux le chemin parcouru sous notre domination et les progrès réalisés à notre bénéfice »⁴⁰.

Avec la crise économique qui s'est ouverte en 1929, l'argument du « déclassement » prend encore plus de poids, et se combine de façon équivoque aux avancées des sciences sociales, sensibilisées aux cultures indigènes⁴¹, pour orienter les efforts en matière de scolarisation dans le sens d'une « adaptation de plus en plus étroite de l'école aux conditions sociales et économiques du pays », pour « répandre cette idée que l'école, pour être un bienfait certain, une force d'équilibre et de progrès, doit être l'expression même de la vie indigène et répondre à ses besoins essentiels »⁴². La peur de l'exode rural indigène, de l'augmentation concomitante d'un chômage de masse dans les agglomérations urbaines des colonies⁴³ et de rébellions potentielles encourage alors les doctrines de l'adaptation. Celles-ci, en même temps qu'une dimension libérale – préserver les coutumes indigènes – possèdent une dimension illibérale : ancrer les populations colonisées à leurs terres, à leurs coutumes, à leur langue, de

³⁸ Rosanvallon (Pierre), *op. cit.*, pp. 185-194, 230-252.

³⁹ Hardy (Georges), *op. cit.*, p. 189.

⁴⁰ L'expression est attribuée au recteur Jonnart par Ageron, *op.cit.*, p. 940.

⁴¹ Wilder (Gary), *The French imperial Nation-State, Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press, pp. 54-75.

⁴² « Extrait du discours de M. le Gouverneur général Jules Brévié prononcé à l'ouverture du Conseil de Gouvernement le 24 novembre 1932 », *BEAOF*, n° 80, Juillet-Décembre 1932, p. 167.

⁴³ Gamble (Harry), "Peasants of the Empire. Rural Schools and the Colonial Imaginary in 1930s French West Africa", *Cahiers d'études africaines*, n° 195, mars 2009, pp. 775-804.

façon à ne pas mettre en péril la majorité électorale métropolitaine. Il est alors explicitement rappelé qu'il y aurait un « *danger social* » à diffuser auprès de la masse un enseignement « *trop livresque, trop intellectualiste* »⁴⁴, qui « *désaxe l'indigène, le pousse à sortir de son milieu et lui fait rechercher des emplois de bureaucrate par lesquels il croit s'élever au dessus de la masse de ses congénères* »⁴⁵. La stratification sociale des colonisés doit être ainsi confortée par l'école, distinguant la masse – vouée aux écoles rurales populaires – d'« *une catégorie sélectionnée de jeunes gens* » susceptible de devenir « *des artisans ou des agriculteurs qualifiés* », par une formation dans « *des écoles spéciales* »⁴⁶. La caractéristique « *réaliste* »⁴⁷, « *manuelle* »⁴⁸ et « *professionnelle* » de l'enseignement de la masse indigène vise ainsi à conforter « *les distinctions* » de « *classes sociales* »⁴⁹, qui apparaissent comme un gage d'équilibre des sociétés autochtones.

Cet argumentaire connaît un apogée en 1931 sous la plume d'Albert Sarraut, ancien ministre des Colonies et de la Marine :

*Il ne suffit pas d'ouvrir des écoles et de les peupler. L'obsédant problème aussitôt se représente : assurer des débouchés aux élèves ; car le grave danger serait de fabriquer des « ratés » en série. Toute notre œuvre scolaire est, d'ailleurs, dans la tenaille d'un redoutable dilemme : ou bien nous mesurerons très prudemment l'instruction en ne recrutant des élèves qu'autant que nous pourrions les pourvoir d'emplois au sortir de l'école, – et nous serons accusés de lésiner sur l'enseignement –, ou bien nous ouvrirons audacieusement les portes d'écoles chaque jour plus nombreuses, – et nous risquons alors de courir aux aventures*⁵⁰.

*Dans les sociétés encore jeunes et socialement peu développées, les débouchés offerts par les carrières privées aux titulaires de diplômes sont peu abondants. Si donc l'administration ne peut les absorber, ils deviennent des déclassés, des aigris et trop souvent de mauvais bergers*⁵¹.

