
Noriyuki Nishiyama est maître de conférences à l'École doctorale des études sur l'homme et l'environnement et occupe la chaire de didactique des langues à l'Université de Kyoto.

Ancien rédacteur en chef de la *Revue japonaise de didactique du français*, il est aussi conseiller scientifique de la revue *Recherches et applications - Le français dans le monde*.

Il est l'auteur de « Pierre Foncin, fondateur de l'Alliance française, et l'enseignement de la géographie au service de la diffusion du français au XIX^e siècle » (*Revue japonaise de didactique du français*, 2009) et de « La décontextualisation d'une méthode de langues et ses avatars : la méthode Gouin importée à Taiwan sous la domination coloniale japonaise pour la diffusion du japonais » (*Recherches et applications, Le français dans le monde*, 2009).

Kyoto Japon. jnn@lapin.ic.h.kyoto-u.ac.jp

Assimiler ou non les indigènes dans l'Empire colonial français - les indigènes devaient-ils apprendre le français ?

Noriyuki NISHIYAMA
Université de Kyoto, Japon

Résumé

La France a-t-elle développé une politique coloniale d'assimilation de manière homogène durant sa phase d'expansion territoriale, afin d'assimiler les indigènes à l'image de la France ? L'auteur étudie cette problématique dans le cadre du mouvement colonial de la Troisième République, à partir des positions de deux idéologues : Gustave Le Bon et Léopold de Saussure. La politique d'assimilation s'est développée en Algérie dans son versant législatif, sans toutefois améliorer le statut des indigènes musulmans, alors que les Kabyles, entre autres, sont sollicités pour une tentative d'assimilation par la langue. C'est en réaction au mouvement d'inspiration assimilationniste que Le Bon a apporté une contribution éclairant l'influence néfaste et la limite de cette politique d'assimilation des indigènes au Congrès colonial international en 1889, ce qui allait en fait à l'encontre du courant d'idées dominant. La contribution de son successeur, Saussure, a souligné que les difficultés de l'assimilation étaient liées aux différences foncières entre les indigènes et les civilisés. Il s'agit de la même affirmation soutenue par Le Bon, rejetée en 1889, mais qui a gagné en pertinence à la suite de l'abandon de la politique de rattachement et des difficultés rencontrées par l'enseignement aux indigènes.

Mots-clés : politique linguistique, assimilation, colonialisme, Le Bon, Leopold de Saussure

Abstract

Did France develop its colonial policy of assimilation unanimously during the phase of its territorial expansion, in order to assimilate indigenous people to French culture? The author tries to identify this issue in relation to the colonial movement under the Third Republic based on the works of two ideologists, Gustave Le Bon and Leopold de Saussure. The assimilation policy was developed in Algeria for its legislative side, but did not improve the status of indigenous Muslims, even though people from Kabylia were pushed to be assimilated through language learning. It was in response to this movement of assimilation that Le Bon made a major contribution to underline the negative influence and the limits of the policy of assimilation on indigenous people at the International Colonial Congress, in 1889, which was indeed going against the dominant way of thinking. The contribution of his successor, Saussure, identified the difficulties of assimilation because of fundamental differences between the Natives and the Civilized. This is the same assertion backed by Le Bon that was dismissed in 1889, but has found relevance following the abandonment of the policy due to the difficulties of teaching and shaping the mind of the indigenous people.

Keywords: language policy, assimilation, colonialism, Le Bon, Leopold de Saussure

Le versant linguistique du colonialisme français s'appuie sur une représentation orientée par l'idée d'assimilation, qui en ce sens contraste fortement avec la conception britannique de la domination. Voici un exemple inspiré d'un manuel de lecture facile pour les apprenants étrangers :

« La colonisation française donnait une grande importance à la diffusion de la langue. Ils avaient le projet de former les colonisés à leur image. L'école en français était donc l'outil essentiel de la politique coloniale d'assimilation : les programmes devaient être les mêmes dans la métropole et dans les colonies ; de l'Algérie au Vietnam, on faisait les mêmes leçons d'histoire et l'on évoquait " nos ancêtres les Gaulois. " » (Joubert, 1997, p. 19-20)

Cette citation évoque une représentation selon laquelle les colonisés devaient apprendre la langue des colonisateurs de manière uniforme, ce qui ne trahit certes pas la politique coloniale dans sa théorie, mais cette représentation monolithique était loin de la pratique de terrain (Bouche, 2000).

