

CAHIER D'UN « NOIR ÉVOLUÉ ». ASSANE SECK ENTRE ASSIGNATION IDENTITAIRE ET INVENTION DE SOI EN AFRIQUE OCCIDENTALE FRANÇAISE

Céline LABRUNE BADIANE

Maîtresse de conférences

Université Assane Seck de Ziguinchor

Résumé : Cet article retrace le parcours scolaire de l'intellectuel et homme politique sénégalais Assane Seck, de son village d'Inor en Casamance (Sénégal) à l'École normale William Ponty. L'analyse de son devoir de vacances (également appelé « Cahier Ponty ») sur le thème imposé du « Noir évolué », mis en perspective avec ceux de camarades de sa promotion et confronté aux entretiens qu'il nous a accordés et à son autobiographie, a permis de montrer comment un normalien aofien compose avec le projet éducatif colonial et le rôle qui est attendu de lui par les autorités coloniales ainsi que la place qui lui est assignée dans la société coloniale, la manière dont il est perçu par sa société et sa famille, son rapport avec ceux-ci, et ses propres aspirations. À travers la trajectoire d'Assane Seck apparaît le portrait d'une génération de normaliens formés à l'école normale William Ponty dans l'Afrique Occidentale Française de l'entre-deux-guerres.

Mots-clés : École Normale William Ponty, AOF, Adaptation de l'enseignement, Évolué, Ethno-autobiographie.

Abstract: This article traces the school career of the Senegalese intellectual and politician Assane Seck, from his village of Inor in Casamance (Senegal) to the École normale William Ponty. The analysis of his holiday paper (also called "Cahier Ponty") on the imposed theme of the "evolved black", put in perspective with those of his classmates and confronted with the interviews he gave us and his autobiography, This study shows how an Afro-American student deals with the colonial educational project and the role expected of him by the colonial authorities, as well as the place he is assigned in colonial society, the way he is perceived by his society and his family, his relationship with them, and his own aspirations. Through the trajectory of Assane Seck, the portrait of a generation of normaliens trained at the William Ponty Normal School in French West Africa between the two world wars emerges.

Keywords: École Normale William Ponty, AOF, Adaptation of teaching, Evolved, Ethno-autobiography.

« Idéaliste et partisan convaincu d'une évolution à outrance, il croit encore en la sincérité des hommes, en leur loyauté, et il suppose volontiers qu'en tout, le mérite seul doit triompher »¹.

Fondée à Saint-Louis (Sénégal) en 1903, l'École normale, rebaptisée du nom du gouverneur général de l'Afrique Occidentale Française (AOF) William Ponty quelques mois après sa mort en 1915, a pour vocation de former les auxiliaires africains de l'administration coloniale en AOF². L'École normale William Ponty constitue le sommet de la pyramide scolaire coloniale et ceux qui y parvinrent formèrent une élite francophone minoritaire, qui joua un rôle de premier plan sur les scènes politiques, culturelles et intellectuelles ouest-africaines et mondiales aux époques coloniales et postcoloniales³. La formation de cette élite, appelée à transformer les sociétés africaines et donc plus largement à être des agents de la « mission civilisatrice » de la France en Afrique, avait constitué un enjeu majeur pour les autorités coloniales. La peur d'un éventuel « déracinement », « déclassement » ou encore d'un « surclassement » produit par l'école française fut d'emblée présente et une dimension constamment sous-jacente de la politique scolaire dans les colonies françaises en Afrique⁴. Elle pousse alors le pouvoir colonial à davantage définir leur statut ainsi que leur place dans la société coloniale⁵.

Durant l'entre-deux-guerres, après d'importantes victoires remportées par les partisans de l'assimilation⁶, sous la houlette du député sénégalais Blaise Diagne, au tournant des

¹ Abdoulaye SADJI, *Nini*, Paris, Présence Africaine, 1988, pp. 281-282. Je remercie très sincèrement Françoise Blum, Martin Mourre et Ibrahima Thioub, ainsi que les deux experts anonymes de la revue pour leurs relectures de ce texte. Je remercie également le directeur de l'IFAN Abdoulaye Baïla Ndiaye qui m'a donné l'autorisation de consulter les cahiers Ponty, ainsi que les bibliothécaires de l'institut, Nafissatou Bakkhoum et Biram Diouf, pour leur disponibilité.

² L'école a été réorganisée à plusieurs reprises : deux autres sections, administrative et médicale, furent créées en 1920. La section administrative fut fermée en 1924.

³ À titre d'exemples sont passés par cette école les écrivains Bernard Dadié (Côte d'Ivoire), Abdoulaye Sadjji (Sénégal) et Julien Alapini (Dahomey/Bénin) ou les présidents et vice-présidents Modibo Keita (Soudan/Mali), Hamani Diori (Niger), Mamadou Dia ou encore Abdoulaye Wade (Sénégal). Sur les élèves issus de cette école, Peggy SABATIER, *Educating a colonial elite. The William Ponty School and its graduates*, Chicago, 1977 ; Boubacar NIANE, *Des instituteurs aux énarques : L'École normale William Ponty, l'École normale supérieure et l'École normale d'administration dans le processus de formation de la classe dirigeante au Sénégal*, Paris, Doctorat d'histoire EHESS, 1987 ; Jean-Hervé JEZEQUEL, « Les Mangeurs de craies », *Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William Ponty*, Paris, Doctorat d'histoire EHESS, 2002, 2 vol., 792 p. ; Boubacar LY, *Les instituteurs au Sénégal de 1903 à 1945. Tome III La formation au métier d'instituteur*, Paris, L'Harmattan, 2009.

⁴ Après la gonzouisation du *Batouala* de René Maran en 1921, Camille Guy, rédacteur de la première charte de l'enseignement en AOF, estimait qu'il fallait alléger les programmes scolaires : « *Les bons programmes ne s'obtiennent qu'en élaguant, non en ajoutant. [...] C'est par ce système qu'on crée de toute pièce des René Maran et qu'un beau jour apparaît un roman comme Batouala, très médiocre au point de vue littéraire, enfantin comme conception, injuste et méchant comme tendance* », dans *L'Afrique française*, n°1, 1922, p. 43.

⁵ Plusieurs projets de création d'un statut juridique spécifique pour les « évolués » dans les colonies françaises d'Afrique ont été formulés dans l'entre-deux-guerres et durant la Seconde Guerre mondiale mais n'ont pas abouti. Dans l'AEF de Félix Éboué et De Gaulle cependant, un décret fixant le statut de « notable évolué » a été établi le 29 juillet 1942. Voir Céline LABRUNE BADIANE et Étienne SMITH, *Les hussards noirs de la colonie. Instituteurs et petites patries en AOF*, Paris, Karthala, 2018, p. 521.

⁶ De nombreux travaux ont montré comment les politiques d'assimilation, qui visent à faire à plus ou moins long terme des Africains des citoyens français et les politiques d'association, qui tendent à s'appuyer sur les institutions endogènes, se sont opposées et parfois entrecroisées, à différents moments, révélant ainsi les tensions et les fragilités qui sous-tendent de manière plus globale la colonisation française en Afrique. Voir Alice CONKLIN, *A Mission to Civilize: the Republican Idea of Empire in France and West Africa, 1895-1930*, Stanford, Stanford University Press, 1997 ; Gary WILDER, *The French Imperial Nation-state* :

années 1910 et des années 1920⁷, la volonté de favoriser une politique d'association, et dès lors d'africanisation dans le domaine de l'enseignement, reprit le dessus. À partir de la seconde moitié des années 1920⁸ et surtout dans les années 1930⁹, la ruralisation et l'« adaptation » de l'enseignement au milieu local furent alors mises en œuvre. Les instituteurs constituaient l'un des éléments centraux de ce nouveau dispositif. La promotion d'une « culture franco-africaine » à l'École normale William Ponty différait aux calendes grecques la possibilité d'assimilation des élites africaines. À partir de 1933, la rédaction de devoirs par les Pontins au cours de leurs vacances dans leur colonie/région d'origine entre la 2^e et 3^e année d'études (également connus sous le nom de « Cahiers Ponty »¹⁰) figurait parmi les vecteurs de diffusion et d'intégration de cette nouvelle culture. Ils visaient notamment, selon l'inspecteur de l'enseignement en AOF Albert Charton, à « *tourner les regards de nos futurs maîtres vers la connaissance rationnelle de leur milieu d'origine [...]. Dans ce retour sympathique aux faits de la vie indigène, nos instituteurs trouveront avec le respect des traditions vivantes, le sentiment des transformations nécessaires* »¹¹. Les cahiers portent sur diverses thématiques « proposées » aux élèves-maîtres. En 1940-1941, plusieurs Pontins planchent sur le sujet suivant : le « Noir évolué ». Il s'agit d'amener les normaliens à trouver « la juste distance », à n'être ni trop Français, ni trop Africain, à être « civilisé » mais pas « trop » assimilé et à trouver leur place dans un entre-deux mouvant et aux contours flous¹². Les Cahiers Ponty sur le « Noir évolué »

Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars, Chicago, Chicago University Press, 2005. Véronique DIMIER, *Le gouvernement des colonies, regards croisés franco-britannique*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, coll. "sociologie politique", 2004, 288p.