Lors de l'Exposition coloniale internationale de Paris, la question des déclassés reste prégnante et les bouleversements susceptibles d'être induits par la généralisation de l'enseignement doivent être maîtrisés. Il est donc indispensable de choisir et de mesurer l'enseignement « *à l'état social des indigènes, à leur mentalité, à leurs besoins, au rôle qu'ils ont à remplir dans l'économie générale et dans l'évolution de la civilisation* »⁵² :

Une fois de plus nous nous trouvons en présence d'un problème qui n'est pas seulement moral ou pédagogique, qui est aussi politique ; car la question qui se pose est de savoir si

⁴⁴ Louwers (Octave), « Rapport général », Institut colonial international, *L'enseignement aux Indigènes. Rapports préliminaires, XXI^e Session, Paris, 5-6-7-8 Mai 1931*, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie, 1931, p. 46.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 46-47.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 49.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 45.

⁴⁹ *Ibid.*, loc. cit.

⁵⁰ Sarraut (Albert), *Grandeur et servitude coloniales*, Paris, Éditions du Sagittaire, 1931, p. 158.

⁵¹ *Ibidem*, p. 154. En 1936, Le lieutenant-colonel Cortot fera écho à Sarraut, en recommandant « d'organiser et d'encourager les migrations intérieures » dans les colonies tout en préconisant de « [rester] toutes les fois que cela est possible, dans le cadre familial, afin d'éviter de créer des aigris et des déracinés. [...] La création d'une forte paysannerie indigène est à rechercher, de préférence à la création d'un prolétariat industriel, sans racines profondes et voué à toutes les incertitudes ». Cortot (E.), *La France d'au-delà des mers : considérations générales sur l'expansion et le rayonnement de la France au-delà des mers – L'expansion coloniale de la France et les problèmes qu'elle pose*, Paris, Lavauzelles et Cie, pp. 307-308.

⁵² *Ibid.*, p. 17.

*les pays colonisateurs entendent assurer la pérennité de leur œuvre ou préparer eux-mêmes leur déchéance*⁵³.

Jusqu'en 1945, en AOF, en Algérie comme en Cochinchine, l'école franco-indigène a donc ainsi partout contribué à une stratification linguistique des populations, distinguant la masse de non-francophones ou de pidginisants d'une population minoritaire scolarisée, dont la maîtrise de la langue française croissait avec les années passées à l'école.

En Algérie, les lois Ferry se sont appliquées en théorie à partir de 1883, mais l'obligation scolaire n'a jamais été réellement mise en œuvre. Il est vrai que, jusqu'à la Première Guerre Mondiale, les familles musulmanes rechignaient à envoyer leurs enfants à l'école française. Cependant, après cette date, la demande d'école est réelle et ce sont les colons français qui bloquent le financement de la massification scolaire⁵⁴. En Indochine, en dépit d'un système scolaire très différent – les trois premières années élémentaires sont officialisées en langue locale à compter de 1924 – et relativement étendu, la stratification linguistique apparaît encore plus prégnante : c'est en effet, selon Pascale Bezançon, seulement 10% des enfants scolarisés qui poursuivent une scolarisation post-élémentaire, c'est-à-dire en français.

Nous avons pu ainsi estimer qu'en Algérie, en 1934, seuls 2 sujets musulmans sur 10 parlent français⁵⁵ ; qu'en Cochinchine, dans les années 1920, 1 enfant sur 100 seulement (ordre de grandeur) est scolarisé en français⁵⁶. Quant aux territoires d'AOF, la scission est très nette entre les territoires des Quatre Communes, urbanisés, où le français s'impose, notamment par l'école (et dont la population est titulaire des droits civiques), et le reste de l'Afrique de l'Ouest où isolement des villages, pénurie de moyens et idéologie du « français réduit » se combinent en faveur de la diffusion d'un seul pidgin oral. Là encore, c'est un pourcentage dérisoire de la population qui est alphabétisée en français par l'école, de l'ordre de 5% d'une classe d'âge en 1936⁵⁷.

La langue, critère de naturalisation ?

Le statut de sujet de l'Empire constitue une forme de dissociation de la citoyenneté et de la nationalité⁵⁸. Les colonisés, jusqu'à 1946, sont bien des nationaux, mais, à de très rares exceptions près, des sujets et non des citoyens. Si, symboliquement et théoriquement,

⁵³ *Ibid.*, p. 45.