Cet article a pour objet d'examiner les valeurs de l'assimilation dans la politique coloniale du point de vue historique, et cela à partir de deux idéologues, pour vérifier ensuite la légitimité de cette représentation.

1. Mouvement colonial d'assimilation

La Troisième République a développé l'expansion coloniale en termes de politique d'assimilation de ses débuts jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Considérée de manière générale comme une « politique visant à effacer toutes différences entre les colonies et la métropole » (Martin, 1988, p. 25), la politique d'assimilation a démontré toute son ambiguïté au gré des évolutions historiques et la mise en place de cette politique s'est diversifiée en fonction de sa répartition géographique. Si la notion même de l'assimilation a gardé la même valeur au sens philosophique du terme, sa portée socioculturelle aussi bien que politique s'est diversifiée en fonction du contexte politico-social.

Dans la trajectoire de cette politique coloniale, le décret Crémieux en 1870 occupe le premier stade sous la Troisième République ; la République a été proclamée le lendemain de la défaite de Sedan, le 4 septembre 1870, Adolphe Crémieux (1796-1880) étant nommé au Ministère de la Justice et des Cultes, lequel signera le décret qui porte son nom le 24 octobre. Ce décret abolit le gouvernement général militaire en Algérie, accorde aux ressortissants français le droit d'élire

leurs conseillers généraux et six députés, et émancipe les Juifs d'Algérie en leur donnant la possibilité d'acquérir la citoyenneté Française par naturalisation. L'assimilation juridique a été accordée uniquement aux Israélites en Algérie, ni les indigènes musulmans ni les Européens non ressortissants français n'ont bénéficié de cette mesure. C'est l'ensemble du décret et pas seulement la partie concernant les Juifs qui a mis fin à l'agitation de la population européenne qui réclamait le même statut sociopolitique que les Français de métropole, et elle a uniquement reconnu la ségrégation des Juifs pour les inciter à se faire naturaliser sans évoquer l'amélioration statutaire des indigènes, Arabes et Berbères entre autres, à tel point qu'elle les a poussés à l'insurrection de Mokrani en 1871 (Martin, 1988, p. 129). Il se trouve qu'à partir de cette période, les Juifs en Algérie se sont appropriés la lecture et l'écriture du français, grâce au décret, pour s'assimiler davantage à la société française, comme si l'assimilation juridique leur permettait de prendre l'initiative de l'assimilation linguistique, même si elle ne résultait que d'un choix politiquement forcé (Stora, 1994, p. 38). Si les Juifs algériens n'ont pas été acceptés officiellement et massivement en tant que tels dans le système éducatif français, ce décret a permis au moins de leur fournir l'occasion de faire des études, ce qui a abouti, relativement parlant, à une forme de promotion sociale.

La politique d'assimilation s'est ensuite développée au nom de la politique de rattachement, en 1881, pour mettre en place l'assimilation législative de l'Algérie. Elle consiste à céder l'autonomie administrative de l'Algérie aux ministères parisiens, tandis qu'elle était jusqu'alors sous la compétence de gouverneurs généraux. En effet, l'Algérie a été annexée à la métropole depuis 1848 pour former trois départements, mais le gouvernement était partagé entre les civils et les militaires locaux. La politique de rattachement résultait, en réalité, des besoins des colons français qui réclamaient les mêmes conditions sociétales que celles de la métropole, afin de pouvoir bénéficier des mêmes dispositifs administratifs. La même année, en 1881, le code de l'indigénat, mesure juridique et réglementaire répressive qui s'opposait ainsi aux principes de l'assimilation, s'est appliqué à l'ensemble de la population indigène, désormais appelés « sujets français ». Alors que l'assimilation administrative, et par surcroît linguistique, en faveur des Juifs et des étrangers semblait appeler les colonisés à s'intégrer plus profondément dans la société coloniale au moyen de l'apprentissage du français, il s'avère qu'elle a vu le jour juste au moment où les indigènes musulmans se sont mis à être contrôlés, sous peine d'être punis en cas de transgression.