⁷ Blaise Diagne et ses partisans eurent notamment raison de Georges Hardy, inspecteur général de l'enseignement et fervent partisan de l'adaptation de l'école au milieu local. On peut également citer la création d'un lycée à Saint-Louis ou encore l'attribution de bourses à des instituteurs afin de poursuivre leurs études dans une École normale métropolitaine, à Aix en Provence, et d'obtenir le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique. Voir Harry GAMBLE, *Contesting French West Africa: Battles over Schools and the Colonial Order, 1900–1950*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2017, chapitre 4.

⁸ Décret du gouverneur général Jules Carde du 1^{er} mai 1924. Sur son application, Voir Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école. Une histoire de l'institution scolaire en Casamance (1860-1960)*, Paris, Hémisphère éditions/Maisonneuve et Larose, 2021, 378 p.

⁹ Création de l'« école populaire rurale » par la circulaire du gouverneur général de l'AOF Jules Brévié, n°30^E du 20 janvier 1932. Brévié la décrit ainsi : « *[l'école populaire rurale] devra revêtir la forme même du pays où elle sera installée [...]. Des programmes élémentaires, des enseignements réduits ; un recrutement élargi ; une place importante assurée aux travaux pratiques agricoles ; le but à atteindre : l'apprentissage de la vie indigène qu'il faut proposer en exemple [...]* ». Extrait de la circulaire n°30^E du 20/01/1932 publié dans le *Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française*, n°78, janvier-mars 1932, p. 4.

¹⁰ Ces « Cahiers Ponty » sont conservés en grande partie (721) à l'Institut Fondamental d'Afrique noire (ex-Institut français d'Afrique noire) et aux archives nationales du Sénégal à Dakar. Voir Artem LETNEV, « L'assimilation culturelle vue par les assimilés (d'après les Cahiers William Ponty) », *Geneve-Afrique*, vol. 17, n° 2, 1979, pp. 19-26 ; Peggy SABATIER, "African culture and colonial education. The William Ponty school cahiers and theatre", *Journal of African studies*, 7, 1980, pp. 2-10 ; Tobias WARNER, "Para-Literary Ethnography and Colonial Self-Writing: The Student Notebooks of the William Ponty School", *Research in African Literatures*, 47(1), 2016.

¹¹ Albert CHARTON, « Les études indigènes à l'École Normale William Ponty », *Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française* n°84, 1933.

¹² Pascale Barthélémy montre que cet idéal franco-africain est aussi visé pour les élèves de l'École normale de filles de Rufisque. Elle montre que l'africanité promue à Rufisque est plus abstraite et englobante, moins ancrée dans le territoire ou le terroir/ethnie d'origine que celle promue pour les garçons à Ponty. Voir Pascale BARTHELEMY, « « Je suis une Africaine... j'ai vingt ans ». Écrits féminins et modernité en Afrique occidentale française (c. 1940-c. 1950) », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 64, no. 4, 2009, pp. 825-852. Comme l'a montré Jean-Hervé Jézéquel, cet impératif permet de contrôler les effets nécessairement acculturant du passage par l'École normale, Voir Jean-Hervé JEZEQUEL, « *Les Mangeurs de craies* ». *Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William*

montrent les multiples façons qu'ont les normaliens de reformuler et de se réapproprier ce discours normatif colonial¹³.

Dans le cadre de cet article, nous nous intéresserons plus spécifiquement au Cahier Ponty rédigé par l'homme politique et intellectuel sénégalais Assane Seck, qui relate le parcours de *Malick*, depuis d'abord Inor en Casamance, puis son départ vers Marsassoum à l'école coranique, son admission à l'école française d'Adéane, à l'école régionale de Ziguinchor, à l'école primaire supérieure Blanchot à Saint-Louis et enfin à l'École normale William Ponty (ENWP). Les différentes étapes de son voyage à travers le Sénégal constituent différents moments de son ascension scolaire et sociale. Nous analyserons son cahier à l'aune de ceux de ses camarades¹⁴ qui traitent de la même thématique, ainsi qu'en nous appuyant sur l'ouvrage autobiographique qu'il a publié et les entretiens qu'il nous a accordés¹⁵. Il s'agit de retracer le parcours scolaire d'Assane Seck et aussi de saisir le regard que porte un normalien de l'époque sur celui-ci. Notre objectif est ainsi d'éclairer ce qui le met en mouvement, ce à quoi il aspire et ce qu'il met en œuvre pour atteindre ses objectifs¹⁶. Ce parcours reste exceptionnel, du fait de la place importante d'Assane Seck dans l'histoire politique et intellectuelle du Sénégal, ainsi que des traces qu'il a laissées. Il n'en est pas moins représentatif de cette génération d'élites scolarisées dans les écoles françaises d'AOF dans l'entre-deux-guerres. Dresser son portrait et restituer son parcours permettent de mettre en évidence les moments et les modalités du processus de subjectivation des élèves scolarisés à l'école coloniale, la manière dont ils parviennent à formuler un projet pour eux-mêmes, dont ils font face aux injonctions et assignations identitaires (tant celles de la famille et de la société que de l'institution scolaire - émanation du pouvoir colonial - elle-même), et tentent de s'en affranchir pour se réaliser.

I) LE « NOIR ÉVOLUÉ », RETOUR SUR UNE TENTATIVE DE MISE AUX NORMES COLONIALES

Durant les années 1930, dans la perspective de recadrage et de formatage de l'élite scolaire aofienne, les *curricula* de l'ENWP sont « africanisés » afin d'inculquer une « culture franco-africaine » aux élèves. Ce projet est âprement défendu par les directeurs Dirand, Chambon et Béart, qui se succédèrent à la tête de l'école du début des années 1930 au début des années 1940. Les normaliens étaient toujours encouragés à rédiger et publier des monographies dans le *Bulletin de l'Enseignement*

Ponty, Paris, Doctorat d'histoire EHESS, 2002, 2 vol., 792 p. Voir également Fanny COLONNA, *Les instituteurs algériens : 1883-1939*, Paris, Les presses de sciences po, 1975, 239 p.

¹³ Céline LABRUNE BADIANE et Étienne SMITH, *Les hussards noirs de la colonie...*, *op. cit.*

¹⁴ J'ai consulté ceux d'Édouard Aquereburu, de Baffa Gaye, de Medji Bamba, de Mamadou Ouattara, de Mactar Thioune et de Raphaël Ayih conservés à la bibliothèque de l'IFAN ainsi que celui d'Assane Seck qu'il avait conservé chez lui, à Dakar. Assane Seck m'a prêté durant quelques jours son cahier en 2004 et m'a demandé de ne pas le diffuser. Il s'agit à notre connaissance de l'ensemble des cahiers portant sur ce sujet.