⁵⁴ Léon (Antoine), op.cit. ; Ageron (Charles-Robert), op.cit. ; Colonna (Fanny), *Instituteurs algériens 1883-1939*, Paris, FNSP, 1975, 240 p. ; Mérad (Ali), « Regards sur l'enseignement des musulmans en Algérie 1880-1960 », *Confluent*, juin-juillet 1963, pp. 596-646, Queffélec (Ambroise), « Le français en Afrique du Nord », Antoine (Gérald) et Martin (Robert), dir., *Histoire de la langue française. 1914-1945*, Paris, éditions du CNRS, 1995, pp. 791-822.

⁵⁵ Cette estimation est calculée à partir des données collectées dans Gouvernement général de l'Algérie, *Statistique de la Population algérienne*, t.1, Alger, Pfister, 1934, pp. 131, 181-183.

⁵⁶ Cette estimation est calculée à partir des données collectées dans Gouvernement général de l'Indochine, *Annuaire statistique de l'Indochine*, 1. *Recueil de statistiques relatives aux années 1913 à 1922*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1927 et Gouvernement général de l'Indochine, *Annuaire statistique de l'Indochine*, 2. *1923-1929*, Hanoi, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931. Nous avons retenu le résultat de Bezançon selon lequel 90% des enfants ne poursuivaient pas au-delà des trois années de scolarisation élémentaire en quôc-ngu.

⁵⁷ Estimation réalisée à partir des données collectées dans Gouvernement Général de l'AOF, *Annuaire statistique de l'AOF (et du territoire du Togo placé sous mandat français)*, 2. *1934-1935-1936*, Paris, Agence économique de l'AOF, 1937, p. 26. Pour plus de précisions, voir Goheneix (Alice), « Le français colonial : politiques et pratiques de la langue nationale dans l'Empire (1880-1962), thèse de doctorat : Science politique : IEP Paris : 2011 (sous la direction d'Astrid von Busekist), 2011, pp. 229-239.

⁵⁸ Cf. notes de bas de page n°4, 5 et 8.

depuis la Révolution, le statut de national français crée une obligation à parler le français, l'histoire démontre que c'est le seul statut de citoyen qui met l'État dans l'obligation effective de former la population. Si, indubitablement, la langue nationale est le français depuis 1789, il faut attendre 1848 pour que le suffrage universel donne aux républicains un argument suffisamment puissant pour une scolarisation de masse⁵⁹. Pour étudier les liens entre langue et citoyenneté aux colonies, il faut donc mettre les faibles résultats numériques évoqués plus haut en regard des procédures de naturalisation en vigueur. Par naturalisation ici, on ne désigne donc pas l'accès à la nationalité française (déjà acquise) mais à la citoyenneté française et à l'exercice des droits civiques⁶⁰.

L'Algérie a constitué la « matrice des réglementations » pour les nouvelles colonies, et c'est également pour ce territoire que l'on trouve quelques études solides des processus de naturalisation⁶¹. Ces dernières mettent toutes en évidence - outre le nombre relativement faible de demandes et le nombre encore plus faible de réponses favorables - le fait que les critères implicites ou explicites d'accès à la citoyenneté étaient systématiquement le loyalisme à l'égard de la métropole d'une part et d'autre part le degré d'assimilation culturelle : « Bien loin de concevoir une assimilation juridique qui engagerait par la suite une assimilation culturelle, l'administration souhaite au contraire consacrer, par l'attribution de la qualité de citoyens français, l'assimilation préalable du candidat »⁶². Or quoi de mieux que la maîtrise de la langue française ou un diplôme attestant de la maîtrise de cette langue, pour justifier de cette assimilation culturelle ? (Rappelons que le référentiel idéologique de la langue élaboré dans le dernier quart du 19^e siècle considérait aussi celle-ci comme un gage de loyalisme politique).