Le système de rattachement a amené en 1883 à mettre en place les lois Ferry en matière d'enseignement obligatoire, gratuit et laïque en Algérie, ce qui représente une assimilation juridique et administrative, plutôt que linguistique et

culturelle, dans ce sens où l'Algérie était traitée avec le même esprit républicain que la métropole (Bernard 1884). En fait, cette politique éducative était réservée en principe aux enfants de colons et d'étrangers, les enfants indigènes allophones étant sous la compétence du gouverneur qui était seul à décider de la répartition des finances (Foncin, 1883, p. 37). L'assimilation linguistique et culturelle des indigènes musulmans était, dès lors, loin de couvrir l'ensemble de la population concernée, malgré l'organisation rudimentaire de l'enseignement primaire pour les indigènes.

Pourtant la politique d'assimilation se poursuit, et la loi de naturalisation automatique des étrangers vivant sur le sol français est mise en vigueur en 1889. Cette mesure résulte, au moins en ce qui concerne l'Algérie, du faible taux d'augmentation des Français soit par le peuplement soit par la naissance par rapport aux indigènes musulmans à forte natalité. Le gouverneur Louis Tirman (1837-1899) écrivait : « Puisque nous n'avons plus l'espérance d'augmenter la population française au moyen de la colonisation officielle, il faut chercher le remède dans la naturalisation des étrangers ». (cité par Ageron, 1979, p. 119) Mais la loi n'implique pas, pour cette fois-ci non plus, l'assimilation juridique des indigènes qui restent sujet de l'Empire, ce qui ne fait qu'accentuer la différence entre les « assimilables » et ceux qui ne le sont pas (Weil, 2005, p. 90). Les indigènes musulmans sont finalement condamnés à demeurer des non « assimilables », même s'ils constituent la majorité de la population dans la société coloniale. Le mouvement de la politique d'assimilation convergeait ainsi vers son aspect plus administratif et juridique, destiné aux colons et éventuellement aux étrangers, les indigènes musulmans restaient hors de portée de cette politique nationale, sauf pour l'indigénat, version à rebours de l'assimilation.

Dans cette conjoncture du mouvement colonial, l'assimilation linguistique sans mesures juridiques se poursuit et se développe en Algérie comme ailleurs. En fait, depuis 1830, il y a eu quelques tentatives pour permettre l'instruction des indigènes dans cette « nouvelle France », comme les écoles arabo-françaises ou les écoles de Kabylie qui n'ont pourtant pas produit de résultats favorables de nature à améliorer la compétence langagière des indigènes, entre autres, des Arabes. Ce qui n'empêche pas ceux qui rêvent des idéaux de la République, de redoubler d'efforts auprès de la population kabyle, pour son assimilation linguistique, « car ils ne sont point réfractaires à notre civilisation ». (Foncin, 1883, p. 17) Pierre Foncin (1841-1916), inspecteur général chargé d'inspecter les établissements d'enseignement primaire, secondaire et supérieur de l'Algérie ainsi que les Facultés de lettres d'Aix-en-Provence et de Montpellier, soutient fortement, après un voyage d'inspection effectué en mai 1882 en Afrique du Nord, la francisation des Kabyles mais pas celle des Arabes :

« On ne conteste plus guère aujourd’hui la possibilité d’assimiler tôt ou tard les Berbères. (...) Ne réussirions-nous à instruire et à transformer progressivement que la moitié des indigènes, le résultat serait déjà considérable ». (*idem*, p. 5)

En s’occupant moins de l’instruction des indigènes arabes, en raison de leur religion aussi bien que de leur mentalité, Foncin prétend assimiler davantage la population kabyle pour mieux développer la francisation. D’ailleurs, il n’est pas le seul qui soutient l’assimilation linguistique des Kabyles. Charles Glachant (1826-89), homologue de Foncin à l’époque, défend également la même opinion en matière de la distinction entre les Kabyles et les Arabes ; les premiers sont plus orientés vers l’éducation puisqu’ils sont plus civilisés :

« On sait que les Kabyles, sur lesquels il faut surtout compter pour le succès de cette rénovation de l’Afrique occidentale, ont évolué d’eux-mêmes vers un état social relativement avancé, tandis que l’Arabe, un moment civilisé, retournait à la barbarie primitive ». (Glachant, 1886, p. 405)

Dans l’esprit de ces inspecteurs, l’instruction doit reposer sur la ségrégation de ces deux populations, préférant ainsi les Kabyles pour l’assimilation linguistique. On se rend compte, dès lors, que dans le mouvement assimilationniste, qui a refusé l’assimilation juridique des indigènes, les coloniaux ont essayé de récupérer ces non « assimilables » au moyen de l’instruction, sur la base de l’assimilation linguistique, ce qui représente un exemple évident de politique de deux poids, deux mesures appliquée aux indigènes.