¹⁵ J'ai rencontré Assane Seck dans le cadre de mon « terrain » de recherche de thèse, à Dakar, les 14 et 20 septembre 2004. Dans le cadre de ces deux entretiens qu'il m'a accordés, je lui ai posé des questions sur ses origines familiales, sur son parcours scolaire (le contexte d'entrée à l'école, les différentes étapes jusqu'à l'École normale), ainsi que sur sa scolarité. L'année suivante, il publiait ses mémoires, dans lequel il évoqua ces questions. J'ai donc croisé les différentes informations émanant des entretiens, des mémoires et du cahier Ponty. L'objectif était autant de retracer ce parcours que de saisir les représentations qu'il avait de ce parcours, une soixantaine d'années après, au crépuscule de sa vie.

¹⁶ J'avais déjà en partie analysé son parcours dans le cadre mes recherches doctorales sur l'histoire de l'école en Casamance (Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école...*, *op. cit.*) et sur les instituteurs en AOF (Céline LABRUNE BADIANE et Étienne SMITH, *Les hussards noirs de la colonie...*, *op. cit.*).

en AOF, pour appuyer l'étude du milieu local à l'école, et durent, à partir de 1933, produire des études de type ethnographique sur leur milieu d'origine, mieux connues sous le nom de « Cahiers Ponty ». C'est aussi à ce moment-là que s'est développée la pratique d'un théâtre franco-africain, sous l'impulsion de Charles Béart, enseignant puis directeur de l'ENWP. Sont alors jouées des pièces de théâtre qui s'inspirent des traditions orales et de l'histoire locale, en langue française¹⁷. En outre, l'ENWP, déplacée de Saint-Louis à Gorée en 1913, fut transférée à Sébikotane en 1937, un village situé à une trentaine de kilomètres de Dakar. L'objectif affiché de ces différentes mesures était clair : il s'agissait d'ancrer les futures élites aofiennes dans leur « petite patrie », de les amener à aimer leur milieu rural d'origine et à le transformer, sans pour autant bouleverser trop abruptement les sociétés africaines.

Les « Cahiers Ponty » produits par les normaliens portent sur des thématiques diverses : rites fétichistes, rites funéraires, rêves, alimentation, mariage des indigènes évolués, métis, école coranique, éducation traditionnelle... à propos de différentes régions de l'AOF, généralement celles dont sont originaires les Pontins qui les produisent¹⁸. Comme l'a souligné Harry Gamble, les sujets devaient rester confinés dans un espace géographique restreint (le village, le canton d'origine) et porter strictement sur la « *vie indigène* »¹⁹. Des consignes et des plans étaient parfois proposés. Les normaliens étaient appelés à identifier les manières de faire (de se nourrir, de se comporter, de se marier, d'éduquer les enfants...) qui devaient être conservées dans leur culture d'origine et celles qui devaient être transformées, notamment par leur truchement. L'exercice avait en outre une dimension performative²⁰ : les Pontins devaient eux-mêmes effectuer un tri entre ce qu'ils garderaient de leur culture d'origine et ce qu'ils emprunteraient à la culture française à leur sortie de l'École normale. L'objectif est de mesurer les effets de la scolarisation et de la colonisation sur eux-mêmes et plus largement sur les sociétés africaines et ainsi de trouver le juste équilibre entre préservation et transformation.

En 1940-1941, le directeur de l'école, Charles Béart, proposa le « Noir évolué », comme thématique à traiter par les Pontins et donna la consigne suivante :

« 1° Prendre un cas ou un tout petit nombre de cas dont vous connaissez parfaitement et les antécédents et la vie présente.

2° Étudier leur évolution, du petit paysan de 6 ou 7 ans à l'homme fait. Montrer leur transformation. Distinguer les différentes influences qui jouent, ce qu'ils conservent cependant de leur éducation première. Leurs rapports avec les autres évolués et avec les Européens.

3° Leur rapport avec la famille demeurée paysanne ».

Le futur « évolué » devait restituer le chemin parcouru par un individu jusqu'à devenir un « évolué », et les différentes influences (familiales, scolaires...) qui le nourrissent. S'il nous semble vain de ranger les « Cahiers Ponty » dans une seule catégorie du fait

¹⁷ Sur ce sujet, Jean-Hervé JEZEQUEL, « Le théâtre des instituteurs africains en AOF. : pratique socio-culturelle et vecteur de cristallisation des nouvelles identités », dans Odile GOERG (dir.), *Fêtes urbaines en Afrique, espaces, identités et pouvoirs*, Paris, Karthala, 1999, pp. 181-200.

¹⁸ Il est notable de constater que sur 242 cahiers produits par des Sénégalais, 20, soit 8%, traitent de la Casamance, dont celui d'Assane Seck. Cela reflète la surreprésentation de la Casamance parmi les élèves à l'ENWP et plus largement le développement de la scolarisation dans cette région, plus précoce qu'ailleurs au Sénégal. (Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école...op.cit.*

¹⁹ Harry GAMBLE, *Contesting French West Africa...*, op. cit., p. 110

²⁰ Tobias WARNER, "Para-Literary Ethnography and Colonial Self-Writing: The Student Notebooks of the William Ponty School", *Research in African Literatures*, 47(1), 2016, p. 7

de leur diversité²¹, l'on peut qualifier ceux portant sur le « Noir évolué » d'essais « ethnobiographiques » voire ethno-autobiographiques²². Les Pontins étaient invités à analyser la catégorie socio-culturelle de la taxonomie coloniale à laquelle ils appartenaient désormais, celle des « évolués », en s'appuyant sur leur propre expérience, sur des parcours individuels observés, ou encore sur des témoignages recueillis. Même si leur professeur leur demande de ne s'en tenir qu'à un faible échantillon, dans un territoire donné, les Pontins eurent tous pour projet de présenter une figure archétypale de l'évolué aofien, de passer du « je » ou « il » au « nous » ou à la description d'un groupe. Une des singularités de ces essais « ethnobiographiques » est qu'ils sont produits, en contexte colonial, par des apprentis chercheurs non formés à la recherche, des élèves-maîtres dont la formation est sanctionnée par un diplôme, sujets et colonisés, en position doublement asymétrique par rapport à leur correcteur et lecteur, professeur et colonisateur, Blanc. Les Pontins n'ont pour autant pas hésité à donner leur avis, à rendre compte d'expériences négatives liées à la position parfois peu enviable de l'« évolué » dans la société coloniale ou encore à émettre des critiques, subtiles et nuancées certes, mais explicites tout de même.

Au total, nous avons consulté sept « Cahiers Ponty » sur le « Noir évolué », dont six sont conservés à la bibliothèque de l'IFAN à Dakar. Leurs tailles sont fort différentes (d'une trentaine à près d'une centaine de pages). Les démarches et plans choisis ne sont pas non plus identiques ni toujours conformes aux indications du professeur. Le sujet analysé pouvait par exemple être un individu qui se situe dans l'entourage direct de l'élève-maître ou un individu totalement inventé. Il peut également s'agir, comme dans le cas de Medji Bamba²³, d'un témoignage : il propose de rendre compte de l'histoire d'un instituteur, « *racontée à moi par lui-même pendant ces dernières grandes vacances* ». En conclusion, Medji Bamba revient sur ce choix de se limiter à un individu : « *les grandes lignes de la vie de M.M.D. qui viennent de se dérouler sous vos yeux sont celles de la plupart des noirs évolués de première génération. C'est pourquoi je n'ai pris qu'un seul cas pour éviter les répétitions* ». Mamadou Ouattara a quant à lui retracé quatre parcours, dont celui de l'un de ses amis d'enfance qui n'est pas allé à l'école, celui d'un enfant qui est uniquement allé à l'école coranique, celui d'un de ses camarades de l'école régionale qui a interrompu ses études au niveau du CEP et enfin celui de Joseph, pontin devenu fonctionnaire. Raphaël Ayih crée une synthèse entre « *l'ancien sujet allemand* », le « *sujet anglais* » et le « *sujet français* »²⁴. Enfin, Assane Seck invente un genre original : celui de l'« ethno-autobiographie » romancée. En guise d'avertissement aux lecteurs, il annonce en effet que pour éviter « *la platitude* » de l'énonciation des « *faits vécus* », il a choisi la forme du roman sans pour autant modifier sa propre histoire. Selon Assane Seck, « *tous les Noirs évolués se retrouveront sous le personnage de Malick* » ; il demande dès lors à ses « *frères de races [de] réfléchi[r] un peu* » car « *tout ce que j'ai dit est vrai* ».

