



**Revue Internationale de Langue,
Littérature, Culture et Civilisation**

Actes du colloque international

**Vol. 4 N°2, 26 août 2024
ISSN : 2709-5487**

**Revue Internationale de Langue, Littérature, Culture
et Civilisation**

NUMERO SPECIAL

**ACTES DU COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LES LANGUES
MATERNELLES TENU LES 20, 21 ET 22 FEVRIER 2024 A L'UNIVERSITE
DE KARA**

VOLUME 4, N°2

**Thème général : *Langues maternelles : terrains,
méthodes et enjeux***

**Revue annuelle multilingue
Multilingual Annual Journal**

www.larellicca.com

ISSN : 2709-5487

E-ISSN : 2709-5495

Lomé-TOGO

Revue Internationale de Langue, Littérature, Culture et Civilisation

Directeur de publication : Professeur Ataféï PEWISSI

Directeur de rédaction : Monsieur Paméssou WALLA (MC)

Directeur adjoint de rédaction : Professeur Mafobatchie NANTOB

Comité scientifique et de lecture du colloque

Kossi Antoine AFELI, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Komla Messan NUBUKPO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Kokou Essodina PERE-KEWEZIMA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Alou KEITA, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso ;

Bernard KABORE, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso ;

Laré KANTCHOA, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo ;

Coffi SAMBIENI, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

Akayaou Méterwa OURSO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Komlan E. ESSIZEWA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Minlipe M. GANGUE, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Améyo S. AWUKU, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Léa Marie-Laurence N'GORAN, Professeure Titulaire, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire ;

Tchaa PALI, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;

Gratien Gualbert ATINDOGE, Professeur Titulaire, Université de Buea, Cameroun ;

Abou NAPON, Professeur titulaire, Université de Ouagadougou, Burkina Faso ;

Boussanlègue TCHABLE, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;

Larry AMIN, Professeur Titulaire, Université de Kara, Togo ;

Gregory SIMIRE, Professeur titulaire, Université de Lagos, Nigéria ;

Ataféï PEWISSI, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Kodjo AFAGLA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Musanji N'GALASSO-MWATHA, Professeur titulaire, Université Michel de Montaigne- Bordeaux 3 ;

Akoété AMOUZOU, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo ;

Flavien GBETO, Professeur titulaire, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;

Martin GBENOUGAN, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Charles Atiyihwe AWESSO, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Bernard KABORE, Professeur titulaire, Université de Koudougou, Burkina Faso ;

Koutchoukalo TCHASSIM, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Kossi TITRIKOU, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Didier AMELA, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;

Kouméalo ANATE, Professeur titulaire, Université de Lomé, Togo ;
 Madame Balaïbaou KASSAN, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Komi KPATCHA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Mimboabe BAKPA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Palakyém MOUZOU, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Bawa KAMMANPOAL, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Baguissoga SATRA, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Yentougbe MOUTORE, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Essohouna TANANG, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Tchilabalo ADI, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Kodjo Biava KLUTSE, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Panaewazibiou DADJA-TIOU, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Kpatcha Essobozou AWESSO, Maître de conférences, Université de Kara, Togo ;
 Monsieur Kokou AZAMEDE, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
 Monsieur Koffi M. L. MOLLEY, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
 Monsieur Charles Dossou LIGAN, Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
 Monsieur Idrissou ZIME YERIMA, Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin ;
 Monsieur Gbandi ADOUNA, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
 Monsieur Mawaya TAKAO, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo ;
 Monsieur Gnabana PIDABI, Maître de conférences, Université de Lomé, Togo.

Comité d'organisation

Président

Laré KANTCHOA Laré, Professeur titulaire, Université de Kara, Togo

Vice président

Monsieur Palakyém MOUZOU, Maître de Conférences Université de Kara, Togo

Membres

Professeur Tchaa PALI

Professeur Boussanlègue TCHABLE

Madame Balaïbaou KASSAN, Maître de conférences

Monsieur Komi KPATCHA, Maître de conférences

Monsieur Mimboabe BAKPA, Maître de conférences

Monsieur Bawa KAMANPOAL, Maître de conférences

Monsieur Baguissoga SATRA, Maître de conférences

Monsieur Dilone ABAGO, Maître de conférences

Monsieur Essonam BINI, Maître de conférences

Monsieur Tamégnon YAOU, Maître de conférences

Monsieur Gbandi ADOUNA, Maître de conférences

Monsieur Mawaya TAKAO, Maître de conférences

Monsieur Essobozouwè AWIZOBA, Maître assistant

Monsieur Yao TCHENDO, Maître assistant

Monsieur Essotorom TCHAO, Maître assistant

Monsieur Assolissim HALOUBIYOU, Maître assistant

Madame Kemealo ADOKI, Maître assistante

Madame Djahéma GAWA, Maître assistante

Monsieur Yoma TAKOUGNADI, Maître assistant

Monsieur Gnouléleng A. EDJABOU, Maître assistant

Monsieur Essoron AGNALA, Secrétaire principal

Madame Mazalo TCHODIE, Comptable

Madame Amavi Mawussinu ADIBOLO, Secrétaire

Madame Péka-Halo AKILA-ESSO, Secrétaire

Secrétariat de la revue

Monsieur Komi BAFANA (MC), Monsieur Essobiyou SIRO (MC) Dr Atsou MENSAH (MA), Dr Akponi TARNO (MA), Dr Eyanawa TCHEKI.

Infographie & Montage

Dr Aminou Idjadi KOUROUPARA

Contacts : (+228) 90284891/91643242/92411793

Email : larellicca2017@gmail.com

© LaReLLiCCA, 26 août 2024

ISSN : 2709-5487

E-ISSN : 2709-5495

Tous droits réservés

Editorial

La *Revue Internationale de Langue, Littérature, Culture et Civilisation* (RILLiCC) est une revue à comité de lecture en phase d'indexation recommandée par le Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES). Elle est la revue du Laboratoire de Recherche en Langues, Littérature, Culture et Civilisation Anglophones (LaReLLiCCA) dont elle publie les résultats des recherches en lien avec la recherche et la pédagogie sur des orientations innovantes et stimulantes à la vie et vision améliorées de l'académie et de la société. La revue accepte les textes qui cadrent avec des enjeux épistémologiques et des problématiques actuels pour être au rendez-vous de la contribution à la résolution des problèmes contemporains.

RILLiCC met en éveil son lectorat par rapport aux défis académiques et sociaux qui se posent en Afrique et dans le monde en matière de science littéraire et des crises éthiques. Il est établi que les difficultés du vivre-ensemble sont fondées sur le radicalisme et l'extrémisme violents. En effet, ces crises et manifestations ne sont que des effets des causes cachées dans l'imaginaire qu'il faut (re)modeler au grand bonheur collectif. Comme il convient de le noter ici, un grand défi se pose aux chercheurs qui se doivent aujourd'hui d'être conscients que la science littéraire n'est pas rétribuée à sa juste valeur quand elle se voit habillée sous leurs yeux du mythe d'Albatros ou d'un cymbale sonore. L'idée qui se cache malheureusement derrière cette mythologie est que la littérature ne semble pas contribuer efficacement à la résolution des problèmes de société comme les sciences exactes. Dire que la recherche a une valeur est une chose, le prouver en est une autre. La *Revue Internationale de Langue, Littérature, Culture et Civilisation* à travers les activités du LaReLLiCCA entend faire bénéficier à son lectorat et à sa société cible, les retombées d'une recherche appliquée.