Le mouvement colonial d’inspiration assimilationniste a atteint son apogée en 1889, avec le Congrès colonial international, tenu du 31 juillet au 2 août, ainsi que le Congrès colonial national du 9 décembre 1889 au 8 mars 1890 à Paris. C’est dans le premier que l’enseignement colonial a été débattu par Gustave Le Bon (1841-1931), ce que nous allons examiner dans la partie suivante. Deux ans après, en 1891, l’École coloniale a été instituée en vue de la formation des coloniaux, avant la création du Ministère des Colonies en 1894. Foncin, un des cadres coloniaux par excellence, occupait le poste de Vice-président à l’École coloniale. La politique coloniale était en voie de se constituer et de se légitimer, sur le plan administratif, de manière plus systématique pour un meilleur développement de la politique d’expansion, et le Congrès colonial s’inscrit dans ce mouvement.

2. Le Bon face à la politique d'assimilation

En 1889, au moment de l'apogée de la politique d'assimilation, a été organisé le Congrès colonial international de Paris, qui a rassemblé des coloniaux de la communauté internationale, même si les Français constituaient la majorité des participants, on y trouve aussi d'autres Européens comme des Portugais et des Néerlandais, et la première séance générale a été consacrée à « l'influence de l'éducation et des institutions européennes sur les populations indigènes des colonies », avec Le Bon comme rapporteur.

Le Bon est connu de nos jours comme sociologue ou psychologue social, auteur de la *Psychologie des foules* (1895), alors qu'à la fin du XIX^e siècle, il a exercé une influence non négligeable avec les *Lois psychologiques de l'évolution des peuples* (1894), dans lequel, en partant de la théorie darwinienne dans une version sociétale, il souligne l'importance de la tradition héréditaire chez les peuples, en soutenant que la volonté et le sentiment l'emportent sur la raison :

« Ni les changements de milieu ni les conquêtes ne suffisent à modifier l'âme d'un peuple. Sa transformation n'est possible qu'au moyen de croisements répétés. Le sol, les institutions, la religion même ne changent pas l'âme d'une race. Les croisements n'ont d'ailleurs d'influence que s'ils s'opèrent entre peuples de mentalité voisine. Entre peuples de mentalité trop différente, ils sont désastreux ». (Le Bon, 1894, p. 7-8)

La citation indique assez clairement son point de vue sur l'enseignement aux indigènes dans l'Empire colonial français ; l'instruction, une des institutions majeures de la société moderne, ne peut changer la mentalité des indigènes à cause de leur différence fondamentale avec les civilisés, et ne serait donc efficace que pour ceux qui partagent d'une manière ou d'une autre la mentalité des Européens.

Le Bon s'interroge, dans son intervention au Congrès, sur « l'influence que notre civilisation européenne peut produire sur les populations indigènes des colonies », à partir de trois points de vue : la vie européenne, les institutions et l'éducation (Congrès colonial international, 1890, p. 50). Sur l'assimilation des indigènes par les institutions comme le service militaire, le résultat paraît peu évident. Car les indigènes, une fois quitté le service, oublient tout ce qu'ils ont appris dans ces institutions, en rejetant la civilisation européenne. Le christianisme, qui fait partie de la vie européenne, ne peut pas toucher les musulmans, compte tenu de l'échec

de l'orphelinat organisé par Mgr. Lavigerie (1825-1892) qui voulait amener les enfants indigènes au christianisme à travers son œuvre. Au vu de cette expérience, Le Bon constate qu'il est impossible de les convertir au christianisme. Il reste enfin l'assimilation linguistique par l'enseignement. Il remarque cependant l'hostilité des indigènes musulmans envers les Européens, comme le montre la situation des Britanniques en Inde. Il rappelle leur expérience d'une politique coloniale éducative destinée à une minorité des Indiens, avec l'intention d'inculquer les valeurs des Européens aux indigènes pour savoir « si les individus qui ont reçu cette éducation anglaise sont devenus amis ou ennemis de la puissance qui la leur a donnée » et « si cette éducation européenne a élevé l'intelligence et la moralité de ceux qui l'ont reçue ». (idem, p. 53) Dans l'esprit de Le Bon, le résultat était aussi néfaste que dégradant ; l'éducation européenne « mal adaptée à la constitution mentale de l'Hindou, a eu pour conséquence de détruire en tous les résultats d'une longue culture antérieure ». (idem, p. 55) Le niveau de moralité des Indiens a fini par baisser à cause du contact avec la civilisation « supérieure », à tel point que l'instruction européenne les a rendus ennemis des colons (idem, p. 52-55).

