

Dire, Savoir, Pouvoir

Deux épisodes des trajectoires politiques ghanéennes

Martin VERLET *

Notre propos a pour objet central les technologies de pouvoir et, de façon plus précise, les politiques de langue et d'éducation dans leurs relations avec le gouvernement des hommes. Il mérite peut-être d'être préalablement éclairé, balisé, et cela d'un triple point de vue : épistémologique, théorique, empirique.

Un premier balisage consistera en une brève explicitation de l'énoncé qui sert de titre à l'exposé : dire, savoir, pouvoir.

Dire. Cela signifie qu'il est d'abord question de langues. Celles-ci ne sont pas appréhendées, en tant qu'objet linguistique, mais comme fait social. La langue joue en effet un rôle majeur dans la reproduction sociale. Elle constitue un outil de perception, d'organisation, d'appropriation — technique ou symbolique — de la nature par l'homme. Elle représente, de façon plus essentielle, un élément constitutif du rapport social, et elle participe étroitement à la construction, à la structuration du champ social.

Savoir. Les savoirs confèrent une capacité d'action, d'intervention sur l'environnement matériel. Ils élargissent ou limitent les facultés de contrôle des hommes, d'ordonnancement du mouvement des sociétés. L'éventail des savoirs, des technologies que met en œuvre une formation sociale est plus ou moins sophistiqué. Mais leur répertoire est toujours varié, allant de la capacité de maîtrise technique de la nature à l'usage des symboles et à la gestion du rapport avec l'invisible. S'agissant de l'Afrique, l'anthropologue britannique GOODY (1971) a suggéré les liens entre la reproduction sociale à partir des unités domestiques, l'arsenal technologique et les modes de gouvernement des hommes.

Pouvoir. Nous partirons d'une notion avancée par FOUCAULT (1989 a) dans le cadre de son approche archéologique de la volonté

* Sociologue Orstom — 72, route d'Aulnay, 93143 Bondy cedex, France.

de savoir et des pratiques discursives : celle de « pouvoir-savoir ». Ainsi, la mesure, l'enquête, l'examen, formes singulières de pouvoir-savoir, ne devraient pas être analysés sans tenir compte de leur rapport aux formes de pouvoir. Associés à la mise en place, à l'agencement, aux procédures de chaque système politique, les pouvoirs-savoirs en seraient à la fois l'effet et l'instrument. Ils constituent un arsenal, une panoplie au service des gouvernants, de leur domination. Les langues, les savoirs auxquels elles donnent forme et accès représentent des outils, des moyens de pouvoir, en même temps que des enjeux disputés. Les langues sont sujettes à des politiques (LAPIERRE, 1988). Ces politiques de langue qui interdisent, hiérarchisent, codifient, assimilent, annulent, sont intimement liées aux politiques d'éducation qui commandent la socialisation, la transmission des savoirs. Elles construisent des champs d'expression et de silence, des processus d'intégration et d'exclusion. Derrière la langue se pose le problème de l'interface entre l'oral et l'écrit, l'écriture en tant qu'outil d'accumulation et technologie de contrôle, d'enregistrement constituant, dans certaines conjonctures historiques, un pouvoir-savoir.

Un second type de repérage passera par quelques précisions sur les ancrages théoriques de notre propos. Celui-ci part d'une remarque faite par CHOMSKY (1989) alors qu'on l'interrogeait sur ce qu'il pensait de la sociolinguistique : « Les questions de langue, répondait-il, sont fondamentalement des questions de pouvoir ». Le propos peut surprendre de la part du promoteur de la grammaire générative qui, dans sa démarche scientifique, s'est appliqué, plus que d'autres, à examiner les phénomènes linguistiques en faisant abstraction de leur enracinement social. Il suggère une ligne de démarcation entre le langage, objet linguistique, et la langue, objet sociologique.