Le comité spécialisé « Lettres et Sciences Humaines » du Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur (CAMES) recommande l'utilisation harmonisée des styles de rédaction et la présente revue s'inscrit dans cette logique directrice en adoptant le style APA.

L'orientation éditoriale de cette revue inscrit les résultats pragmatiques et novateurs des recherches sur fond social de médiation, d'inclusion et de réciprocité qui permettent de maîtriser les racines du mal et réaliser les objectifs du développement durable déclencheurs de paix partagée.

Lomé, le 20 octobre 2020.

Le directeur de publication,

Professeur Ataféï PEWISSI,

Directeur du Laboratoire de Recherche en Langues, Littérature, Culture et Civilisation Anglophones (LaReLLiCCA), Faculté des Lettres, Langues et Arts, Université de Lomé.
Tél : (+228) 90284891, e-mail : sapewissi@yahoo.com

Ligne éditoriale

NORMES D'EDITION DES ACTES DU COLLOQUE (NORCAMES/LSH)

Aucune revue ne peut publier un article dont la rédaction n'est pas conforme aux normes éditoriales (NORCAMES). Les normes typographiques, quant à elles, sont fixées par chaque revue.

La structure d'un article, doit être conforme aux règles de rédaction scientifique, selon que l'article est une contribution théorique ou résulte d'une recherche de terrain.

La structure d'un article scientifique en lettres et sciences humaines se présente comme suit :

- Pour un article qui est une contribution théorique et fondamentale : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction (justification du thème, problématique, hypothèses/objectifs scientifiques, approche), Développement articulé, Conclusion, Bibliographie.
- Pour un article qui résulte d'une recherche de terrain : Titre, Prénom et Nom de l'auteur, Institution d'attache, adresse électronique, Résumé en Français, Mots clés, Abstract, Key words, Introduction, Méthodologie, Résultats et Discussion, Conclusion, Bibliographie.

Les articulations d'un article, à l'exception de l'introduction, de la conclusion, de la bibliographie, doivent être titrées, et numérotées par des chiffres (exemples : 1. ; 1.1. ; 1.2 ; 2. ; 2.2. ; 2.2.1 ; 2.2.2. ; 3. ; etc.).

Les passages cités sont présentés en romain et entre guillemets. Lorsque la phrase citant et la citation dépassent trois lignes, il faut aller à la ligne, pour présenter la citation (interligne 1) en romain et en retrait, en diminuant la taille de police d'un point.

Les références de citation sont intégrées au texte citant, selon les cas, de la façon suivante :

- (Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur, année de publication, pages citées) ;
- Initiale (s) du Prénom ou des Prénoms de l'auteur. Nom de l'Auteur (année de publication, pages citées).

Exemples :

En effet, le but poursuivi par M. Ascher (1998, p. 223), est « d'élargir l'histoire des mathématiques de telle sorte qu'elle acquière une perspective multiculturelle et globale (...), d'accroître le domaine des mathématiques : alors qu'elle s'est pour l'essentiel occupé du groupe professionnel occidental que l'on appelle les mathématiciens (...) ».

Pour dire plus amplement ce qu'est cette capacité de la société civile, qui dans son déploiement effectif, atteste qu'elle peut porter le développement et l'histoire, S. B. Diagne (1991, p. 2) écrit :

Qu'on ne se'y trompe pas : de toute manière, les populations ont toujours su opposer à la philosophie de l'encadrement et à son volontarisme leurs propres stratégies de contournements. Celles-là, par exemple, sont lisibles dans le dynamisme, ou à tout le moins, dans la créativité dont sait preuve ce que l'on désigne sous le nom de secteur informel et à qui il faudra donner l'appellation positive d'économie populaire.

Le philosophe ivoirien a raison, dans une certaine mesure, de lire, dans ce choc déstabilisateur, le processus du sous-développement. Ainsi qu'il le dit :

le processus du sous-développement résultant de ce choc est vécu concrètement par les populations concernées comme une crise globale : crise socio-économique (exploitation brutale, chômage permanent, exode accéléré et douloureux), mais aussi crise socio-culturelle et de civilisation traduisant une impréparation sociohistorique et une inadaptation des cultures et des comportements humains aux formes de vie imposées par les technologies étrangères. (S. Diakité, 1985, p. 105).

Les sources historiques, les références d'informations orales et les notes explicatives sont numérotées en série continue et présentées en bas de page.

Les divers éléments d'une référence bibliographique sont présentés comme suit : NOM et Prénom (s) de l'auteur, Année de publication, Zone titre, Lieu de publication, Zone Editeur, pages (p.) occupées par l'article dans la revue ou l'ouvrage collectif. Dans la zone titre, le titre d'un article est présenté en romain et entre guillemets, celui d'un ouvrage, d'un mémoire ou d'une thèse, d'un rapport, d'une revue ou d'un journal est présenté en italique. Dans la zone Editeur, on indique la Maison d'édition (pour un ouvrage), le Nom et le numéro/volume de la revue (pour un article). Au cas où un ouvrage est une traduction et/ou une réédition, il faut préciser après le titre le nom du traducteur et/ou l'édition (ex : 2^{nde} éd.).

Ne sont présentées dans les références bibliographiques que les références des documents cités. Les références bibliographiques sont présentées par ordre alphabétique des noms d'auteur. Par exemple :

Références bibliographiques

AMIN Samir, 1996, Les défis de la mondialisation, Paris, L'Harmattan.

AUDARD Cathérine, 2009, Qu'est-ce que le libéralisme ? Ethique, politique, société, Paris, Gallimard.

BERGER Gaston, 1967, L'homme moderne et son éducation, Paris, PUF.

DIAGNE Souleymane Bachir, 2003, « Islam et philosophie. Leçons d'une rencontre », Diogène, 202, p. 145-151.

DIAKITE Sidiki, 1985, Violence technologique et développement. La question africaine du développement, Paris, L'Harmattan.

Recommandations complémentaires

Volume : La taille du manuscrit est comprise entre 5000 et 8000 mots. Format : papier A4, Police : Times New Roman, Taille : 12, Interligne 1 pour les citations en retrait et 1,5 pour le reste du texte.

Il est interdit tout soulignement et toute mise de quelque caractère que ce soit en gras. Seuls les titres et sous-titres sont à mettre en gras.