À partir de 1890, les lois de naturalisation ont intégré un critère de maîtrise linguistique, les maires et les administrateurs étant alors chargés d'apprécier le niveau du candidat et de vérifier ses diplômes⁶³. Et quand bien même le droit aurait omis d'évoquer cette condition, les agents administratifs l'ont appliquée d'eux-mêmes, et de façon stricte⁶⁴. En définitive, pour l'administration coloniale, les candidats dignes d'être élevés à la dignité de citoyens avaient donné leur sang (militaires, anciens combattants) ou acquis la langue nationale dans un contexte plus que défavorable (les instituteurs en particulier).

Pour l'AOF (et marginalement l'Indochine), de nombreux textes de loi ont institutionnalisé la connaissance de la langue française comme condition nécessaire mais non suffisante de la naturalisation (au début « savoir lire et écrire », puis, à partir de 1933 « savoir lire, écrire et parler » français). La connaissance de la langue devenait éventuellement superfétatoire quand

⁵⁹ Berstein (Serge), Winock (Michel), *Histoire de la France politique*, t. 3, *L'Invention de la démocratie, 1789-1914*, Paris, Seuil, 2002, 513 p. ; Prost (Antoine), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 525 p. ; Rioux (Jean-Pierre) et Sirinelli (Jean-François), dir., *Histoire culturelle de la France*, t. 4, *Le Temps des masses*, Paris, Seuil, 2005, 505 p.

⁶⁰ Blévis (Laure), « La citoyenneté française au miroir de la colonisation : étude des demandes de naturalisation des « sujets français » en Algérie coloniale », *Genèses*, n° 53, décembre 2003, p. 25.

⁶¹ Blévis (Laure), *op.cit.* et *Sociologie d'un droit colonial. Citoyenneté et nationalité en Algérie (1865-1947) : une exception républicaine ?* Thèse de doctorat : sociologie : Université Paul Cézanne (Aix-Marseille), 2004, dirigée par Jean-Robert Henry, 508 p. ; également Hajjat (Abdellali), « La barrière de la langue : naissance de la condition d'assimilation linguistique pour la naturalisation. », Fassin (Didier), dir., *Les nouvelles frontières de la citoyenneté française*, Paris, La Découverte, 2010, pp. 53-77 ; Bruschi (Christian), « La nationalité dans le droit colonial », *Procès, Cahiers d'analyse politique et juridique*, n° 18, 1987/1988, 41 p.

⁶² Blévis (Laure), « La citoyenneté française... », *op. cit.*, p. 31.

⁶³ *Ibid.* p. 32.

⁶⁴ C'est tout l'intérêt des textes de Laure Blévis et plus récemment d'Abdellali Hajjat que de démontrer que les fonctionnaires en charge de l'administration des dossiers de naturalisation possédaient une marge de manœuvre réelle et ont participé de l'élaboration et de la sélection des candidats « dignes » d'être citoyens.

les preuves du loyalisme du candidat étaient particulièrement élevées (cas des titulaires de médailles militaires)⁶⁵. En 1945, le code de la nationalité (ordonnance du 19 octobre) stipule en son article 69 que « nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française, notamment par une connaissance suffisante, selon sa condition, de la langue française »⁶⁶.

Après-guerre, la très forte mobilisation des troupes indigènes françaises et la radicalisation des revendications nationalistes⁶⁷ se traduisent, dès la conférence de Brazzaville (du 30 janvier au 8 février 1944), par l'annonce de compensations politiques. Le Gouvernement provisoire, puis les Assemblées Constituantes⁶⁸ successives acceptent, pour maintenir l'unité de l'Empire, d'élargir considérablement la représentation indigène et de faciliter l'accès au corps des électeurs, tout en leur refusant explicitement une véritable autonomie politique. Les débats préparatoires de la conférence, pendant lesquels il est fréquemment rappelé que les populations des colonies partagent la même langue et la même culture que la métropole⁶⁹, débouchent sur une lente mais inexorable extension des droits politiques des indigènes, qui s'inscrit dans le cadre fédéral ambigu de l'Union française, puis dans celui de la Communauté.