Dans une telle optique, la réflexion patiemment construite par FOUCAULT retiendra une fois encore notre attention. Nous avons évoqué précédemment la pertinence de la notion de pouvoir-savoir qui signale le lien complexe, les multiples interactions entre l'exercice du pouvoir d'une part, la maîtrise des savoirs de l'autre. D'autres notions et concepts mis en avant par le philosophe nous intéressent directement : ceux de technologie de pouvoir, de gouvernement, de gouvernementalité (FOUCAULT, 1989 b). L'idée de gouvernement déborde celle de souveraineté ou d'État : elle désigne l'ensemble des procédures, des stratégies, des agencements institutionnels visant à la conduite des hommes. Celle de « gouvernementalité » s'applique, de façon plus précise :

« [aux] tactiques de gouvernement qui permettent à chaque instant de définir ce qui doit relever de l'État et ce qui ne doit pas en relever, ce qui est public et ce qui est privé, ce qui est étatique et ce qui est non-étatique ».

Les anthropologues se sont intéressés de près aux interrelations entre langue et politique, aux rapports entre langue, pouvoir, culture et sociétés, aux stratégies gouvernementales d'encadrement, de contrôle des pratiques discursives (GRILLO, 1989). Dans ce cadre, l'apport de GOODY (1986) sur l'intervention de l'écrit dans l'organisation des sociétés est particulièrement stimulant. En glissant du registre de l'oralité à celui de l'écriture, les sociétés passent de l'habileté (*abilities*) à la spécialisation, la qualification (*skills*) (GOODY, 1987). Les formes de gouvernement étatique, les capacités d'administration se transforment avec l'émergence de bureaucraties, le raffinement des procédures d'enquête, d'enregistrement, de contrôle. L'ordre institué s'abrite derrière « la lettre de la loi ».

Outre leur contribution au renouvellement des problématiques de l'État et à l'essor des études sociolinguistiques, la démarche des sociologues nous concerne plus spécialement à travers les recherches effectuées au cours des trois dernières décennies dans le domaine de la sociologie de l'éducation. L'institution scolaire est resituée dans le champ social. Une question qui se profile derrière plusieurs objets privilégiés d'investigation (notamment celui de la réussite ou de l'échec scolaire) hante cette branche désormais bien identifiable de la sociologie : celle de l'égalité ou de l'inégalité sociale (INRP, 1990).

En précisant les espaces-temps qui correspondent à nos observations, nous opérerons un troisième type de cadrage. Nous nous inscrirons dans deux séquences discontinues. Dans le temps long — plusieurs décennies — des contestations anticoloniales et, de façon plus précise, dans un moment critique des systèmes de domination impériale, puis dans la phase d'émergence de l'État postcolonial en Afrique. Notre regard se concentrera sur le Ghana (la *Gold Coast* sous le colonialisme britannique). Le choix du cas ghanéen peut se justifier par certaines singularités caractérisant les vicissitudes sociales et politiques de ce territoire. Au XVIII^e puis au XIX^e siècles, l'expansion de la Confédération *asante* s'assimila, de près ou de loin, à une expérience, en définitive avortée, d'émergence d'un État-Nation dans cette région d'Afrique. L'hégémonie *asante* fut rendue possible non seulement par l'efficacité de l'organisation militaire, mais par des technologies élaborées de gouvernement des hommes.

La *Gold Coast* fut, dès le XVI^e siècle, l'un des sites importants d'implantation du colonialisme mercantile, puis l'un des relais actifs de la traite transatlantique. À l'ère du capitalisme impérial, la *Gold Coast* devint, au regard du colonisateur britannique, une « colonie modèle ». Elle fut, avec l'Inde, l'une des références principales des politiques de domination conduites par le *Colonial Office* de Londres en Afrique et en Asie. La relation longue avec l'Occident entraîna la formation, dans les agglomérations côtières, d'une élite du