Pour ce qui est de la colonisation française, l'intérêt de Le Bon consiste à examiner la possibilité de la francisation qui cherche à inculquer aux colonisés la langue des vainqueurs, le français en l'occurrence, sans pourtant leur conférer les droits dont disposent les Français. Il distingue trois sortes d'indigènes dans l'empire colonial en fonction de la répartition géographique et du niveau de la civilisation : les Arabes, les Indochinois et les Martiniquais. Les Arabes, indigènes en Algérie comme en Tunisie, à l'époque, étaient censés vivre dans une civilisation inférieure, alors que les Indochinois, indigènes de l'Union Indochinoise, colonie constituée en 1887, disposaient d'une civilisation ancienne, sous l'influence des Chinois. Quant aux nègres de la Martinique, Le Bon explique qu'ils n'ont pas de civilisation puisqu'ils ont quitté la civilisation ancestrale à cause de la Traite des Noirs.

Parmi ces catégories d'indigènes, Le Bon évoque l'Algérie pour une meilleure illustration en matière d'assimilation, et il examine la configuration des indigènes musulmans pour lesquels l'instruction européenne a porté peu de fruits, d'où l'impossibilité d'éduquer les Arabes. Car « le genre d'instruction applicable à l'homme civilisé ne l'est pas du tout à l'homme demi-civilisé ». (idem, p. 59) Le clivage en termes de civilisation s'impose entre les Occidentaux et les Orientaux, le premier vivant du présent avec beaucoup d'objets et le dernier du passé avec presque rien. Il s'avère qu'il s'agit du regard typique des Occidentaux, analysé par Edward Saïd comme un des aspects de l'« Orientalisme ». Il n'est pas possible, selon Le Bon, d'amener les barbares, entre autres les Arabes, à la civilisation que la France, en particulier, représente. La civilisation européenne est trop compliquée pour les

indigènes qui vivent dans la simplicité, et l'éducation a du mal à effacer l'inégalité héréditaire des races, ce qui s'oppose sur le fond à la politique d'assimilation reposant sur l'idéal de l'égalité des races. L'instruction européenne, y compris l'aspect linguistique, ne convient pas tellement à la mentalité des indigènes, non pas parce que Le Bon tient à reconnaître des valeurs propres à leur civilisation, comme le système éducatif musulman qui avait existé avant la conquête en Algérie, détruit par la suite au nom de la pacification, mais parce qu'il insiste davantage sur la différence entre les races, en d'autres termes la ségrégation raciale s'impose chez lui.

À partir de ce constat et de l'exposé des difficultés rencontrées pour l'instruction des Arabes en Algérie, Le Bon affirme qu'il vaut mieux « laisser aux indigènes leurs coutumes, leurs institutions, leurs lois, et conserver sur eux une haute tutelle » (idem, p. 74), ce qui suggère la suppression de la politique d'assimilation. L'attitude de Le Bon se présente comme particulièrement « discriminatoire » dans le refus d'un égalitarisme idéal, en matière d'instruction, tel qu'on a essayé de l'appliquer en Algérie. Mais son point de vue illustre un autre égalitarisme dans son attachement à former les indigènes dans un intérêt plus professionnel qu'éducatif. Il tenait à adapter l'enseignement indigène à leur mentalité, même s'il ne l'identifie pas exactement à ce qu'on pratique en métropole en termes d'enseignement. Il cherche à faire des différences entre l'enseignement indigène et l'enseignement français en métropole, même si ce dispositif ne s'inscrit pas tout à fait dans la politique d'assimilation. D'où il ressort que Le Bon ne semble pas toujours revendiquer pour les indigènes l'apprentissage du même français que celui pratiqué par les Français en métropole. Il affirme par là l'égalité de l'instruction entre les civilisés et les indigènes en fonction de l'aptitude mentale, tout en reconnaissant la ségrégation raciale. L'assimilation n'incarne pas l'égalité des races. Elle ne repose, selon Le Bon, que sur l'affirmation de la discrimination des races.