Dès lors, l'afflux de crédits dévolus à la scolarisation en français témoigne de l'évolution de la doctrine politico-linguistique. En faisant des sujets des colonies des citoyens de l'Union française, la Constitution de 1946⁷⁰ fait écho aux débats scolaires métropolitains du 19^e siècle, en vertu desquels les républicains avaient fini par obtenir la scolarisation universelle en français. La politique de francisation des populations outre-mer n'est désormais plus seulement un credo incantatoire, mais une politique publique dotée de moyens réels. Ces moyens et la nouvelle rhétorique qui les entoure traduisent en fait un changement de paradigme réel : la colonisation comme processus d'assujettissement politique bascule lentement mais progressivement dans l'illégitimité. Il faut désormais négocier l'égalisation

⁶⁵ Décret du 25 mai 1912 fixant les conditions d'accession des indigènes de l'AOF à la qualité de citoyen français (JOAOF, 22 juin 1912, pp. 395-396) ; Loi du 25 mars 1915 (promulguée par décret le 19 juillet 1915) relative à l'acquisition de la qualité de citoyen français par les sujets français non originaires de l'Algérie et les protégés français non originaires de la Tunisie et du Maroc qui résident en France, en Algérie ou dans une Colonie autre que leur pays d'origine (JOAOF, 31 juillet 1915, p. 532) ; Décret du 21 août 1932 (promulgué par arrêté le 19 janvier 1933) relatif aux conditions d'accession des indigènes de l'AOF à la qualité de citoyen français (JOAOF, 28 janvier 1933, pp. 155-157) ; Décret du 19 avril 1933 (promulgué par arrêté le 17 juin 1933) relatif à la qualité de citoyen français des sujets et protégés français anciens combattants originaires de l'AOF, de l'AEF, de l'Indochine, de Madagascar, de la Nouvelle-Calédonie et des établissements français d'Océanie (JOAOF, 24 juin 1933, pp. 606-607) ; Décret du 23 juillet 1937 (promulgué par décret le 14 décembre 1937) fixant les conditions dans lesquelles les indigènes de l'AOF peuvent être admis à la qualité de citoyen français (JOAOF, 25 décembre 1937, pp. 1385-1388).

⁶⁶http://www.legislation.cnav.fr/textes/ord/TLR-ORD_452447_19101945.htm L'article 16 du décret d'application du 2 novembre 1945 précise que le maire de la localité du postulant témoigne de cette connaissance dans un procès-verbal adresse au préfet.

⁶⁷ Ageron (Charles-Robert), *La décolonisation française*, Paris, Armand Colin, 1994, pp. 52-70.

⁶⁸ Chacune de ces assemblées comprenait 64 députés d'outre-mer sur 586 au total : 31 députés d'Afrique du Nord, 33 députés pour l'ensemble des autres colonies. Ageron (Charles-Robert), *La décolonisation...*, *op. cit.*, p. 71 et <http://www.assemblee-nationale.fr/histoire/gprf.asp#ANCI> [1^{er} juin 2011].

⁶⁹ Dimier (Véronique), « De la France coloniale à l'outre-mer », *op. cit.*, p. 52.

⁷⁰ La Constitution du 27 octobre 1946 institutionnalise la loi dite « Lamine Gueye » du 7 mai 1946, en donnant aux anciens sujets français la citoyenneté française (article 80) et en leur permettant d'envoyer des représentants à l'Assemblée Nationale. Cette loi constitue un progrès indubitable pour l'égalisation des droits politiques puisqu'elle réagrège les statuts de citoyens et de nationaux. Le statut personnel ne constitue ainsi plus un motif recevable pour récuser la citoyenneté des populations d'outre-mer.

des droits des métropolitains et des populations d'« outre-mer ». En ce sens, la francisation de l'empire se dote désormais d'une rhétorique jacobine performative.

Par la suite, les textes officiels qui consacrent l'élargissement de la communauté politique française ne manqueront pas d'énoncer que la langue de la citoyenneté est le français. Si, en effet, il est désormais admis que « [pour acquérir la nationalité française] la connaissance de la langue française n'est pas exigée des déclarants [étrangers intégrés dans la société autochtone et qui ont toujours été considérés comme Français], [qu']il suffit qu'ils soient intégrés dans la société autochtone et parlent le dialecte en usage dans le territoire ou la région où ils résident »⁷¹ ; si, par ailleurs, il n'est pas nécessaire de connaître le français pour être admis au collège des « *non-citoyens* électeurs »⁷², il est indéniable que la maîtrise du français parlé, et surtout parlé et écrit, confère des droits politiques supplémentaires, par exemple la possibilité d'être assesseur⁷³ - mais surtout la possibilité d'être éligible⁷⁴.