Les auteurs de ces cahiers ne limitent pas leur analyse à un cadre géographique local²⁵,

²¹ Céline LABRUNE BADIANE et Étienne SMITH, *Les hussards noirs de la colonie...*, op. cit.

²² Selon le sociologue Jean Poirier, cette démarche vise à « *réunir des discours autobiographiques (c'est le sujet qui se raconte) et [...] [à] réunir de l'information sur une réalité sociale (l'individu est le témoin de son temps, de son environnement et de son insertion sociale)* ». Voir Jean POIRIER & Simone CLAPIER-VALLADON, « Le Concept d'ethnobiographie et Les Récits de Vie Croisés », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 69, Presses Universitaires de France, 1980, pp. 351–58.

²³ Medji BAMBA, *Le noir évolué de première génération*, ENWP, 1941, 33p.

²⁴ Raphaël AYIH, *Le togolais évolué*, ENWP, 1941, 36 p.

²⁵ Il s'agit généralement de leur région d'origine.

comme c'est le cas pour la plupart des monographies. Néanmoins, les détours par d'autres lieux, la ville où se trouvent les écoles primaires supérieures et fédérales notamment, permettent aux « évolués », de prendre conscience des avantages de la modernité et en même temps de ses dangers. Pour Aquéréburu, c'est l'« évolué » « *qui aidera l'administration à "ouvrir les yeux" à ses parents, à tout son village natal* »²⁶. Pour Medji Bamba, l'évolué doit jouer le rôle d'« *éclaireurs des masses ignorantes* »²⁷. Le terme d'« évolué » n'est d'ailleurs pas questionné - est-ce le lieu ? - par les Pontins. Mamadou Ouattara utilise à deux reprises le terme d'intellectuel pour désigner la même catégorie, qu'il définit ainsi : « *entendu par intellectuels les hommes qui ont subi une série de transformations et qui servent l'administration* »²⁸. Les Pontins reprennent l'idée d'une évolution globale de l'humanité²⁹, à des rythmes différents selon les cultures et les « races », tendant vers le modèle occidental. Mais cette évolution n'est pas nécessairement perçue comme linéaire et n'a pas démarré avec l'arrivée des Européens au XIX^{ème} siècle. Selon Raphaël Ayih, « *peu à peu la race noire évolue ou, pour être plus près de la vérité, elle reprend son évolution* »³⁰, après avoir été libérée de l'asservissement auquel les ont soumis Arabes et Marocains. L'élève dahoméen Édouard Aquereburu souligne à sa manière la préexistence des civilisations africaines à la colonisation :

« *On ne s'étonnera pas que les noirs se trouvent dans un état intellectuel, moral, social, politique si différent de la civilisation française. On s'étonnera au contraire que dans de telles conditions ils aient pu à plusieurs reprises, à certains points, former des groupements étendus, puissants, garder des traditions lointaines, des facultés intellectuelles et artistiques qui surprennent souvent* »³¹.

Dans leurs cahiers, les Pontins restituent cette évolution, un chemin semé d'espoirs et d'embûches, au cours duquel ils se défont peu à peu de leurs illusions, notamment de celle d'être un jour « assimilé », c'est-à-dire d'obtenir l'égalité politique et devenir des Français à part entière. Le décalage entre les manières d'être que les Pontins ont apprises à l'école, la « mission civilisatrice » en laquelle nombre d'entre eux ont alors foi et ce qui est vécu à la sortie de l'école, entre ce à quoi ils aspirent et ce qu'ils vivent en réalité, est à la fois abyssal et douloureux. Si, pour les autorités coloniales, cette désillusion est nécessaire afin de se défaire du désir d'assimilation, elle est en fait le terreau des combats à venir, comme en témoigne le parcours d'Assane Seck et de tant d'autres³².

Du fait du cadre scolaire, et surtout colonial, contraignant dans lequel il s'inscrit, l'exercice est très étroitement normé. Néanmoins, les élèves ne suivent pas à la lettre les consignes imposées, et se permettent de franchir le Rubicon, en passant de l'analyse du parcours individuel à celui du groupe social, montant en généralités. Même si les élèves reproduisent en partie le discours colonial, sans doute pour se conformer à un exercice qui détermine l'obtention de leur diplôme, ou parce qu'ils y croient sincèrement, il ne s'agit pas de simple psittacisme. Apparaît aussi leur vision

²⁶ Édouard AQUEREBURU, *Le noir évolué de première génération*, ENWP, 1941, 40 p.

²⁷ Medji BAMBA, *op. cit.*

²⁸ Mamadou OUATTARA, *Le noir évolué*, ENWP, 1941, p. 59.

²⁹ Sur les théories évolutionnistes et racialistes, Carole REYNAUD-PALIGOT, *La République raciale 1860-1930 : paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

³⁰ Raphaël AYIH, *op. cit.*

³¹ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

³² Jean-Hervé JEZEQUEL, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », *Cahiers d'études africaines*, n°178, 2005, pp. 519-543.

du rôle que l'on attend d'eux dans leur société d'origine ainsi que du rapport qu'ils devraient développer avec la culture dominante et leur propre culture.

II) DEVENIR UN « NOIR ÉVOLUÉ » : LE PARCOURS DE MALICK D'INOR DE CASAMANCE À SAINT-LOUIS, CAPITALE DU SÉNÉGAL

Conformément aux consignes imposées, Assane Seck identifie les différentes influences qui contribuent à construire l'« évolué » : ce qu'il apprend à/de l'école (coranique et française), mais aussi les représentations et valeurs transmises dans le cadre familial, l'environnement urbain dans lequel il vit, les rencontres avec des camarades venus d'horizons divers, en Casamance, à Dakar, Saint-Louis...

A. Premiers pas : d'Inor à Marsassoum

Le premier chapitre du « cahier »³³ s'intitule « Séparation ». À l'âge de 5 ans, Malick est confié par son père à un marabout à Marsassoum, pour y apprendre le Coran, mais également « *pour s'éloigner du village natal, pour apprendre à souffrir, pour apprendre à devenir [un] homme* ». Le « *petit talibé* » raconte l'extrême violence qui accompagne cette éducation, les châtiments corporels, les coups de « *gaule flexible* », « *le sang qui coule sur son dos et sur son visage* ». Sa critique de l'école coranique est virulente et sans appel, « *Éduquer n'est pas élever : l'homme n'est pas une bête* ». La force brutale du marabout a développé chez le talibé un caractère espiègle au point qu'il renonça à lui apprendre le Coran et projette de l'inscrire à l'école française, après que Malick eut effectué son initiation³⁴. Malick participa donc à l'initiation mandingue, rite de passage à l'âge adulte, le « *Koyant* » : les enfants se rendaient dans les bois pendant trois mois ; ils y subissaient un certain nombre d'épreuves et étaient circoncis. À sa sortie, le marabout persuade le maître d'école d'accepter son ancien talibé parmi les élèves de sa classe :

« Cet enfant n'a aucun goût pour l'école coranique. J'ai essayé tous les moyens dont j'ai disposé, mais je n'ai rien pu tirer de lui. Alors j'ai décidé de l'envoyer à l'école française afin qu'il puisse tout au moins être commis, puisqu'il ne peut être marabout ».

C'est ainsi que Malick entra à l'école française. Il appréciait notamment le confort de la salle de classe, qui tranchait singulièrement avec celui de l'école coranique. Son père, ayant eu connaissance de cette décision, fit part de sa désapprobation au marabout :

« J'apprends que Malick ne fait plus l'école coranique. On me dit qu'il est à l'école française. Ce n'était nullement de mon goût et j'aurais préféré le voir cultivateur que de penser qu'un jour il pourra porter ce misérable habit des incroyants. J'ai déjà eu un fils³⁵ plus âgé que lui, que mon frère a absolument tenu à instruire en français. Le fils, maintenant tout gonflé de ce "mauvais savoir" est actuellement à Adéane, près de ses oncles ; il ne veut plus désormais toucher à la "daba"³⁶ et regarde ses parents du haut de sa fatuité... Mais enfin puisque tu l'as voulu, je ne peux que t'en féliciter... ».