Ordre logique du texte

Un article doit être un tout cohérent. Les différents éléments de la structure doivent faire un tout cohérent avec le titre. Ainsi, tout texte soumis pour publication doit comporter :

- un titre en caractère d'imprimerie : il doit être expressif, d'actualité et ne doit pas excéder 24 mots ;
- un résumé en anglais-français ou français-anglais, selon la langue utilisée pour rédiger l'article. Se limiter exclusivement à objectif/problématique, cadre théorique et méthodologique, et résultats. Le résumé ne devra dépasser 150 mots ;
- des mots clés en français, en anglais : entre 5 et 7 mots clés ;
- une introduction (un aperçu historique sur le sujet ou revue de la littérature en bref, une problématique, un cadre théorique et méthodologique, et une structure du travail) en 600 mots au maximum ;
- un développement dont les différents axes sont titrés. Il n'est autorisé que trois niveaux de titres. Pour le titrage, il est vivement recommandé d'utiliser les chiffres arabes ; les titres alphabétiques et alphanumériques ne sont pas acceptés ;
- une conclusion (rappel de la problématique, résumé très bref du travail réalisé, résultats obtenus, implémentation) en 400 mots au maximum ;
- liste des références : par ordre alphabétique des noms de familles des auteurs cités.

-La *Revue Internationale de Langue, Littérature, Culture et Civilisation* interdit tout soulignement et toute mise en gras des caractères ou des portions de textes.

-Les auteurs doivent respecter la typographie choisie concernant la ponctuation, les abréviations...

Tableaux, schémas et illustrations

Pour les textes contenant les tableaux, il est demandé aux auteurs de les numéroté en chiffres romains selon l'ordre de leur apparition dans le texte. Chaque tableau devra comporter un titre précis et une source propre. Par contre, les schémas et illustrations devront être numérotés en chiffres arabes et dans l'ordre d'apparition dans le texte.

La largeur des tableaux intégrés au travail doit être 10 cm maximum, format A4, orientation portrait.

SOMMAIRE

LINGUISTIQUE DESCRIPTIVE	1
Analyse morphosyntaxique des pronoms personnels du cùràṁà	
BEOGO Madou	3
Morphosyntaxe des verbes statifs du marka	
DAO Nébremy	31
Le pluriel en espagnol et en baoulé : analyse morphologique	
N'ZI Koffi Fulgence	47
LINGUISTIQUE APPLIQUEE	59
La langue maternelle dans la préservation de l'architecture traditionnelle	
Baoulé	
ATTADÉ Kouakou Faustin	61
La médiatisation des langues maternelles et la sauvegarde des valeurs	
culturelles dans l'Extrême-Nord Cameroun	
BACHIROU Boubakari	85
La prohibition des langues togolaises en milieu scolaire de 1922 aux	
années 1950	
BAFEI Abaï	109
Sémantacité des proverbes dans la chanson <i>Mak daore</i> de l'artiste	
musicien burkinabè Dez Altino	
BELEM Hamidou	127
La langue moore comme instrument d'alliage des littératures orale et	
écrite : l'exemple du conteur Oussené Nikiéma	
GARBA Wendmy Désiré	143
Place de la langue baatonu dans la socialisation des enfants à Parakou au	
Benin	
GUERA CHABI YORO Yarou & BABADJIDE Charles Lambert	159
La contribution du logiciel heuristique à la conservation des langues	
ivoiriennes : le cas du betine	
KAKOU Foba Antoine	177
Morphogénèse et entendement du système du genre en anglais et en	
kweni : réflexion psychomécanique sur deux langues maternelles	
LE BI Le Patrice	193
L'expression de la deixis sociale relationnelle et de la deixis sociale	
absolue en mooré	
ZAGRE Dieu-Donné	203

LITTÉRATURE	227
Langue maternelle et appropriation linguistique du français dans <i>Allah n'est pas obligé</i> de Ahmadou Kourouma	
DAILA Babou	229
Stylistique et sociopoétique de l'hétéroglossie dans <i>Silence, on développe</i> et <i>Les naufragés de l'intelligence</i> de Jean-Marie Adé Adiaffi	
BROU Konan Luc Stéphane & COULIBALY Daouda	245
L'utilisation de la langue moore dans <i>Le procès du muet</i> de Patrick G. Ilboudo : ancrage sociologique de l'écrivain et vulgarisation linguistique du moore	
SAWADOGO/ BOUGOUM Fati	267

LINGUISTIQUE APPLIQUEE

La prohibition des langues togolaises en milieu scolaire de 1922 aux années 1950

BAFEI Abaï

excellencebafei@gmail.com

Reçu le : 23/03/2024 Accepté le : 11/06/2024 Publié le : 26/08/2024

Résumé :

Dans le projet français de domination et de destruction culturelle, l'école a constitué le champ d'exclusion linguistique au Togo de 1922 aux années 1950. En milieu scolaire en effet, le colonisateur français avait la tendance de supprimer les langues locales, à les mépriser dans les faits et dans son discours, en fondant ce mépris sur des arguments pseudo-scientifiques, et à mépriser par contre-coup ceux qui parlent ces langues locales (L.-J. Calvet, 1974, p. 154). L'école fut utilisée en conformité avec un projet idéologique qui vient s'insérer harmonieusement dans le développement de la superstructure linguistique du colonialisme naissant. Comme en France, l'enseignement devait se faire exclusivement en français selon les normes françaises (N. L. Gayibor, 2011, p. 118). Comment la prohibition des langues locales s'est-elle traduite dans les écoles togolaises de 1922 aux années 1950 ? En se fondant sur les documents d'archives et des documents de seconde main, cette étude tente d'explicitier comment l'administrateur français a pu, grâce à la législation et aux méthodes coercitives, interdire les langues togolaises en milieu scolaire de 1922 aux années 1950.

Mots clés : Prohibition, langues togolaises, milieu scolaire, période coloniale.

Abstract:

In the French project of domination and cultural destruction, the school was the field of linguistic exclusion in Togo from 1922 to the 1950s. In the school environment, the French colonizer tended to suppress local languages, to despise them in fact and in discourse, basing this contempt on pseudo-scientific arguments, and to despise those who spoke these local languages (L.-J. Calvet, 1974, p. 154). The school was used in accordance with an ideological project that fitted harmoniously into the development of the linguistic superstructure of nascent colonialism. As in France, teaching was to be exclusively in French, according to French standards (N. L. Gayibor, 2011, p. 118). How was the prohibition of local

languages reflected in Togolese schools from 1922 to the 1950s ? Based on archival and second-hand documents, this study attempts to explain how the French administrator was able, through legislation and coercive methods, to prohibit Togolese languages in schools from 1922 to the 1950s.

Key words: Prohibition, Togolese languages, school environment, colonial period.