savoir et de l'argent. Celle-ci se constituera plus particulièrement à partir de son appropriation d'une langue — l'anglais — et des savoirs de l'Occident. Elle investit un registre nouveau de l'oralité : nouvelle langue de communication avec le monde extérieur, l'anglais devient largement la langue des échanges, de l'accès à la modernité. Cependant, c'est surtout à travers sa maîtrise de l'écriture que cette élite « cultivée » construit sa distinction. Par ce biais, elle se rapproche des centres du pouvoir. Elle s'insère dans les circuits marchands, dans les interstices de l'économie de traite. Si elle privilégie la formation littéraire et les humanités, elle n'est nullement indifférente aux sciences, aux techniques, aux savoir-faire. Elle oscille entre deux imaginaires sociaux : le mythe panafricain de l'Éthiopie, l'aventure productiviste, technicienne du Japon du Meiji.

L'une des singularités qu'elle partage avec la mince frange de savants et de lettrés du Liberia et des territoires d'Afrique occidentale sous empire britannique (Nigeria, Sierra Leone, Gambie) fut sa réussite à s'ériger précocement en acteur politique (LANGLEY, 1979). La vitalité de la presse ouest-africaine en langue anglaise qui prend essor dès le milieu du xix^e siècle lui permettra de constituer, face aux dispositifs du pouvoir colonial, une véritable sphère politique (EKWELIE, 1971). Réservée à l'élite acculturée et opulente des principales villes côtières, cet espace public, pour reprendre l'expression de HABERMAS (1962) est un champ de débats et de controverses portant sur le devenir de la société.

Les facultés d'invention, d'appropriation des technologies et du savoir-faire extérieurs ne s'arrêtent pas aux portes des villes. Des régions rurales entières s'en trouvent transformées. L'expansion de la culture cacaoyère et de l'économie de plantation ne résulte-t-elle pas de l'initiative d'un africain de la *Gold Coast* qui n'hésita pas à dérober des plants dans la colonie portugaise de Sao Tomé ?

Laboratoire de l'administration coloniale britannique en Afrique, la *Gold Coast*, devient, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'un des lieux privilégiés d'intervention de l'anticolonialisme de masse. Survenue en mars 1957, l'indépendance du Ghana fut le symbole précurseur des libérations politiques en Afrique au sud du Sahara. Par sa vision panafricaine, son nationalisme économique, son option socialiste, Kwame Nkrumah fut l'une des figures de proue du nationalisme continental (BENOT, 1969).

À l'intérieur de l'ère des contestations anticoloniales nous avons pris le parti de découper deux séquences plus particulières. La première (1920-1930) correspond à l'apogée de l'Empire britannique. Sous la façade de la splendeur et de l'hégémonie, percent des symptômes de crise. Les architectes de l'ordre colonial sont conduits à des adaptations, à des ajustements, à des réformes. Les modifica-

tions apportées touchent simultanément les dispositifs du gouvernement, les politiques d'éducation, les politiques de langue.

La seconde séquence (1951-1966) coïncide avec la transition post-coloniale et l'émergence de la puissance étatique au Ghana. Les enjeux de la construction du pouvoir d'État posent, de façon immédiate, la question de la «gouvernementalité» pour reprendre l'expression de FOUCAULT. Les réponses apportées, les tactiques déployées ont leur traduction directe dans l'approche des politiques d'éducation et de langue. L'une et l'autre sont symptomatiques, à des titres divers, des procédures et des technologies mises en œuvre par le pouvoir politique dans des temps critiques.

LA PUISSANCE IMPÉRIALE ET LA CONFISCATION DE L'ESPACE PUBLIC (1920-1930)

Les années vingt correspondent pour la *Gold Coast*, et plus largement pour l'Empire britannique, à un moment de remaniement, de réajustement des dispositifs de contrôle politique et d'encadrement social. Deux repères chronologiques — les années 1920 et 1930 — clôturent cette phase singulière de mutation.