³³ Assane SECK, *Malick, Le noir évolué*, ENWP, 1941, n.p.

³⁴ La critique de l'école coranique est aussi le sujet d'autres « Cahiers Ponty » et de l'école normale rurale de Katibougou. Pour autant, l'emploi de méthodes brutales d'éducation n'est pas spécifique à l'école coranique. Bien qu'interdits, les châtiments corporels sont aussi fréquemment pratiqués à l'école coloniale. Voir Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école...*, op. cit.

³⁵ Il fait référence à son neveu, le fils de son frère.

³⁶ Instrument aratoire

Le père de Malick lui propose de le « libérer » en envoyant le jeune garçon chez son neveu Alassane (auquel il fait référence ci-dessus), instituteur³⁷ en poste à Adéane, à une trentaine de kilomètres de Ziguinchor. Alassane avait donc été inscrit à l'école par son père, un traitant, qui avait pour objectif d'en faire un commis, mais il « *regrette amèrement son geste* ». La décision de scolariser Malick n'émana ainsi pas de sa famille³⁸, peu enthousiaste à cette idée, mais d'un marabout, qui évoluait à Marsassoum³⁹, « *un point de traite bien plus important qu'Inor* ».

Alassane s'investit de la mission de « redresser » son jeune frère. Brimades, châtements corporels, humiliations sont autant de moyens utilisés pour parvenir à sa réussite. Assane Seck nous confia que « *les deux années passées avec lui furent particulièrement dures, mais aussi fructueuses* ». Malick/Assane réussit le concours d'entrée au Cours Moyen, ce qui lui permit de figurer parmi les rares boursiers admis à l'école régionale de Ziguinchor. Assane Seck relate qu'il « *gagnait 7,50 F par mois* », ce qui lui « *permettait d'avoir des chaussures, des habits...* »⁴⁰.

B. La découverte et l'expérience de la ville : de Ziguinchor à Saint-Louis

La poursuite de la scolarisation induit, du fait de l'implantation des écoles, nécessairement une urbanisation. La perspective de vivre à Ziguinchor l'emplit de joie. Malick « *veut aller à la ville, il veut sortir enfin de son trou...* ». À Ziguinchor, ses vêtements étaient désormais ceux d'un « *citadin* » : « *Khaftan blanc bien empesé, joli casque à la mode et une belle paire de Bata*⁴¹ ». D'ailleurs, personne ne pourra jamais dire qu'il vient de la « *brousse* ». Il fréquente tous les soirs le cinéma et assiste aux séances de lutte ou de danse le dimanche. Invités à une fête organisée par une entreprise locale, la société Km6, Malick et ses camarades se parèrent de leurs plus beaux habits : « *grands boubous blancs, babouches et casques tout neufs (qu'importe s'il n'y a pas de soleil, pourvu qu'on sache qu'ils ont des casques à 60 francs)* ». Malick prononça ce discours devant une assemblée admirative :

³⁷ Dans son livre et lors de nos entretiens Assane Seck précisait le parcours de ce frère moniteur de l'enseignement : « *[Alassane] envoyé à Thiès pour des études coraniques y avait clandestinement fréquenté l'école française, à l'insu de son marabout, jusqu'au certificat d'études primaires* », Assane SECK, *Émergence d'une démocratie moderne (1945-2005)*, Paris, Karthala, 2005, p. 17. Celui-ci fut ensuite recruté en tant que moniteur puis affecté à Adéane.

³⁸ Les voies d'accès à l'école d'Assane Seck et de Malick ne sont donc pas les mêmes. Les grands-parents, d'Assane Seck, Alassane Seck et Diodio Ndiaye, sont nés à Rufisque au Nord du Sénégal et se sont installés en Casamance vers la fin du XIX^{ème} siècle. Leur fils Ibrahima (le père d'Assane Seck), né également à Rufisque, les a rejoints à Adéane, village situé à une trentaine de kilomètres à l'Est de Ziguinchor, où il devint commerçant, au sein de la maison de commerce *Maurel et Prom*. Assane Seck est né le 1^{er} février 1919 à Inor, centre politique et commercial, chef-lieu de canton dans le cercle de Sédhiou. Il est donc issu d'une famille de commerçants, catégorie sociale précocement acquise à l'école dans les villes côtières d'Afrique de l'Ouest (Marie-France LANGE, *L'école au Togo. Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Paris, Karthala, 1998, 337p.). Les dix-sept fils d'Ibrahima Seck ont fréquenté l'école française. Quant aux filles, selon Assane Seck, « *ce n'était pas la mode* » : « *Les filles se mariant tôt, elles avaient suffisamment à faire...apprendre leur métier de femmes* ». Entretien avec Assane Seck, Dakar, le 14 septembre 2004. Assane Seck est donc issu d'une famille de commerçant et de fils de chefs qui scolarisent plus volontiers leurs enfants. Dans son cahier, il a choisi de dresser un portrait archétypal de « *Noir évolué* », dont la scolarisation est le « *fruit du hasard* » comme l'ont montré les travaux de Jean-Hervé Jézéquel, les logiques de scolarisation des élites lettrées sont diverses, reflétant l'hétérogénéité de cette catégorie, et ne peuvent être réduites à des macro-déterminants. Voir Jean-Hervé JEZEQUEL, « *Les "enfants du hasard" ?* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°2, 2003, pp. 173-199.

³⁹ L'école avait été implantée en 1920 sur la demande de la population, notamment des traitants de l'escale (Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école...*, op. cit.).

⁴⁰ Entretien avec Assane Seck, Dakar, 2004

⁴¹ Un atelier de fabrication de chaussures BATA avait été créé à Dakar en 1939, puis une usine au milieu des années 1940 à Rufisque. Il s'agit de l'une des premières grandes industries modernes implantées au Sénégal.

« Discours ! Discourir n'est pas mon métier et c'est avec une foudroyante émotion que je fais ingurgiter à tout cet éclatant auditoire le flot incessant et intarissable de mes paroles éloquentes. Avant de dire quoique ce fût, permettez-moi de couvrir de mes vives félicitations et de mes bruyants et brûlants remerciements votre digne, calme, sérieux, valeureux président, qui a mûri dans son céphale [sic], l'idée préconçue de nous grouper autour de cette table. [...] »

Je m'arrête là dans l'espoir que mes paroles porteront des fruits bons à récolter, pour permettre à mes camarades de vous haranguer et aussi pour ne pas perdre le temps que les Anglais disent "time is money", ce qui signifie, le temps c'est de l'or.

Vive la France !

Vive l'AOF !

Vive le Sénégal !

Vive la Casamance !

Vive Ziguinchor !