Les participants du congrès pour leur part ont apporté des objections, comme un sénateur indigène de la Martinique qui a rappelé que la société coloniale serait réapparue de nouveau sans l'enseignement des langues aux indigènes. Les uns soutenaient la nécessité de l'enseignement indigène pour créer une sorte d'amitié envers les colons, les autres réclamaient qu'à l'exemple des Romains qui ont apporté la civilisation aux Gaulois, les Français l'apportent à leur tour aux indigènes. Il s'agit de la mission civilisatrice de la France que Le Bon a vivement critiqué dans son intervention. Cette doctrine prétend que la France a pour mission de tirer les indigènes de l'ignorance et de la barbarie, pour qu'ils rendent ensuite des services aux colons, et s'appuie sur l'idée que la métropole joue le rôle de parent vis-à-vis des colonies qui ne restent que ses enfants.

Face à ces avis favorables à la politique d'assimilation, les propositions de Le Bon, qui la refuse pour préconiser éventuellement une politique d'association, n'ont pas trouvé de répercussions dans le mouvement colonial.

3. Saussure et la fin de la politique d'assimilation

Une autre figure emblématique qui s'opposait à l'assimilation linguistique est apparue quelques années après l'intervention de Le Bon. Il s'agit de Léopold de Saussure (1866-1925), sinologue, successeur idéologique de Le Bon et frère de Ferdinand de Saussure (1857-1913), qui n'a laissé qu'un seul ouvrage en matière de colonisation, *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes* (1899). Avec cet ouvrage, consacré entièrement à la critique de la politique d'assimilation, qui a rencontré un certain succès, il a offert, en s'appuyant sur la théorie de Le Bon (Saussure, 1899, p. 14), une contribution intitulée « Moyens auxquels il convient d'avoir recours pour élever le niveau intellectuel et moral des populations indigènes », au Congrès international de sociologie coloniale, tenu à Paris du 6 au 11 août 1900.

Saussure soutient que la politique d'assimilation dans son aspect idéologique repose sur la croyance en l'unité constitutionnelle de la nature humaine, en présupposant l'égalité des races et elle cherche à faire accepter la langue, les institutions, les croyances, les mœurs et l'esprit français aux indigènes (idem, p. 295). Cette idée remonte, selon Saussure, à la philosophie du XVIII^e siècle et à la Révolution française.

« Pénétré de cette idée consacrée par la Révolution, il existe une formule absolue pour faire le bonheur des peuples, formule indépendante des temps et des lieux, la France s'attribue la mission d'en hâter l'avènement chez ses sujets. Elle est persuadée que sa gloire et ses intérêts sont également liés à la réalisation de cet idéal et l'*assimilation* morale des races les plus hétérogènes sur lesquelles elle a étendue sa souveraineté lui apparaît non seulement comme le but, mais surtout comme le *moyen* de sa domination ». (idem, p. 26-27)

Avec cette idéologie, les Français sont invités à propager l'Idéal aux indigènes et faire avancer leur évolution, et cela sans aucune limite de temps et d'espace. On justifie ainsi l'assimilation non seulement comme un but mais également comme un moyen de la domination, et il s'avère que le degré de la diffusion de la langue

s'impose moins dans la colonisation, et que la politique d'assimilation se légitimise elle-même. D'ailleurs la propagation de cette idée participe de la gloire de la France ; plus la France propage sa langue et sa civilisation, plus elle mérite son prestige dans le monde. Et inversement, sa langue aussi bien que sa civilisation représentent la suprématie du pays et de la nation. Cette mission est en effet garantie par la qualité de la langue elle-même. Influencé par l'évolution sociale de l'époque, Saussure rappelle la hiérarchie des langues pour mettre en valeur la supériorité de la civilisation européenne ; il distingue les langues flexionnelles d'avec les langues agglutinantes pour démontrer la suprématie des premières.

« Seules les races supérieures, aryenne et sémitique ont pu se dégager de cette phase intermédiaire et s'élever à la forme de la flexion qui, par sa souplesse, donne à la pensée son épanouissement le plus complet ». (idem, p. 173)

Cette idée sur les langues éclaire éminemment les valeurs du français, à tel point qu'il a le droit de remplacer d'autres langues inférieures ; le français permet aux indigènes de faire avancer leur civilisation, de façon à rattraper leur retard dans l'évolution sociale.