En 1920, on sort définitivement de la Première Guerre mondiale, bien que ses effets sur les mentalités, sur les équilibres économiques, sur les hiérarchies de puissance se fassent sentir en profondeur. Inattendus, des symptômes de crise — politique, sociale — apparaissent. En Inde, le conflit a provoqué une vive poussée nationaliste. Celle-ci alerte les stratèges de l'Empire. Le *Colonial Office* est conduit à reconsidérer ses politiques de domination. Selon l'un des responsables principaux de la conduite de l'administration britannique en Afrique, une ligne de fracture se dessine, à la fin de la guerre, entre les « temps anciens » et une ère nouvelle à explorer, à ordonner (FURSE, 1962).

À l'autre extrémité de ces temps critiques, l'année 1930 marque elle aussi un tournant. Les incidences de la « grande dépression » qui vient de secouer les sociétés occidentales atteignent les économies coloniales. Les agencements politiques, administratifs mis en place au cours de la décennie qui s'achève perdent de leur efficacité. Pour la puissance coloniale, la question de la « gouvernabilité » est à nouveau posée.

S'agissant de l'administration britannique en *Gold Coast*, cette séquence historique (1920-1930) est riche en réévaluations, réorientations, revirements. La révision des mécanismes de pouvoir et des formes de gouvernement des hommes s'organise selon trois axes principaux :

- modification des tactiques, des procédures, des dispositifs de gouvernement ;
- réforme des systèmes d'éducation ;
- reconsidération des politiques de langue.

Étroitement liés, ces enjeux suscitérent d'intenses débats (KIMBLE, 1963).

À la veille de la Première Guerre mondiale s'amorça le passage d'un colonialisme conquérant à un colonialisme entreprenant, exploiteur, développementaliste, gestionnaire. Ce changement se traduisit en particulier par une modification fondamentale des dispositifs de gouvernement, des modes de conduite des hommes. La phase de conquête correspondit à un moment bref d'annihilation, de négation des formes politiques existantes. Le démantèlement de la Confédération *asante*, l'exil de son souverain, l'*asantehene*, représentèrent le point culminant de cette entreprise. Les militaires administrateurs s'appliquèrent à fixer leur propre mise en ordre. Dans le même mouvement, les structures de la production et des échanges furent profondément bouleversées. Entre 1891 et 1911 se précipita une révolution structurelle qui devait conférer à l'économie du pays une configuration durable : économie de plantations, économie de traite (SZERESZESWKI, 1965).

Ce fut à partir de 1920 que de nouveaux dispositifs de pouvoir furent mis en place en *Gold Coast*. Leur conception s'inspira de l'expérience conduite par le gouverneur colonial Lord Lugard au Nigeria (KIRK-GREENE, 1968). Le principe de base est celui de l'administration indirecte — *indirect rule*. Il vise à soumettre les sociétés en paraissant se plier à leurs lois, à les gouverner localement par le truchement de leurs gouvernants. Il est fondé sur un constat : la pénurie — en hommes, en moyens, en ressources financières — du pouvoir colonial. À son apogée, l'Empire britannique, puissance navale mise à part, fonctionna par l'entremise d'un corps de moins de 200 000 européens. La population européenne enregistrée par l'administration en *Gold Coast* pour l'année 1922 s'élève, de façon précise, à 979 personnes (GOLD COAST GOVERNMENT, 1923). La constante hantise des proconsuls coloniaux, et, plus encore, des commissaires de district (les *D C's*) fut de réussir à gouverner sans moyens. Selon Lugard, l'objectif étant de « créer l'ordre à partir du chaos », les références à des moyens connus, répertoriés, conventionnels, d'administration publique s'avèrent d'un bien piètre secours : il ne serait d'autre parti que l'invention, l'improvisation (PHILLIPS, 1989). Instance étatique tronquée, étriquée, le dispositif de contrôle colonial est surtout fait d'expédients, de bricolages. Le pouvoir en tant que représentation figure la puissance. Dans ses agencements, dans ses actes, il respire la fragilité. On est loin de « L'État hypertrophié » qu'évoquait ALAVI (1972).