Introduction

Contrairement à l'administration allemande qui ne voulait pas former des « Allemands noirs » et diffuser l'enseignement de l'allemand afin d'éviter le développement de l'enseignement de masse¹⁷ (N. L. Gayibor, 2011, p. 114-115), l'administration française mit en place une politique scolaire qui impliqua l'interdiction des langues locales. C'était une politique assimilatrice qui œuvra à l'effacement de la mémoire culturelle des Togolais à travers la prohibition des langues nationales dans l'enseignement. En effet, de 1922 aux années 1950, l'enseignement est donné exclusivement en français. Il s'agissait là d'une attitude ethnocentrique qui s'exprime dans la péjoration, voire la négation des langues locales afin de mieux consolider la domination de la langue française et, d'une façon plus générale, du système colonial français (M. Salaün, 2014, p. 62). Le mépris pour la langue maternelle des élèves se manifestait dans les punitions infligées à ceux qui étaient surpris à parler la langue maternelle, au symbole, objet infamant dont imposait le port au fauteur linguistique, charge à lui de s'en débarrasser en trouvant à son tour un autre fauteur (L.-J. Calvet, 1974, p. 175).

Comment la prohibition des langues locales s'est-elle traduite dans les écoles togolaises de 1922 aux années 1950 ? Pour répondre à cette interrogation, nous sommes appuyés sur un corpus documentaire constitué de documents d'archives et des documents de seconde main. L'objectif est d'étudier l'arsenal législatif et les méthodes coercitives par

¹⁷ En 1914, on ne pouvait pas estimer à 1000 le nombre de ceux qui étaient en mesure d'utiliser l'allemand comme langue véhiculaire.

lesquelles le colonisateur et les instituteurs de la période 1922-1950 sont parvenus à combattre les langues togolaises. Spécifiquement, il s'agit de montrer que le contexte et la législation de l'époque étaient défavorables aux langues locales et que c'est sous la contrainte que les instituteurs et moniteurs ont pu imposer le français aux écoliers aux dépens des langues togolaises. L'analyse critique et synthétique de toutes les informations recueillies nous a permis de structurer l'article autour de trois points principaux : contexte historique et arsenal législatif défavorables aux langues togolaises (1922-années 1950), les méthodes coercitives d'imposition du français aux écoliers togolais, la question de l'emploi des langues indigènes soumise à la première mission de visite de l'ONU au Togo (1950).

1. Contexte historique et arsenal législatif défavorables aux langues togolaises (1922-années 1950)

Durant la période de transition (1914-1921), les écoles togolaises entrent en crise du fait des bouleversements qu'engendre l'occupation franco-anglaise. Le problème du changement de langue se pose de façon aiguë, tout particulièrement dans les territoires situés autour de Lomé et de Kpalimé qui, après avoir abandonné l'allemand au profit de l'anglais, devaient adopter le français à partir de 1920 (M.-F. Lange, 1998, p. 105). À l'inverse des Allemands qui ne purent définir une politique linguistique cohérente, les Français imposèrent sans ambiguïté la langue française. Grâce à un ensemble de textes, ils exclurent rapidement toutes les langues togolaises des écoles.

1.1. Occupation franco-anglaise et nécessité d'affirmer la présence française au Togo

Dès les premiers moments de l'occupation, les Français ont essayé d'introduire un enseignement francisé dans la portion du Togo allemand désormais sous leur domination. Mais ces initiatives, du fait de la guerre de 1914-1918, ne furent point étendues et se limitèrent seulement aux zones anciennement concernées par l'œuvre de scolarisation des missionnaires chrétiens, entre autres, à la ville d'Aného (Aného). L'administration coloniale française n'entreprit la scolarisation à grande échelle qu'après la guerre, notamment avec le partage définitif intervenu en 1919 avec la rétrocession de Lomé et Kpalimé en 1920 et surtout avec

la création du service autonome de l'enseignement en 1921. Elle renforça ses efforts à partir de 1922, l'année de la confirmation du mandat français et de l'arrivée au Togo du gouverneur Bonnacarrère. Pour l'administration française, il était impératif de diffuser le français et de se faire comprendre des autochtones, dans un pays germanophone et anglophone. Des efforts furent faits entre 1920 et 1931 en ce sens, surtout par le gouverneur Bonnacarrère à partir de 1922, pour asseoir définitivement un enseignement francophone au Togo sous mandat de la France (E. Assima-Kpatcha, 2009, pp. 9, 19).

Ainsi, cette phase de transition, marquée par le passage de l'allemand au français ou à l'anglais, a été suivie d'une deuxième à partir de 1920. Elle a été surtout perceptible dans les régions de Lomé et de Kpalimé, quand elles passèrent aux Français. L'école anglaise avait largement pénétré le milieu : les élèves et leurs parents avaient une préférence nettement affichée pour l'étude de l'anglais. L'entreprise de francisation ne put se réaliser dans ces régions qu'à un rythme modéré et échelonné en trois phases : d'octobre 1920 à janvier 1921, *statu quo* ; à partir de janvier 1921, une heure était consacrée au français dans les écoles ; en janvier 1922, toute la matinée était réservée à un programme mi- français, mi-anglais. Dans les grandes classes, l'anglais restait prépondérant ; la proportion était inversée dans les premières classes. En janvier 1923, l'anglais cessera d'être la langue d'enseignement dans ces régions devenues françaises et de nombreux élèves partiront continuer en Gold Coast.

Compte tenu de cette situation, l'enseignement du français prit une coloration particulière. Il fallait « franciser » les élèves germanophones et anglophones, et imprimer aux plus jeunes la marque indélébile du français. La langue française devint dès lors la base de l'enseignement (N. L. Gayibor, 2011, p. 131). Il s'agissait, en réalité, d'assimiler ces peuples culturellement, politiquement et économiquement pour pouvoir mieux les dominer. Sur le plan linguistique, cela se traduit, à la fois, par la péjoration de la langue du colonisé, qualifiée de « dialecte », de langue inférieure et sans culture, exactement comme sont traitées les langues provinciales françaises, et par la valorisation de la langue du colonisateur, dotée de tous les attributs positifs : langue supérieure, langue de culture,

langue de prestige etc. (Calvet 1974 ; K. A. Afeli, 2003, p. 199). Pour la puissance coloniale, le moyen le plus efficace pour réaliser l'assimilation était l'école. Contrairement à l'enseignement bilingue exendoglossique pratiqué dans le système allemand, dans le système français, l'enseignement devient monolingue exoglossique, où l'enfant togolais est appelé à acquérir les trois fonctions pédagogiques de la langue au travers du français seul : accès à l'écrit en français, apprentissage du français comme matière et enseignement reçu en français (K. A. Afeli, 2003, p. 204). Pour parvenir à ses fins, l'administration coloniale française au Togo s'est appuyée sur un ensemble d'arrêtés et de circulaires.