Les pratiques linguistico-politiques de l'empire des années 1950 font ainsi écho aux usages métropolitains de 1789, qui n'exigeaient pas des individus, pour en faire des Français, qu'ils soient francophones, mais en faisait une condition *sine qua non* de leur participation à l'espace publique et politique. En ce sens, l'Union française constitue une phase qui donne indubitablement plus de poids au courant assimilateur, dans la mesure où les colonies ne sont plus renvoyées à leur singularité, mais à leur continuité française, outre-mer. Dès lors, le dispositif législatif, qui maintient le français comme langue prioritaire dans les colonies ne résulte pas seulement d'une force d'inertie ou d'une dépendance au sentier. Il constitue une refondation du paradigme et témoigne d'une projection significative de la symbolique linguistique métropolitaine à l'outre-mer, qui lie la langue aux droits des citoyens.

Cela ne signifie pas que la bascule est totale et immédiate. Il est bien certain que des représentations linguistico-racialistes demeurent, que les droits politiques accordés aux populations d'outre-mer sont très inférieurs à ceux de la population métropolitaine jusqu'en 1956 au minimum, que les moyens dévolus à la francisation par l'école sont bien inférieurs aux besoins d'une scolarisation universelle, que les langues différentes restent marginalisées. Cependant, cette marginalisation ne résulte plus seulement d'un mépris de l'Autre qui s'appliquerait spécifiquement aux colonisés, mais tout autant d'une difficulté, commune à la métropole, de gérer l'altérité linguistique.

Après une longue période de « nationalité sans citoyenneté », puis une plus courte de

⁷¹ Circulaire ministérielle n° 2131 A.P./4 du Ministre de la France d'outre-mer, datée du 30 mars 1953, au sujet de l'acquisition de la nationalité française par application de l'article 17 du décret du 24 février 1953. *JOAOF* du 22 août 1953, p. 1378. Cité par Turcotte (Denis), *Textes, règlements...*, *op. cit.*, p. 114.

⁷² Art. 4 de l'arrêté n° 1590 AP du 19 avril 1946 proclamant la loi n° 46-680 du 13 avril 1946, relative à l'élection des députés des territoires d'outre-mer. *JOAOF* du 20 avril 1946, pp. 469-470. Cité par Turcotte (Denis), *Lois, règlements...*, *op. cit.*, p. 110.

⁷³ Article 12 du décret n° 45-1962 du 30 août 1945 « fixant les modalités des opérations relatives aux élections prévues par l'ordonnance du 22 août 1945, fixant le mode de représentation à l'Assemblée Nationale Constituante des territoires d'outre-mer relevant du ministère des Colonies ». *JOAOF* du 22 septembre 1945, pp. 749-750. Reproduit dans Turcotte (Denis), *Lois, règlements ...*, *op. cit.*, pp. 109-110.

⁷⁴ Arrêté n° 915 S.ET. promulguant la loi n° 52-130 du 6 février 1952 relative à la formation des Assemblées de groupe et des Assemblées locales d'AOF et du Togo, d'AEF et du Cameroun et de Madagascar. *JOAOF* du 11 février 1952, pp. 219-222. Reproduit dans Turcotte (Denis), *Lois, règlements ...*, *op. cit.*, p. 114.

« citoyenneté sans droit de vote »⁷⁵, la loi-cadre Defferre du 23 juin 1956 instaure, pour l'ensemble des populations d'AOF, la congruence entre citoyenneté et nationalité pour les populations de l'empire. Le suffrage universel est instauré pour l'ensemble des territoires relevant du ministère de la France d'outre-mer, et le double collège supprimé. En février 1959, une décision gouvernementale fera finalement du français la seule langue officielle de la Communauté :

Article unique. – La langue officielle de la Communauté est la langue française⁷⁶.