Pourtant, contre la mission civilisatrice de la France qui a justifié la colonisation au début de la III^e République, Saussure en s'appuyant sur le discours de Le Bon reprend les objections de ce dernier, pour expliquer l'implantation difficile de la langue de la civilisation chez les indigènes. Il prolonge le discours de son prédécesseur pour mettre en lumière l'implantation impossible de la langue chez les indigènes par l'éducation européenne. On pouvait admettre quand même l'idée qu'un individu indigène puisse acquérir la langue de la civilisation au moyen de l'apprentissage, ce qui témoigne que rien n'empêche de constater l'assimilation linguistique par un individu. Mais la transformation de la langue à la deuxième génération traduit l'impossibilité de l'assimilation linguistique au niveau collectif, ce que le créole aux Antilles illustre de manière exemplaire. Le français tel que les maîtres européens ont voulu le transmettre a subi une défiguration. Dans l'esprit de Saussure, le créole n'est que le produit d'une dégradation du français.

Si on ne peut pas assimiler collectivement les indigènes par la langue, n'est-il pas inutile de leur apprendre le français ? Saussure affirme qu'il « importe de voir les choses telles qu'elles sont et de les résoudre pratiquement dans leur ordre naturel ». (idem, p. 303) L'évolution de la société indigène n'est pas identique à celle de la France. Les colonies ne suivront pas une évolution sociétale telle que l'a vécue la France depuis l'époque de la Gaule. Il faut d'abord s'occuper du développement

économique pour que les indigènes éprouvent le besoin de l'école, socle fondamental du développement moral.

Le discours de Saussure contre l'assimilation linguistique a été bien accueilli au cours du Congrès de sociologie coloniale, en 1900, et à partir de là ce courant d'idée va devenir majoritaire dans le mouvement colonial. Il faut s'interroger, dès lors, sur les raisons qui ont amené les colons à abandonner la politique d'assimilation qui incarne, selon Saussure, l'idéologie maîtresse de la France depuis le XVIII^e siècle. La politique d'assimilation s'attachait officiellement à l'aspect législatif, sans s'intéresser de manière systématique à l'aspect linguistique et culturel au début de la Troisième République, jusqu'à 1889, au moins. En effet, la politique coloniale a vécu un tournant important avec la question algérienne en 1892. Dix ans après le rattachement des affaires algériennes aux ministères parisiens, Jules Ferry (1832-93), pilier de la politique d'expansion coloniale, alors sénateur, a organisé une mission d'enquête en Algérie pour étudier les conséquences de la politique de rattachement, et son rapport n'a dévoilé que des difficultés administratives et juridiques, à tel point qu'« il faut bien le reconnaître : le régime de l'assimilation législative s'effrite et craque de toutes parts... ». (Ferry, 1898, p. 315) Car « les affaires algériennes sont noyées à Paris dans les dossiers de dix ministères, qui n'ont entre eux ni rapports obligatoires, ni unité de vues, ni compétence particulière, et généralement confiées à des agents qui ne connaissent pas l'Algérie ». (idem, p. 312)

De plus, l'assimilation linguistique des indigènes a rencontré de grandes difficultés pour mener à bien la mission éducative et civilisatrice de la France, lorsque les colons, qui « grondent encore, au fond des cœurs, un flot mal apaisé de rancune, de dédain et de crainte » (idem, p. 325), se sont indignés de l'enseignement indigène, qui risquait de donner aux indigènes les moyens de se révolter contre les colons (idem, p. 326). La politique d'assimilation s'est heurtée à de nombreuses difficultés, à la fois sur le plan national et sur le plan colonial, sans oublier toutefois que les indigènes eux-mêmes acceptaient difficilement l'enseignement français.

Le rapport de Ferry a servi par la suite de base à la nouvelle organisation administrative de l'Algérie, en 1896, abrogeant ainsi la politique de rattachement, et son opinion est complétée en 1899 par une commission sénatoriale pour la réforme de l'administration coloniale dans un intérêt financier ; elle a recommandé l'abandon de la politique d'assimilation en raison du coût qu'elle représente, sans pourtant oublier que cette mesure n'était pas destinée aux vieilles colonies, comme les Antilles, la Guyane et la Réunion dont les habitants étaient déjà citoyens français depuis 1848 (Martin, 1990, p. 388-389).