1.2. Un arsenal législatif scolaire défavorable aux langues togolaises

Il est constitué d'arrêtés et de lettres circulaires. Il s'agit de l'arrêté n°200 du 27 septembre 1922, de la lettre circulaire n°707 du 28 septembre 1922 et de l'arrêté n°668 du 27 octobre 1933. L'arrêté du 04 septembre 1922 qui organise le secteur scolaire public et assure le contrôle des écoles confessionnelles, impose le français comme seule langue admise à l'école. L'article 5 de l'arrêté n°200 du 27 septembre 1922 stipule explicitement que « L'enseignement doit être donné exclusivement en français. Sont interdits les langues étrangères et les idiomes locaux ». C'est le texte de base par lequel l'administration française interdit l'emploi des langues togolaises taxées de "dialectes" ou d'"idiomes", puis imposa l'usage exclusif de la langue française. Comment expliquer le choix du français comme langue d'enseignement, et non plus seulement comme matière principale ? Dans la lettre circulaire n° 707 du 28 septembre 1922, le Commissaire Bonnacarrère essaya de justifier son choix en ces termes :

Nous l'exigeons tout d'abord parce que la France ayant la charge d'administrer ce pays, il est tout naturel et conforme à la logique que la langue française soit seule employée. Comment pourrions-nous faire comprendre aux indigènes ce que nous désirons faire pour eux, ce que nous leur demandons, si ceux-ci ne comprenaient pas la langue employée par nos agents ?

En outre, en présence de la diversité des idiomes ou dialectes parlés sur ce petit Territoire, il ne saurait être question d'en adopter un (...).

Ainsi donc la langue française va pouvoir établir la liaison en l'absence de toute langue prédominante.

D'autre part, l'administration française a l'intention de faire un plus large appel que dans le passé, à la collaboration des indigènes. Cette collaboration se présentera sous la forme d'agents indigènes de plus en plus nombreux. Comment pourrait-on mieux trouver les collaborateurs aux bureaux et dans les circonscriptions qu'en diffusant le français ? Mais ce n'est pas seulement dans l'administration que ces collaborateurs seront nécessaires, c'est également dans le commerce, l'industrie et l'agriculture.

Ainsi donc, il faut apprendre le français pour permettre aux indigènes de participer sans difficultés à la vie administrative, économique et sociale du pays (...). Ce sont là les raisons supérieures qui m'ont amené au Togo comme au Cameroun à imposer dans toutes les écoles publiques et privées l'emploi exclusif de la langue française¹⁸.

Contrairement à l'analyse de M.-F. Lange (1998, p. 106)¹⁹, le premier argument relève de la souveraineté qu'exerce la France au Togo en vertu du mandat de la Société des Nations. La France a le droit d'imposer le français comme langue officielle. Cet argument de souveraineté se suffit à lui-même. Il n'est plus besoin d'autre justification. Car d'après F. Gbikpi-Benissan (2011, p. 195), c'est en cherchant d'autres justifications pour montrer le bien-fondé de ce choix souverain que l'administrateur se fourvoie. L'argument relatif à la diversité des « dialectes » et au rôle unificateur de la langue française entre en contradiction avec l'existence, reconnue par l'administrateur lui-même, de langues véhiculaires. En réalité, aucune des raisons invoquées par le Commissaire de la République ne justifie le choix du français comme langue

¹⁸ Journal officiel du Territoire du Togo, 1922, p. 214-215.

¹⁹ D'après Marie-France Lange, les arguments en faveur du français développés par l'administration reposent sur deux affirmations, la première insiste sur le grand nombre de dialectes africains et en déduit qu'aucun d'entre eux ne peut s'imposer comme langue de communication. En choisir un au détriment des autres serait un acte de discrimination, générateur de conflits. Selon la seconde, les langues africaines sont primitives et inaptes à l'enseignement, à l'opposé de la langue française décrite comme supérieure.

d'enseignement ; elles justifient au mieux comme matière d'enseignement.

Ainsi, l'on peut s'accorder avec A. Afeli (2003, p. 205-206) pour conclure que les raisons avancées par l'Administration française pour imposer l'usage exclusif du français à l'école sont plutôt révélatrices d'une mauvaise foi ou plus exactement d'un impérialisme linguistique. En 1933, l'administration française est allée plus loin en refusant aux maîtres de communiquer entre eux en langues maternelles. L'article 47 de l'arrêté n°668 du 27 octobre 1933 réorganisant l'enseignement officiel au Togo est sans ambiguïté :

Le français est seul en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de se servir entre eux ou en récréation des idiomes du pays ; cependant l'usage leur est permis dans leurs rapports avec les élèves dans les cas de stricte nécessité, en particulier pour les premières explications qu'il est nécessaire de donner aux débutants²⁰.

Cet arrêté compléta l'arsenal législatif qui a exclu les langues togolaises de la sphère scolaire. Ainsi, de 1922 aux années 1950, le français occupa une place prépondérante dans les programmes scolaires. En 1928, par exemple dans l'enseignement général au cours préparatoire, la matière principale est le français : 17 heures par semaine soit les trois quarts du volume hebdomadaire de l'enseignement (22 heures). Reparti entre les exercices de langage, de récitation, de copie, de lecture et d'écriture, l'enseignement du français au CP se concentre sur l'entraînement à l'allocution correcte et à la compréhension de mots usuels ainsi que de courtes phrases usuelles. Au cours élémentaire, le français occupe 14 heures soit deux tiers du volume hebdomadaire. Ici, outre un approfondissement du programme du CP, l'enseignement du français progresse principalement par l'initiation des élèves à la grammaire, d'une part, à la dictée, à la rédaction et à la lecture courante d'autre part. Au cours moyen, le volume horaire consacré à l'enseignement du français passe de 14 heures à 9 heures. À ce niveau, l'enseignement du français a atteint son plein développement : révision et approfondissement des

²⁰ Journal officiel du Territoire du Togo, 1933, p. 588.

contenus étudiés au CP et CE ; maîtrise du langage, de la lecture courante et de l'écriture (F. Gbikpi-Benissan, 2011b, p. 150-156). L'importance que revêt l'enseignement français en tant que matière d'enseignement s'explique par le fait que tout l'enseignement se donne en français. C'est la langue dans laquelle toutes les matières sont étudiées. Comprendre le français est une condition nécessaire pour accéder à la compréhension des autres contenus de l'enseignement (F. Gbikpi-Benissan, 2011a, p. 194). Pour parvenir à l'emploi exclusif de la langue française dans les écoles, moniteurs et instituteurs firent recours à des méthodes peu pédagogiques.

2. Les méthodes coercitives d'imposition du français aux écoliers togolais

Le devoir de civilisation prôné par Jules Ferry débouchant, dans l'apparat idéologique dominant, sur la nécessité de se débarrasser des langues maternelles, l'école républicaine transplantée au Togo va devenir un rouleau compresseur dont on ne dira jamais assez les méfaits (L.-J. Calvet, 1974, p. 175). Les méthodes utilisées étaient les sévices corporels et le signal.