Et vive moi-même ! »

Applaudi avec enthousiasme par l'assistance, il prit conscience plus tard du ridicule de ce discours. Cet événement est révélateur du pouvoir que confèrent le savoir transmis à l'école et notamment la maîtrise de la langue française. Malick n'en doute d'ailleurs pas, terminant son discours par un « *vive moi-même !* ». À la fin de l'année scolaire, Alassane lui demanda de rester à Ziguinchor afin de suivre des cours de renforcement auprès d'un instituteur de l'enseignement privé. Au terme de ses études primaires à Ziguinchor, avant de partir vers Saint-Louis, Malick fut finalement contraint de rendre visite à sa famille, dans ce « *patelin d'Adéane* », où « *tout lui paraît triste* » : « *points d'autos, points de bicyclettes, point de charrettes, point de belles maisons. C'est impossible ! il ne pourra jamais rester ici trois mois...* ». Dès le premier jour, un incident l'opposa à son oncle, au cours du déjeuner, Malick ne souhaitant pas s'asseoir à même le sol s'assit sur un escabeau pour manger. Son oncle le somma de descendre mais lui « *ne daigne même pas répondre, se trouvant bien au-dessus de se justifier devant cette bande d'ignorants qui ne le comprenaient pas* ». Il obtempéra tout de même puis sortit discrètement une cuillère de sa poche et se mit à manger. L'objet créa un nouveau conflit et lui fut arraché, « *forçant son dégoût, il se lave les mains dans l'eau noire qui a servi à tout le monde* ». Menacé par son oncle d'être retiré de l'école où il avait pris des habitudes de « *toubabs* »⁴², Malick est contraint de participer aux activités agricoles de la famille et d'aller surveiller les champs de maïs : « *Nous ne sommes pas des toubabs et ignorons complètement la manière de vivre que tu as adoptée. Ôte vite ce casque et ces chaussures et prépare-toi à aller travailler dur pour pouvoir manger* ». Au moment de son départ vers la ville, l'oncle l'implore de ne pas négliger sa religion et de ne pas perdre son identité :

« Malick voilà que tu vas nous quitter. Nous n'avons jamais souhaité tout cela, car nous n'ignorons pas que l'école gâte nos enfants. Nous, nous ne savons ni lire ni écrire, et pourtant nous vivons heureux. Ce n'est pas pour rien que Dieu a fait la terre ; c'est pour que nous la cultivions. Mais ton frère veut absolument te laisser partir. Je ne te donnerai donc qu'un conseil : ne t'habille pas comme les toubabs. Sache que tu n'es pas un blanc et tu as beau

⁴² Terme par lequel sont désignés les Européens.

faire, tu resteras noir comme le charbon ».

Malick considère alors que ses oncles sont des « sauvages », « ils ne sont pas civilisés » or « il est du XX^{ème} siècle et il veut en être digne ». L'école lui permettra de se « civiliser » et ainsi « d'exiger que les Blancs le traitent en égal ». Après avoir obtenu son Certificat d'études primaires élémentaires, Malick fut admis à l'École Primaire Supérieure Blanchot, située à Saint-Louis. Il effectua un long voyage qui le mena d'abord à Ziguinchor où il prit le bateau jusqu'à Dakar, « majestueuse, rouge de tuiles, avec ses magnifiques édifices à colonnades ». Durant le trajet en train vers Saint-Louis, il traversa « les grandes villes du Sénégal », Rufisque, Thiès, Tivaouane, Louga... Le contraste avec Ziguinchor lui sembla immense :

« Ziguinchor n'est absolument rien à côté de Dakar et de Saint-Louis. [...] Et lui qui se croyait évolué, que pense-t-il maintenant ? Est-il désabusé ? Certes oui ! Il sait qu'à Ziguinchor, il était un véritable sauvage, un ignorant des moindres règles de civilité. Aujourd'hui il rit aux éclats en pensant au discours qu'il avait prononcé au KM6. D'ailleurs, les banquets, c'est démodé, c'est trop bruyant et ce n'est pas un plaisir noble. Lui, il vit maintenant dans un autre monde, un monde de bon goût, un monde qui sait apprécier les beautés naturelles et les délices quasi-imperceptibles que les sauvages ne peuvent sentir ! »

À Saint-Louis, Assane Seck vécut « trois années merveilleuses d'épanouissement physique [...] et intellectuel »⁴³. Malick/Assane Seck fut ensuite reçu au concours d'entrée à l'École normale William Ponty⁴⁴. Son parcours, à pied d'Inor à Marsassoum, puis Adéane, en voiture vers Ziguinchor, en bateau et en train vers Saint-Louis, du monde rural vers l'urbain, du monde « sauvage » vers le monde « civilisé ». Assane Seck est imprégné des représentations coloniales de la ville, non africaine par essence, et de l'Afrique, « sauvage » et « rurale », participant du discours sur la mission civilisatrice⁴⁵. Ce parcours est ainsi aussi celui de l'ascension scolaire et sociale ainsi que de l'« évolution » de Malick. Au cours de ce voyage, réel et symbolique, les images, « tableaux successifs », se succédaient à ses yeux. Elles « le font entrer dans un monde nouveau, qui le transforme, le civilise ». La transformation vestimentaire témoigne de ce processus. À Saint-Louis, il portait désormais « le complet bien sûr ! » et le casque. Il adopta de nouvelles habitudes : il fumait des cigarettes. Ses liens avec sa famille d'Adéane, avec ses amis de Ziguinchor qui n'ont pas poursuivi leur scolarité, se distendaient progressivement, au point que l'incompréhension mutuelle prit le dessus. Il n'y avait que chez son frère, l'instituteur, muté à Marsassoum, que Malick se sentait à l'aise : « il mange à table, porte librement ses complets, flâne ou écoute des disques toute la journée ». À Inor, lorsqu'il retrouva sa mère après une dizaine d'années de séparation, Malick suscita une grande admiration, mêlée de peur, auprès de sa famille et des voisins qui se succédaient dans la concession pour lui offrir des cadeaux. Ses amis de l'école régionale développèrent un complexe d'infériorité à son égard, ce qui les amena à prendre leur distance. Ils regrettaient que Malick ne soit plus de « leur monde », qu'« il [soit] bien au-dessus de nous ». Malick éprouvait ainsi la distance qui le séparait de la majeure partie des siens. Ses nouveaux amis sont désormais ses camarades de Blanchot et Ponty. Comme lui,

⁴³ Assane SECK, *op. cit.*, 2005, p.17

⁴⁴ Assane Seck obtient son CEPE en 1935 et il est admis à l'EPS la même année. Trois années plus tard, en 1938, il est admis à l'École normale William Ponty, à Sébikotane, un village situé à une trentaine de kilomètres à l'Est de Dakar. Il y reste jusqu'en 1941.

⁴⁵ Odile GOERG, « Domination coloniale, construction de « la ville » en Afrique et dénomination », *Afrique & histoire*, vol. 5, no. 1, 2006, pp. 15-45.

ils sont des « évolués », qui se situent dans une position intermédiaire entre Africains et Européens. L'expérience de la citoyenneté, les perspectives d'ascension sociale envisagées par le jeune homme, la formation scolaire eurent donc un impact fondamental sur son rapport à sa famille et de manière plus large, à son milieu social et culturel d'origine. Parallèlement, Malick allait faire l'expérience de la distance qui le séparait des Européens.

III) RETOUR À LA CASE DÉPART OU... POINT DE NON-RETOUR. RESTER À SA PLACE « EN ATTENDANT LE GRAND JOUR »

L'acquisition de savoirs scolaires, l'adoption de nouveaux codes culturels et l'accès à la modernité à travers l'urbanisation devaient permettre aux élèves scolarisés dans les écoles françaises de devenir « évolués » et ainsi d'obtenir les mêmes droits, statuts et rémunérations que ceux de leurs homologues métropolitains. Pourtant, plus les colonisés « *jouaient le jeu* », plus ils tentaient de « *piétiner les préjugés, tous les préjugés, et (d') apprendre à baser l'échelle des valeurs uniquement sur les critères de l'esprit* »⁴⁶, plus ils prenaient conscience de la ligne de couleur qui faisait obstacle et du mirage que semblait être la promesse de cette assimilation.

À plusieurs reprises, lors de ses premières vacances à Adéane puis à Ziguinchor (alors qu'il est élève à l'école régionale) et à Saint-Louis, Malick est confronté au comportement raciste d'Européens. Cela l'amène progressivement à prendre conscience de l'enfermement racial lié à sa couleur de peau. Lors de son séjour à Adéane, au cours duquel ses oncles l'avaient contraint à surveiller les champs, il avait rencontré un « *Blanc* » qui l'avait interpellé en « *petit nègre* », ce que Malick n'avait guère apprécié. N'avait-il pas vu qu'il était « *civilisé* » ? À Ziguinchor, il est à nouveau déçu par ce même homme qui ne l'avait pas reconnu et s'est consolé en se disant que « *ce blanc est un étranger ou une exception dans la règle de philanthropie des Français* ». C'est à Saint-Louis qu'il prit pleinement conscience qu'aux yeux des « *Blancs* », la couleur de sa peau ne pourrait être gommée, y compris par son éducation. Tombé amoureux d'une jeune fille métisse, Marie-Louise, qu'il aspirait à épouser, Malick s'est fait vertement rabrouer par le père de celle-ci, un Français :

« Vous les Nègres vous vous donnez trop de culot : dès que vous connaissez par cœur le produit de $a + b$ par $a - b$, vous vous croyez des phénix et dès lors vous n'avez d'autres égaux que les Blancs. Vous croyiez qu'une tête de chacal comme celle-ci épousera ma fille ».