Si la critique de Saussure contre l'assimilation, en 1899, ainsi que son intervention au Congrès international de sociologie coloniale en 1900 se situe dans cette

conjoncture sociopolitique, il n'est pas étonnant que son discours ait été chaudement approuvé. Le Congrès émet alors le vœu, conformément aux vues exprimées par Saussure, « que les gouvernements encouragent la création ou le développement d'écoles professionnelles d'industries indigènes appropriées à la condition et aux traditions de la femme, dans lesquelles une éducation morale et l'instruction de langue de la Puissance colonisatrice seront données accessoirement à l'enseignement d'un métier destiné à améliorer leur condition matérielle ». (Congrès international de sociologie coloniale, 1910, p. 452)

Conclusion

La représentation de la politique coloniale de la France s'inscrit dans le mouvement de l'assimilation, ce qui traduit l'aspect législatif des rapports entre les colonies et la métropole plus que l'aspect linguistique et culturel de l'assimilation, qui exige des nuances en fonction du temps et de l'espace.

Deux idéologues, Le Bon et Saussure, ont donné tour à tour des arguments relatifs à la réflexion sur la politique d'assimilation, les uns étant refusés, les autres acceptés. Pourtant il ne faut pas se contenter d'éclairer la conjoncture historique de ce débat alors qu'il révèle des problématiques plus fondamentales à l'égard de l'égalité de l'enseignement dans différentes cultures. Peut-on appliquer une seule méthodologie aux différents peuples, ou vaut-il mieux l'adapter en fonction de différences culturelles au sens large du terme ? Le débat reste ouvert de nos jours, même en dehors du contexte du colonialisme, dans le mouvement de la mondialisation, dans la mesure où se pose à nouveau la question de l'altérité et de la différence entre l'Occident et l'Orient.

Bibliographie

Ageron, C-R. (1979), *Histoire de l'Algérie contemporaine tome II : de l'insurrection de 1871 au déclenchement de la guerre de libération*, Paris : Presses Universitaires de France, 643 p.

Bernard, A. (1884), « L'instruction des indigènes en Algérie et le décret du 13 février 1883 », *Revue pédagogique*, tome 4, n^o 3, p. 193-212.

Bouche, D. (2000), « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n^o 25, p. 65-89.

Congrès colonial international de Paris (1890), *Congrès colonial international de Paris 1889*, Paris : Augustin Challamel, 382 p.

Congrès international de sociologie coloniale (1901), *Congrès international de sociologie coloniale tenu à Paris du 6 au 11 août 1900 : exposition universelle internationale de 1900. Tome 1. Rapports et procès-verbaux des séances*, Paris : A. Rousseau, 481 p.

- Ferry, J.** (1898), « Rapport sur le Gouvernement de l'Algérie », Ferry Jules, *Discours et opinions, tome 7. Discours sur la politique intérieure*, Paris : Arman Colin. p. 286-328, 545 p.
- Foncin, P.** (1883), « L'instruction des indigènes en Algérie », *Revue Internationale de l'enseignement*, 15/08/, p. 3-47.
- Joubert, J-L.** (1997), *La francophonie*, Paris : CLE International, 63 p.
- Glachant, C.** (1886), « Rapport sur l'instruction publique en Algérie », *Revue pédagogique*, tome 9, n° 11, p. 400-408.
- Le Bon, G.** [1894] (1927-18^e éd), *Lois psychologiques de l'évolution des peuples*, Paris : éd. Félix Alcan, 200 p.
- Martin, J.** (1988), *Lexique de la colonisation française*, Paris : Dalloz, 395 p.
- Martin, J.** (1990), *L'Empire triomphant 1871/1936, 2, Maghreb, Indochine, Madagascar, Iles et comptoirs*, Paris : Denoël, 569 p.
- Saussure, L. de** (1899), *Psychologie de la colonisation française dans ses rapports avec les sociétés indigènes*, Paris : Félix Alcan, 311 p.
- Stora, B.** (1994), *Histoire de l'Algérie coloniale*, Paris : La Découverte, 127 p.
- Weil P.** (2005), *Qu'est-ce qu'un Français ? Histoire de la nationalité française depuis la Révolution*, édition revue et augmentée, Paris : Gallimard, 651 p.