2.1. Les punitions corporelles

L'exécution des activités inscrites à « l'emploi du temps » qui ponctuent toute la scolarité de l'élève, comporte des sanctions dépassant largement l'idée de correction, et dont l'arbitraire le dispute à la méchanceté pure et dure. Le bâton, fidèle compagnon pédagogique de l'enseignant, l'assiste systématiquement dans les séances d'écriture, de lecture, de dictée préparée ou contrôlée, de calcul mental, d'arithmétique, de récitation (par cœur), de leçons d'histoire, de géographie, de sciences naturelles (dites « leçons de choses ») et les travaux manuels. On peut classer les méthodes de châtiment employées en deux grandes catégories : d'une part, les châtiments corporels avec coups, que l'on peut définir comme ceux où les coups portent directement sur le corps dans le but de provoquer une douleur immédiate et intense chez l'individu que ce coup atteint et, d'autre part, les châtiments corporels sans coups. Ceux-ci ne font appel qu'accessoirement aux coups, et la douleur qu'ils suscitent est, certes, intense et réelle, mais moins violente et immédiate. Dans ces deux catégories, chaque enseignant puise selon son imagination, adapte des

éléments aux circonstances en les couplant ou en les dissociant, tempère ou accentue leurs effets selon ses sauts d'humeur et selon la tête et les antécédents de l'élève (C. M. Toulabor, 1982, p. 44-45).

En fait, les sévices corporels participaient à l'imposition de la langue française au détriment des langues maternelles dans les écoles. En plus des leçons des choses à maîtriser, les écoliers togolais d'alors devaient bien lire et écrire le français pour éviter la chicotte. Or, la bastonnade ne figure pas parmi les punitions prévues par les textes. Les conseils pédagogiques dispensés aux moniteurs lors des cours de perfectionnement d'août 1923 insistent sur la nécessité de faire régner l'ordre et la discipline à l'école, par le mécanisme des récompenses et des punitions :

Il faut de la discipline dans une école pour obtenir de bons résultats. Le moniteur ne doit être ni trop faible ni trop sévère, il doit être jute et bon. Il doit surtout récompenser le bien, louer les efforts et savoir excuser les fautes légères.

Les punitions qu'il pourra infliger sont : 1° la réprimande, 2° la retenue pendant la récréation, 3° la retenue après la classe. En cas de faute grave, il rendra compte au directeur qui infligera les punitions nécessaires.

Il pourra par contre user des récompenses suivantes : 1° la levée des punitions, 2° les encouragements, 3° les bonnes notes, 4° les rapports au directeur. (...) Pour encourager les élèves au travail : procéder tous les mois au classement des élèves (F. Gbikpi-Benissan, 2011a, p. 210).

Mais, dans la pratique, les récompenses ne contrebalancent pas les punitions, car le système de sanctions repose sur le principe qu'il ne faut pas trop récompenser les élèves de crainte de les pousser à la vanité : non seulement, les punitions sont beaucoup plus nombreuses que les récompenses, mais encore, elles ont un retentissement plus profond sur la psychologie des enfants, surtout lorsqu'elles sont corporelles.

En violation des dispositions de l'arrêté n°179 du 04 septembre 1922 organisant l'enseignement officiel au Togo puis de l'article 42 de l'arrêté n° 668 du 27 octobre 1933 réorganisant l'enseignement, les maîtres battent les élèves. Ils les battent pour toutes sortes de fautes et de

différentes façons. Toutes les punitions ne sont pas corporelles, mais les punitions corporelles sont les plus fréquentes.

Dans ces conditions, l'activité propre de l'élève, essence même de la méthode active, est compromise. Plus les punitions sont sévères, plus les risques encourus par l'élève spontanément actif sont grands, plus la recherche de la conformité au modèle est impérative pour l'élève averti qui veut éviter de recevoir des coups : car, éviter les coups devient le principal moteur de l'activité conditionnée des élèves. Ce conditionnement se renforce tout au long de la scolarité.

Victimes de cette relation éducative violente, les élèves, la plupart résignés, quelques-uns révoltés, subissent cette dure loi du maître forgée dans l'espace clos de la classe, et pourtant interdite par les autorités administratives de l'enseignement, qui, la connaissant parfaitement, la sachant couramment et largement utilisée, ferment néanmoins les yeux sur la pratique. Les élèves n'ont aucun recours. Les maîtres sont véritablement, au sens premier du terme, les maîtres de la classe (F. Gbikpi-Benissan, 2011a, p. 212-213). La récurrence des châtiments corporels avec coups, en dépit de cette réglementation, est une preuve du non-respect des textes en vigueur, mais surtout de l'absence de contrôle et encore moins de sanction (A. Baféi, 2017, p. 91).

La violence physique sur les élèves allait de pair avec une autre pratique non moins répandue et humiliante : l'usage du signal.

2.2. Le signal, un outil peu pédagogique

Pour arriver rapidement et efficacement à la francisation pour remplacer l'allemand parlé, afin d'avoir une main mise linguistique, civilisatrice et culturelle sur le peuple togolais, l'école française va recourir à une méthode coercitive en faisant appel à un pédagogue qui serait à la fois censeur et gendarme de l'enseignement du français auprès des jeunes écoliers togolais : c'est le signal.

Pragmatiquement, le signal français symbolise concrètement un objet choisi ou adopté par divers établissements scolaires au sein du système colonial d'éducation au Togo. Dans sa concrétude, cet objet choisi peut être un collier, une statuette, une médaille ou un morceau de métal pour exercer le rôle de signal. Il peut s'agir aussi du crâne de la chèvre, du mouton ou du chien. Son adoption a servi d'outil pédagogique comme

moyen de coercition pour encadrer efficacement les écoliers dans l'apprentissage et la pratique régulière de la langue française.

L'expression fondamentale dans l'instauration du signal comme outil pédagogique a pour principe coercitif d'obliger le jeune éwé, kabiyè, tem, bassar, konkomba, anoufom, moba, etc. à parler la langue française dans l'enceinte de l'école. Partant de ce principe, si un élève commet la maladresse de s'adresser à son camarade en langue maternelle, le porteur du signal le lui attribue immédiatement. Les témoins font foi à l'acte d'attribution. Pendant la récréation, le détenteur du signal reste aux aguets ou se promène de façon incognito en bordure des groupes d'élèves qui s'amusent, les guettant pour surprendre celui qui s'exprimera en langue locale, soit par oubli ou par manque de vocabulaire français pour exprimer ses idées. Souvent, la surprise est amère pour celui qui écope le signal. Le signal passe ainsi de main en main chaque fois que quelqu'un est surpris à parler dans la langue maternelle dans la cour de récréation ou aux abords de l'école. En effet, si l'attribution du signal est punitive, le but premier est de rappeler à l'ordre celui ou celle qui commet la faute de parler une autre langue en dehors du français (W. De Gaston, 2015, pp. 58-59).