Plus pertinente serait l'image qu'inspirait à Antonio Gramsci l'appareil étatique dans sa construction et sa modernité : celle d'une carriole de saltimbanque, rafistolée, rapiécée, bringuebalante, déjetée (RICCI, 1975).

Le pouvoir central est fortement ramassé, personnalisé, discrétionnaire. Le gouvernement détient le monopole des décisions. Il veille à restreindre, à policer tout espace public de débat. Il confisque les relations du territoire avec le monde extérieur. Il existe néanmoins deux limites à son autorité : la tutelle exercée de loin par le Gouvernement et l'administration britanniques, la médiocrité de ses ressources matérielles et politiques. Minimal, le dispositif central de gouvernement se révèle inapte à encadrer, à ordonner la vie sociale. L'enracinement de la domination politique, sa gestion quotidienne, routinière s'effectuent à l'échelon des districts. La politique d'*indirect rule* aura pour finalité essentielle d'étayer, de conforter, de raffiner les dispositifs locaux d'encadrement et de contrôle. Elle s'identifiera à une minutieuse et systématique entreprise d'ingénierie sociale. L'invention de la tradition ira de pair avec la réinvention du politique. En même temps que sont redécoupés les districts, sont construites les ethnies, intronisées les chefferies. Les contraintes de gouvernementabilité, celles imposées par l'état des technologies de pouvoir (moyens d'information, de communication, de transmission) pèsent fortement sur les choix. Le district en tant que territoire et population est conçu à la mesure des capacités matérielles, physiques de son responsable, le *District Commissioner*, le DC., à connaître personnellement et à entretenir des relations avec chaque communauté villageoise. Cet agent local du gouvernement est appelé à utiliser comme appui et comme relais les autorités locales. Mais ces autorités n'existeront qu'à condition de voir leur légitimité reconnue et confirmée par le pouvoir colonial. Celui-ci, à partir de 1920, se lancera, en *Gold Coast*, à la découverte de chefferies. Promu « anthropologue du gouvernement », le capitaine RATTRAY (1923, 1932) s'efforcera de ressusciter le système politique *asante*. Cependant, le retour d'exil de l'*asantehene* ne correspondra nullement à une restauration de sa souveraineté. L'administration est plutôt préoccupée de favoriser, à l'intérieur de l'ancienne confédération, l'émergence de chefferies multiples, susceptibles de se constituer en rouages du dispositif de gouvernement des divers districts. L'entreprise se révélera plus ardue dans les Territoires du nord. La négation des formes locales du politique y avait été exacerbée. Militaire, l'administration s'apparentait, le plus souvent, à un enrégimentement. L'injonction lancée en 1928 par le gouverneur d'y précipiter la mise en place de structures d'*indirect rule* provoqua parmi les administrateurs britanniques de la région révolte et désarroi. Mais, là aussi, on entreprit, de façon hâtive, de réinventer du poli-

tique, de découper territorialement les populations en districts, de coopter des chefferies (GUGGISBERG, 1933).

Échelon primordial de la conduite et de l'administration des sociétés, le district est un lieu où sont agencés des dispositifs minimaux de gouvernement. À l'instar du gouverneur à l'échelon territorial, le DC détient localement le monopole des décisions. En apparence, son pouvoir est absolu, seulement soumis à la tutelle distante du gouvernement central. Néanmoins, sa prise réelle sur les populations passe par les capacités d'encadrement rapproché, constant de la chefferie. Or, les dispositifs de contrôle, de répression que celle-ci gère sont réduits au minimum : des gardes pour surveiller, un tribunal pour sanctionner, une prison pour punir.

Entre l'appareil central de gouvernement et les dispositifs locaux d'exécution, d'administration, d'étroites passerelles sont aménagées ici ou là : conseils provinciaux des chefs, représentation de ces derniers au sein de l'Assemblée législative, instance d'enregistrement plutôt que de délibération. Ce frêle passage de la localité au centre impose l'aboutement hasardeux de structures hiérarchiques par l'officialisation — artificielle, contestée — de chefs suprêmes, de souverains en titre (*Headchiefs, Paramount Chiefs*) (GUGGISBERG, 1927).