Tels que relatés, il s'agit plutôt de phénomènes isolés, de comportements individuels, perçus comme autant de trahisons à l'égard de la France, de ses valeurs et de ses promesses. Pour autant, la récurrence de ces expériences du racisme et des discriminations écaille l'image de la France. C'est ainsi qu'Assane Seck se rend compte de l'existence d'un obstacle indépassable dans la voie vers l'assimilation totale et donc vers l'égalité réelle. Cette prise de conscience est très violente, comme les mots employés par le père de Marie-Louise, et l'amène à renouer avec la vie « *indigène* ». À sa sortie de Ponty, il est affecté à Sédhiou (proche d'Inor) en Casamance, dans sa « *petite patrie* » d'origine :

« Il porte maintenant le grand boubou et pas une heure de prière ne lui

⁴⁶ Discours de Félix Éboué au lycée Carnot de Point-à-Pitre (Guadeloupe), le 1^{er} juillet 1937. Le combat pour l'assimilation dans les colonies françaises en Afrique et dans la Caraïbe convergent notamment sur l'idée d'égalité des statuts et des droits avec la métropole auquel il doit aboutir.

échappe. D'ailleurs il a complètement changé. Il n'est plus le Malick de la plage, des casinos, des bals : il n'aime plus ces distractions européennes qui lui plaisaient autrefois ».

Finalement, Malick consent à épouser la femme choisie par ses oncles et organise un mariage où il n'y eut « *point de bal, point de musique européenne, un tam-tam de "Séourouba", des griots et des griottes, des guitaristes [...]. Malick est devenu un fervent musulman, et s'il porte le complet, c'est juste aux heures de travail* ». Il invite ses amis à manger « *à la manière du pays – tout le monde autour d'un même plat* ». Malick est ainsi retourné en Casamance, son point de départ, où il s'est réconcilié avec sa famille, et a renoué avec son milieu socioculturel d'origine. Le point d'équilibre est atteint. Malick a trouvé la « *juste distance* », après avoir dépassé les limites de l'ordre colonial, qui lui ont notamment été rappelées par des Européens. En conclusion de son texte, Malick met en garde ses anciens camarades de l'École normale William Ponty :

« Les Blancs ont de grandes ambitions pour nous, mais à condition que nous sachions rester à notre place. Il y a bien parmi nous quelques-uns qui sont assez évolués pour exiger qu'ils les traitent en égaux, mais la proportion est si faible qu'elle est presque imperceptible... Le jour viendra où nous n'aurons pas besoin de réclamer pour obtenir : Nous aurons été assez évolués. Pour le moment le mieux est de nous créer une atmosphère intermédiaire entre "l'Européen et l'indigène", dans laquelle nous vivrons en attendant le Grand Jour ».

À l'École normale, les futurs fonctionnaires avaient ainsi appris de nouvelles manières de faire, de se comporter, de vivre, mais injonction leur était faite de rester ancré dans leur milieu d'origine. Baffa Gaye donne la définition de l'évolué idéal, conforme aux attentes des autorités coloniales :

« Ceux-là qui tout en évoluant restent cependant attachés à leur race, leur religion et savent profiter avec mesure de l'élan de l'évolution. [...] Loin de s'émanciper comme certains camarades, ils se maintenaient dans le milieu indigène tout en s'appliquant d'améliorer certaines méthodes »⁴⁷.

Les uns et les autres dépeignent différents types d'« évolués », tentent de séparer le bon grain de l'ivraie. Ne sont pas des modèles ceux qui imitent l'Européen, méprisent leurs parents, « *blâme [nt] toutes leurs manières de faire* »⁴⁸, le « *citadin citoyen* » ou encore le « *jeune citadin* ». On les reconnaît généralement au fait qu'ils consomment de l'alcool, fréquentent le dancing, ne pratiquent pas leur religion... Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs fait cette même mauvaise expérience des mirages de la ville, lieu de déperdition pour les ruraux⁴⁹. À l'inverse, le « *bon* » évolué sait comment aménager sa maison, trouver une épouse qui lui convient, éduquer ses enfants. Il doit enfin, par son mode de vie, contribuer à « *élever* » les siens. Être un « *bon* » évolué c'est donc nécessairement renoncer, pour un temps seulement.

Pour les Pontins, s'il existe des différences entre Européens et Africains, Noirs et Blancs, celles-ci sont davantage pensées en termes de degrés d'évolution, liés au niveau d'éducation et d'adhésion à la culture française, qu'en termes de hiérarchie raciale immuable, comme l'illustrent les propos de Medji Bamba :

« Il semble qu'il n'y ait pas de rapports solides entre Européens et Noirs

⁴⁷ Baffa GAYE, *Le noir évolué*, 1941, ENWP, p. 59.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 27.

⁴⁹ La littérature africaine à l'époque coloniale rend amplement compte de cette image de la ville hostile et dangereuse pour les Africains, produite par les représentations coloniales. Le roman *Maïmouna* de Abdoulaye Sadjni en est un bon exemple.

évolués, du moins comme ces derniers l'auraient voulu. Cette insuffisance de liens est un sujet de mécontentement pour nos fonctionnaires. Je sais que les Blancs les trouvent trop inférieurs : ce qui n'est que très vrai, vu le degré de civilisation des deux continents »⁵⁰.

Et il s'interroge : « s'il n'y a pas de proportionnalité entre notre éducation intellectuelle et notre niveau moral, la faute nous incombe-t-elle totalement ? [...] À mon avis⁵¹, il importe de donner une grande importance à la partie éducatrice de l'enseignement dans nos grandes écoles »⁵². C'est par l'éducation, et plus largement la « mission civilisatrice », que le fossé entre colonisateurs et colonisés, Européens et Africains pourrait être comblé. Ainsi, nombreux sont les « évolués » qui comme le Mactar de Sadjì croient sincèrement que « le mérite seul doit triompher »⁵³. A *contrario* pour nombre de coloniaux, l'écart peut éventuellement se réduire, mais ne peut pas être aboli. Les Pontins témoignent en effet tous de comportements brutaux et d'injures racistes émanant d'Européens, « nègre » étant la plus courante et fort peu appréciée. D'après Raphaël Ayih, l'« évolué » « veut avant tout garder sa dignité d'homme libre pour cela il se respecte et veut qu'on le traite avec égards. La façon un peu trop cavalière de traiter les paysans noirs dont certains administrateurs de brousse se montrent coupables ne laisse pas de l'affliger sincèrement. Mais par contre l'amour qu'il porte aux Européens qui le traitent d'égal à égal est sans borne »⁵⁴. Pour Baffa Gaye, les « blancs » « qui essaient d'agir par la dureté ne réussissent qu'à éveiller en eux ses sentiments de haine »⁵⁵. D'ailleurs, c'est pour défendre l'honneur et les valeurs de la France que « le Dahoméen » s'érige contre les abus commis par des Européens :

« Confiant en tous les Français, il leur témoigne toute sa gratitude par son respect et son obéissance. Mais cela n'étonne plus, si de par son évolution, son raisonnement dirigé, sa clairvoyance dans l'administration du pays, il s'élève contre certains Européens colons qui cherchent à le nuire, et par là, à porter atteinte au renom de la France si paternelle et si généreuse »⁵⁶.

Au-delà d'attitudes individuelles, c'est aussi le système colonial qui est perçu comme intrinsèquement discriminatoire et raciste. Mamadou Ouattara rend compte des critiques d'Africains au sujet des inégalités salariales entre fonctionnaires européens et africains :

« Ils disent : tel monsieur et moi, nous avons les mêmes fonctions et les mêmes titres, il est juste que nous ayons le même traitement »⁵⁷.