Le signal en tant qu'une arme efficacement coercitive, aurait permis d'assurer de son côté l'assise de la langue française dans l'enseignement au cours primaire au Togo. Dans l'enceinte de l'école, le signal en tant que symbole a favorisé les techniques d'assimilation de la langue française, que la France a largement prônée par l'intermédiaire des instituteurs français et locaux. Ces derniers avaient pour tâche, d'obliger les jeunes élèves togolais à ne parler uniquement que le français en classe, dans la cour de récréation et aux abords de l'établissement scolaire. En effet, dans son fonctionnement, l'usage du signal s'est apparenté à un censeur, à un gendarme qui portait une ambivalence en lui, à savoir : la peur de la punition à son égard et insuffler le courage, le surassement de soi à parler le français. Peur, parce qu'en écopant le signal, la punition (toutes formes de punition) tombait comme un couperet au cours duquel le jeune élève se voyait imposer par l'enseignant de copier, par exemple plusieurs fois (cinquante ou cent fois)

la même phrase : « Je ne parlerai plus l'Éwé en classe, ni dans la cours de récréation, ni aux abords de l'école » (W. de Gaston, 2015, pp. 67-68).

3. La question de l'emploi des langues indigènes soumise à la première mission de visite de l'ONU au Togo (1950)

Au cours des premières années de la colonisation française, les Togolais ne semblent guère porter d'intérêt au problème des langues maternelles. Les revendications scolaires tendent plutôt d'obtenir une stricte équivalence des contenus et des diplômes d'enseignement. À la lecture des comptes rendus des séances du Conseil des notables de Lomé, on s'aperçoit que les religieux sont les seuls notables à tenter, en vain, d'obtenir l'usage de l'éwé dans les écoles, les autres membres du Conseil exerçant leurs pressions en vue de l'obtention de bourses d'études pour les lycées de France ou les grandes écoles de l'AOF. Il faut attendre les années 1950 pour que le débat linguistique embrase l'opinion publique togolaise (M.-F. Lange, 1998, p. 107-108).

3.1. Des pétitions relatives à l'enseignement des langues indigènes

Plusieurs pétitions reçues par la mission de visite ont attiré l'attention sur le fait que jusqu'en 1950 les programmes officiels ne prévoient pas l'enseignement des langues indigènes. Le mémorandum présenté par certains membres de l'Assemblée représentative²¹ recommande que cet enseignement soit rendu obligatoire tant dans les établissements du premier que du second degré, et suggère que la langue éwé soit utilisée à cette fin dans les régions habitées par les Ewé. Cette suggestion est aussi présentée dans la pétition de la All-Ewe Conference²² ainsi que dans un certain nombre d'autres pétitions²³.

La pétition T/Pét.7/35-6/36 provenant de l'Association post scolaire des anciens élèves de la mission catholique de Lomé a également attiré l'attention de la Mission sur le fait que l'enseignement des langues indigènes est virtuellement absent des programmes. Elle prétend qu'il est

²¹ T/Pét.7/21-6/23.

²² T/Pét.7/31-6/32.

²³ Rapport sur le Togo sous administration française par la mission de l'ONU 1950 : « Unification », manifestation massive de la All Ewe Conference au stade de Lomé, p. 107-108.

souhaitable, du point de vue pédagogique, que l'instruction en langue indigène précède l'étude de langue étrangère. Dans un exposé écrit et détaillé sur cette question²⁴ présenté à la Mission de visite par Mgr Strebler, Vicaire apostolique de Lomé, un plan est proposé qui tend à l'introduction et à l'utilisation des langues indigènes dans les programmes scolaires du Territoire²⁵.

D'après l'administration française du Togo, l'absence des langues indigènes dans les programmes résulte des décisions prises en 1945 lors de la conférence de Brazzaville. L'introduction des langues indigènes dans l'enseignement secondaire est toutefois envisagée. Il fut, en outre, exposé à la Mission que la diversité des langues et le manque des maîtres capables de les enseigner permettront difficilement d'étendre cette mesure à l'enseignement primaire. En réponse à une question écrite soumise par la Mission de visite, l'administration française a fourni une réponse dont voici l'extrait :

La politique de la France, en matière d'enseignement, qui consiste à éduquer les populations de ses territoires dépendants non dans un but matérialiste et utilitaire, mais pour permettre d'accéder à la culture universelle, n'est pas favorable à l'enseignement du vernaculaire lorsqu'il ne s'agit pas, comme l'arabe, le cambodgien, le malgache, etc., d'une langue véritable, savante, vivante et répandue.

Ce n'est pas le cas de la langue des Ewés, encore en formation, dépourvue d'abstraction, incapable d'exprimer des idées générales, dont la graphie est toute récente et imparfaite, qui n'est parlée que par une minorité de Togolais et qui est battue en brèche par un de ses dialectes, le *genbé*, plus facile, plus vivant, mais moins pur²⁶.

C'est donc suite aux pétitions adressées à la première mission de visite de l'ONU au Togo que le Commissaire de la République française au Togo

²⁴ T/Pét.7/39.

²⁵ Rapport sur le Togo sous administration française par la mission de l'ONU 1950 : « Unification », manifestation massive de la All Ewe Conference au stade de Lomé, p. 108.

²⁶ Rapport sur le Togo sous administration française par la mission de l'ONU 1950 : « Unification », manifestation massive de la All Ewe Conference au stade de Lomé, p. 108.

autorisait l'essai d'un certain nombre d'heures d'enseignement en langues autochtones.

3.2. L'autorisation d'un certain nombre d'heures d'enseignement en langues togolaises

Ce n'est qu'en 1950 que J. N. Cédile, Commissaire de la République française au Togo autorisa, dans la lettre circulaire du 11 avril 1950 « un certain nombre d'heures d'enseignement en langues autochtones ». Ceci, dit-il « pour satisfaire au désir d'une partie de la population²⁷ ». La durée hebdomadaire de l'enseignement était « la moitié de la journée (langue parlée) » pour les classes maternelles ou enfantines, « deux heures par jour » aux cours préparatoires et aux « cours élémentaires une heure par jour »²⁸.

La circulaire ne cite pas explicitement les langues locales concernées. Mais, c'est probable qu'il s'agisse de l'éwé et du kabiyè puisque sur la quarantaine de langues que compte le Togo, ces deux langues disposaient déjà d'un alphabet. Elles étaient d'ailleurs enseignées dans certaines écoles des missions chrétiennes. La lettre circulaire précise néanmoins qu'« une commission fixera peut-être d'ici là les langues principales dont l'étude sera admise dans les écoles²⁹ ». Selon les consignes du commissaire de la République française au Togo, la langue enseignée dans l'école devait être la langue parlée par la majorité des gens du village ; cet enseignement devait aussi être obligatoire : seuls pourraient en être dispensés les enfants dont la langue enseignée en classe ne sera pas la langue maternelle, c'est-à-dire les enfants d'une race étrangère au village (fils de fonctionnaires par exemple)³⁰.

L'analyse de cette circulaire permet de relever que non seulement c'était un essai pour un trimestre, mais aussi le volume horaire hebdomadaire

²⁷ ANT-Lomé, 2APA, cercle de Lama-Kara, dossier n° 92 : Circulaire a/s enseignement des langues vernaculaires (1950).

²⁸ ANT-Lomé, 2APA, cercle de Lama-Kara, dossier n° 92 : Circulaire a/s enseignement des langues vernaculaires (1950).