Conclusion

Alors qu'en métropole le suffrage universel masculin précède la francisation de masse (par la massification scolaire), c'est le processus inverse que l'on observe dans les territoires d'Algérie, d'Indochine et d'AOF (hors des Quatre Communes) : l'octroi de droits politiques ne pourra que couronner le rapprochement « des races », des cultures, des langues... sans que la métropole ne se donne les moyens d'une scolarisation massive effective dans les nouvelles colonies. C'est en 1946 seulement, alors que la qualité de citoyens est accordée à l'ensemble des ressortissants français, que des moyens massifs sont débloqués pour la scolarisation des populations indigènes de l'Empire. En dépit d'une rhétorique linguistique assimilatrice donc, le système colonial n'a permis qu'à une très faible proportion des populations indigènes d'accéder à un véritable bilinguisme, les stratifiant plutôt en fonction d'une maîtrise différenciée de la langue nationale. Ce seul résultat ancrerait les colonisés dans une singularité linguistique et, par effet de ricochet, dans une singularité politique. Une cohérence certaine apparaît donc entre les objectifs assignés à la langue dans les colonies – instrument utilitaire, visant à développer des connaissances concrètes et à limiter les capacités de conceptualisation des populations indigènes – et les représentations émancipatrices et potentiellement subversives associées à une trop grande maîtrise de la langue nationale. On saisit alors que la faiblesse des effectifs formés au français, contrairement aux ambitions affichés, ne résultait pas seulement d'une pénurie de moyens, mais s'inscrivait dans un schéma plus large filtrant l'accès à la citoyenneté. Car dans un système politique conçu symboliquement et concrètement comme unilingue, comment exercer ses droits ? Comment revendiquer l'exercice de ses droits ? Comment revendiquer de nouveaux droits en étant allophone ?

Enfin, ce résultat doit être articulée à ce que l'on pourrait appeler le paradoxe démocratique français. En effet, en métropole, le français s'est peu à peu imposé comme la seule langue nationale légitime. Ce processus d'homogénéisation linguistique sur le territoire métropolitain, que certains ont qualifié de glottophagie⁷⁷, s'est accompagné d'un déclin du nombre de locuteurs en langues régionales et, jusqu'à aujourd'hui, d'une intolérance constitutionnelle à la diversité linguistique⁷⁸. Or, ce qui est qualifié de

⁷⁵ Sahia Cherchari (Mohamed), *op.cit.*, p. 769.

⁷⁶ Décision du 9 février 1959 portant définition de la langue officielle de la Communauté (*JOAOF*, 11 avril 1959, p. 537).

⁷⁷ Calvet (Louis-Jean), *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*, Paris, Payot, 1974, 250 p. Le mot « glottophagie » est formé sur les racines grecques γλῶττα (la langue) et φάγομαι (manger). La glottophagie signifie donc qu'une langue *mange* les autres langues, qu'elle prend la place d'autres en les supprimant, mais aussi en les assimilant physiologiquement.

⁷⁸ La France n'a ainsi toujours pas ratifié la charte européenne des langues régionales ou minoritaires en raison du premier alinéa de l'article 2 de la Constitution qui spécifie : « la langue de la République est le français »

dimension illibérale du républicanisme français⁷⁹ - puisqu'il s'agit d'une non reconnaissance de *droits* linguistiques (à la fois individuels et communautaires) - participe paradoxalement aussi en France d'un enracinement de l'égalité politique : l'égalité de langue donne à entendre l'égalité des voix et structure un espace public unilingue, perçu lui-même comme fondateur du régime républicain. Il faut donc, dans l'analyse des processus linguistiques aux colonies, se garder d'un regard rétrospectif faussement libéral qui assimilerait systématiquement la préservation des langues vernaculaires outre-mer à une extension de l'espace démocratique dans l'Empire. La diffusion de la langue française peut au contraire indiquer une assimilation politique correspondant à l'octroi de droits politiques.

depuis la loi constitutionnelle du 15 juin 1992. La promesse de campagne n°56 de François Hollande semble aujourd'hui mise à mal. http://www.lexpress.fr/region/langues-regionales-hollande-doit-montrer-qu-il-n-a-pas-renie-sa-promesse_1234085.html

⁷⁹ Voir par exemple Kymlicka (Will), *La citoyenneté multiculturelle, une théorie libérale du droit des minorités*, Paris, La Découverte, 2001, 358 p.