Édouard Aquéréburu relaye à son tour les critiques à l'encontre de la politique de ruralisation de l'enseignement dans les années 1930 :

« Mais beaucoup de Dahoméens ont crié ces dernières années et continuent à pousser leurs cris à cause de l'organisation actuelle de l'enseignement en AOF, et particulièrement au Dahomey où son application semble être trop exagérée. La création des Écoles normales rurales, des ateliers scolaires font germer dans

⁵⁰ Medji BAMBA, *op. cit.*

⁵¹ Souligné par nous.

⁵² Medji BAMBA, *op. cit.*

⁵³ Mactar THIOUNE, *op. cit.*, pp. 27-28

⁵⁴ Raphaël AYIH, *op. cit.*, p. 27.

⁵⁵ Baffa GAYE, *op. cit.*, p. 43.

⁵⁶ *Idem.*

⁵⁷ Mamadou OUATTARA, *op. cit.*, p. 67.

leur petit esprit que les dirigeants veulent retarder l'évolution du Noir »⁵⁸.

Ces critiques indirectement rapportées témoignent du sentiment d'injustice qui existe alors chez des fonctionnaires africains, ainsi que de leurs déceptions et désillusions, durant l'entre-deux-guerres. C'est là le moteur des combats politiques menés dans l'après Seconde Guerre mondiale (et commencés avant), par des instituteurs, qui luttent avant tout pour l'égalité et concomitamment pour la fin des discriminations raciales. Et l'« Amour de la France », qu'il ait été pragmatique ou sincère, s'est avéré impossible, du fait du profond hiatus entre les discours républicains et ce qu'ils vivaient au quotidien. Surtout, les efforts consentis pour s'« élever » ne leur permettaient pour autant pas de « s'évader » de leur race⁵⁹. C'est ainsi sur cette formule pour le moins ambiguë, « *en attendant le Grand Jour* » (que l'on suppose être le jour où l'égalité entre Européens et Africain sera acquise), que s'achève le récit d'Assane Seck. Quant à Édouard Aquereburu, il envisage que le Dahomey soit « *demain un pays capable de se diriger seul*⁶⁰ dans la voie du progrès »⁶¹.

Le but de l'évolution est ainsi soit l'assimilation politique soit l'indépendance politique. Comme l'a montré Frederick Cooper, c'est un moment où les imaginaires politiques sont extrêmement féconds et où l'indépendance est un des possibles parmi nombre d'autres⁶².

ÉPILOGUE

Pour les autorités de Ponty, le retour au terroir d'origine et l'acceptation de cette place correspondaient à la vie idéale projetée pour les « évolués ». Pour son correcteur, Assane Seck l'avait bien compris, il obtint la note de 18/20. Assane Seck n'était d'ailleurs pas très « *fier* » de ce travail, comme il l'a confié à Cyr Descamp et à Mamadou Koné lors d'entretiens qu'il leur avait accordés en 2009 (et partiellement retranscrits sur le site de RFI)⁶³. Excellent élève, Assane Seck avait bien appris et restitué la leçon. Il est sorti major de sa promotion et fut, sur sa demande, affecté en Guinée. C'est ici que les histoires de Malick et d'Assane Seck divergent, au moment où ce dernier est mobilisé et appelé à rejoindre les rangs de l'armée française en septembre 1941, un an après avoir achevé l'écriture du cahier.

À la fin de la guerre, Assane Seck eut l'opportunité de poursuivre des études universitaires, grâce ses supérieurs « *qui n'ont pas obéi aux ordres* »⁶⁴ et lui ont permis d'« *obtenir un congé de presque trois ans et une bourse* ». Il a dès lors poursuivi ses études supérieures à Paris à l'Université : il a obtenu une licence de lettres modernes (histoire et géographie) et une licence de géographie en 1948, puis un Diplôme d'Études Supérieures de géographie l'année suivante. Il fut également « bi-admissible » à l'agrégation, qu'il n'obtint pas car, d'après Roland Colin, « *des manipulations dénuées d'innocence vinrent lui barrer la route alors qu'il devait logiquement devenir le second agrégé africain après Senghor. On sanctionnait ainsi,*

⁵⁸ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

⁵⁹ Frantz FANON, *Peau Noire, Masques blancs*, Paris, Éd. du Seuil, 1971, 191 p.

⁶⁰ Souligné par le correcteur du cahier.

⁶¹ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

⁶² Frédéric COOPER, *Français et Africains ? Être citoyen au temps de la décolonisation*, Paris, Payot, 2014, 633 p.

⁶³ <https://www.rfi.fr/fr/tirailleurs/20101015-professeur-assane-seck-tirailleur-senegalais>

⁶⁴ *Idem.*

à l'époque, les suspicions d'anticolonialisme »⁶⁵. De retour au Sénégal en 1952, il fut nommé directeur d'études à Ponty, puis enseignant en lycée et enfin à l'Université de Dakar, où il atteindra le grade de Professeur. Il fait ainsi partie de la première génération d'universitaires sénégalais qui a émergé dans les années 1950.

La trajectoire politique d'Assane Seck diffère de celle de nombre de Pontins qui s'engagèrent immédiatement en politique après la Seconde Guerre mondiale, notamment après avoir vécu l'expérience douloureuse du racisme dans l'armée ou/et dans l'AOF vichyste. Il est entré en politique en 1956, après s'être accordé « *quelque temps d'observation* »⁶⁶. Second sur la liste de la SFIO alliée au Mouvement Autonome de la Casamance (MAC), auquel il adhère alors, Assane Seck échoue aux élections législatives de janvier 1956. C'est le début de sa longue et importante carrière politique. Son parcours, qui l'a mené d'Inor, en passant par Ziguinchor, Saint-Louis et Paris, jusqu'aux ministères dakarois (sous la présidence de Senghor puis d'Abdou Diouf), est assez exceptionnel.

Dans son cahier, Assane Seck retrace le parcours d'un jeune homme pris en étau entre l'institution scolaire, sa famille, sa communauté d'origine et ses propres aspirations, et qui peine à trouver sa place dans la société coloniale. Il décrit le mirage de l'assimilation et la nécessité de rester connecté à sa culture d'origine. Moins que la critique d'une assimilation excessive, encouragée par les autorités coloniales⁶⁷, le récit d'Assane Seck retrace l'histoire d'une désillusion, qui aboutit à une capitulation nécessaire mais momentanée. Les travaux de Jean-Hervé Jézéquel ont montré que « *s'il y a eu adhésion quasi unanime des Pontins à l'ethos lettré proposé par l'autorité scolaire, cette adhésion s'avère temporaire et débouche sur une dispersion des trajectoires et une dilution du sentiment d'appartenance* »⁶⁸. Les Pontins ne forment pas un groupe homogène, ce dont témoignent la diversité des trajectoires politiques et professionnelles post Ponty et notamment celle d'Assane Seck.

Si l'école coloniale imprime indéniablement le rapport au monde de ceux qui en font l'expérience, ceux-ci sont aussi le produit d'autres histoires, expériences et influences dans lesquelles ils puisent et qui les mettent en mouvement. L'invention de soi résulte de l'intégration de normes et d'idées promues et véhiculées essentiellement par l'institution scolaire mais non exclusivement, de leurs réinterprétations et réappropriations ainsi que d'expériences singulières. Ainsi, peu sont les Malick qui ont suivi le chemin tracé par les autorités coloniales.

⁶⁵ Roland COLIN, « Assane Seck [1919-2012]. Avec Assane Seck, fils de la Casamance, patriote sénégalais, sur les chemins de la liberté », *Présence Africaine*, vol. 190, no. 2, 2014, p. 344.

⁶⁶ Assane SECK, *op.cit.*, 2005, p.18

⁶⁷ Harry GAMBLE, *Contesting French West Africa...*, *op. cit.*

⁶⁸ Jean-Hervé JEZEQUEL, « Les enseignants comme élite politique en AOF (1930-1945) », *op. cit.*