²⁹ ANT-Lomé, 2APA, cercle de Lama-Kara, dossier n° 92 : Circulaire a/s enseignement des langues vernaculaires (1950).

³⁰ ANT-Lomé, 2APA, cercle de Lama-Kara, dossier n° 92 : Circulaire a/s enseignement des langues vernaculaires (1950).

était insignifiant comparativement à celui de l'enseignement du français. D'ailleurs, son application n'a jamais été effective puisqu'en 1954 puis en 1957, l'enseignement était exclusivement donné en langue française. Pour l'administration coloniale française, « toute limitation de l'instruction à l'apprentissage d'une langue vernaculaire aurait pour effet de confiner l'enfant dans une véritable prison linguistique »³¹.

Conclusion

La politique scolaire menée par le Commissaire Bonnacarrère et ses successeurs au Togo de 1922 à 1960 a dévalorisé la langue et la culture des scolarisés. Aucune considération n'était accordée aux cultures locales. L'éducation fut le moyen le plus efficace d'aliénation des Togolais en ce sens qu'elle œuvra à l'effacement de la mémoire culturelle des peuples à travers l'interdiction d'utiliser les langues dans l'enseignement (N. L. Gayibor, 2011, p. 119). Pour les enfants togolais de l'époque, l'entrée à l'école signifie la rupture linguistique et culturelle. Cette rupture implique la sélection par la langue. Si la prohibition des langues maternelles en milieu scolaire était une décision de l'administration française, les méthodes utilisées ne l'étaient pas. Pourtant le symbole et la répression ont opéré une coupure dans le milieu familial : l'enfant, soumis à la propagande scolaire, en arrivait à avoir honte de parler la langue de ses parents. Bilingue dans un milieu social généralement unilingue, il était exclu et marginalisé (L.-J. Calvet, 1974, p. 175-176).

Il est vrai, de tout ce qui précède, que l'apprentissage du français a certainement été bénéfique pour les élèves, mais les conditions de son apprentissage ne l'ont pas toutes été : les méthodes et les techniques contraignantes. L'imposition de la langue française comme seule langue d'enseignement a aliéné les scolarisés : penser dans la langue maternelle et être obligé, par contrainte scolaire, de s'exprimer dans une langue

³¹ Rapport annuel du gouvernement français à l'Assemblée générale des Nations unies sur l'administration du Togo placé sous tutelle de la France (1954, p. 224 ; 1957, p. 205).

étrangère a été aliénant. Une langue ne s'impose pas et ne s'apprend pas par force.

Pour astreindre les élèves à l'observance de cette fameuse prescription qu'est l'emploi exclusif du français à l'école, même pendant les quelques instants de détente des récréations, il était institué, dans chaque classe un "symbole". Tout élève qui se laissait surprendre à parler le tem, le kabiyè, le moba, le bassar, le nawda, l'éwé, le mina, etc., recevait cet objet infamant (crâne ou mâchoires du chien en pays kabiyè et plaque de carton portant une inscription appropriée ou encore une boîte vide ailleurs) qu'il mettait au cou. Pour s'en débarrasser, l'enfant puni de cette manière devait surprendre un autre élève coupable de la même infraction. Par ailleurs, la bastonnade a été utilisée pour imposer la langue et la culture françaises.

Apparemment anodines, ces punitions avaient une grande importance psychologique. Elles augmentaient le sentiment d'aliénation que sentaient souvent les élèves, rendaient leurs relations mutuelles plus difficiles et tendaient à briser leur solidarité. C'est ainsi qu'étant la langue de l'école, le français est perçu par chacun comme supérieure à sa propre langue qui n'a pas droit de cité dans l'univers scolaire. L'élève intériorise au cours de sa scolarisation la dévalorisation de sa langue au profit de la survalorisation de la langue de l'école, laquelle est la langue de l'administration et des media, celle qui arrive à ouvrir la porte de toute promotion sociale (A. Baféi, 2019, p. 200-202).

Références bibliographiques

1. Source d'Archives (Archives nationales du Togo)

ANT-Lomé, 2APA, cercle de Lama-Kara, dossier n° 92 : Circulaire a/s enseignement des langues vernaculaires (1950).

2. Journal officiel et rapports

Journal officiel du Territoire du Togo, 1922, 1933.

Rapport annuel du gouvernement français à l'Assemblée générale des Nations unies sur l'administration du Togo placé sous tutelle de la France, 1954, 1957.

Rapport sur le Togo sous administration française par la mission de l'ONU 1950 : « Unification », manifestation massive de la All Ewe Conference au stade de Lomé.

3. Bibliographie

AFELI Antoine, 2003, *Politique et Aménagement Linguistiques au Togo: Bilan et Perspectives*, thèse de doctorat, Université de Lomé.

ASSIMA-KPATCHA Essoham, 2009, « L'introduction de l'enseignement français au Togo sous mandat (1920-1931) », *Science et technique, Lettres, Sciences sociales et humaines*, Vol. 26, n°1, 2009, p. 9-20.

BAFEI Abaï, 2017, *Scolarisation et changement de mentalités au Nord-Togo (1922-2003)*, thèse de doctorat en histoire, Université de Lomé.

BAFEI Abaï, 2019, « Scolarisation et acculturation au Togo de 1920 à 1975 », *Folofolo, Revue des sciences humaines et des civilisations africaines*, n° juin, 2019, p. 197-215.

CALVET Louis-Jean, 1974, *Linguistique et colonialisme*, Payot, Paris.

DRAVIE-HOUENASSOU-HOUAGBE Kayissan, 1988, *L'éducation africaine face à l'école coloniale. Dualisme de l'éducation dans les pays de la côte ouest-africaine*, Éditions Haho.

GAYIBOR Nicoué Lodjou, 2011, *Histoire des Togolais. Des origines aux années 1960. Tome 4. Le refus de l'ordre colonial*, Karthala-Presses de l'Université de Lomé.

GBIKPI-BENISSAN François, 2011a, *Le système scolaire au Togo sous mandat français. Volume 1. Sa mise en place*, L'Harmattan, Paris.

GBIKPI-BENISSAN François, 2011b, *Le système scolaire au Togo sous mandat français. Volume 2. Son adaptation à la société colonisée*, L'Harmattan, Paris.

LANGE Marie-France, 1998, *L'école au Togo : Processus de scolarisation et institution de l'école en Afrique*, Éditions Karthala, Paris.

TOULABOR M. Comi, 1982, « La violence à l'école : le cas d'un village au Togo », *Politique africaine* ; pp.43-49 ; disponible le site <http://www.Politique->

africaine.com/numeros/pdf/007043.pdf, consulté le 25 août 2022 à 11h 57 min.

DE GASTON William, « Le signal communicationnel français face à la langue Évé : Pour une phénoménologie de la communication », *Communiquer* [En ligne], 6 | 2011, mis en ligne le 22 avril 2015, consulté le 03 octobre 2023 à 17h 10 min. URL : <http://communiquer.revues.org/452> ; DOI : 10.4000/communiquer.452.