Effort de remise en ordre, l'implantation de l'*indirect rule* s'accompagne d'une refonte des politiques d'éducation. Celles-ci deviennent la clef de voûte du système projeté. (GUGGISBERG, 1924). En *Gold Coast*, un gouverneur fut l'artisan de cette réorientation : GUGGISBERG (1927) qui, de 1919 à 1927, conduira, à partir du siège du gouvernement à Accra, les destinées du territoire. Son profil est atypique (WRAITH, 1967). Par sa formation, par ses attaches sociales, l'homme ne répond guère aux critères traditionnels de promotion du *Colonial Office*. Militaire, son expérience est surtout celle d'un ingénieur, d'un technicien. Homme de terrain au départ, il se transforma en homme de dossiers, en entrepreneur, en bâtisseur, en conducteur de travaux. Réformateur dans ses intentions et ses pratiques, il est aussi profondément conservateur. Il mettra en œuvre le premier plan colonial de développement de *Gold Coast* (1920-1930). Il conduira et achèvera de grands chantiers : port de Takoradi, hôpital de Korle Bu, ligne de chemin de fer reliant Accra à Kumasi. Son chantier principal sera l'éducation, avec pour symbole prestigieux la fondation du collège d'Achimota. (FRASER, 1922-1926).

Un intérêt aussi vif et subtil porté par les autorités coloniales aux problèmes de l'enseignement est loin d'être particulier à la *Gold Coast*. En la matière, Lugard (PERHAM, 1960), dans le nord du Nigeria avait frayé la voie (GRAHAM, 1966). L'agitation nationaliste en Inde avait été attribuée par les milieux officiels aux effets

pervers d'un système éducatif jugé inadéquat, car provoquant acculturation et déracinement (FRASER, 1920). Les expériences pédagogiques menées en Asie seront l'une des références essentielles de la redéfinition des politiques d'éducation dans l'ensemble de l'Empire. Celles qui s'étaient développées aux États-Unis furent une autre source d'inspiration. Le *Phelps Stokes Fund* qui s'était jusqu'alors surtout intéressé à la formation des Noirs dans le Sud des États-Unis porta en effet ses regards sur les systèmes d'enseignement en Afrique (JONES, 1922). Les propositions de réforme formulées à partir de 1920 par Jesse Jones et Kwegyir Aggrey prennent largement appui sur le bilan de deux institutions réputées : Tuskegee et Hampton, les deux institutions pilotes de la formation des Noirs aux États-Unis (JONES, 1922). Parallèlement, les porte-parole des missions impliquées dans l'évangélisation de l'Afrique poussent le *Colonial Office* à réviser ses conceptions en la matière (OLDHAM et GIBSON, 1931). En 1923, une commission consultative sur l'éducation en Afrique verra le jour (FRASER, 1922-1926).

Si les autorités coloniales de *Gold Coast* ne furent pas à l'origine de ce mouvement réformateur, elles y contribuèrent précocement et résolument. Dès 1920, GUGGISBERG suscita les avis d'un comité des éducateurs (GOLD COAST GOVERNMENT, 1924). L'éducation est l'objectif prioritaire du plan décennal de développement. En l'espace de quelques années, un projet global est formulé, matérialisé.

Il s'agence selon quelques lignes directrices. Tout d'abord, l'État colonial prend le parti d'intervenir directement, centralement dans un domaine qu'il avait précédemment abandonné à l'initiative des missionnaires (GRAHAM, 1971). La part de l'éducation dans le budget du territoire est multipliée par deux entre 1920 et 1926. Elle sera doublée également entre 1927 et 1931 (GOLD COAST GOVERNMENT, 1930). Les institutions publiques de formation (écoles primaires dans les Territoires du nord en particulier, collèges techniques, établissements secondaires) prolifèrent rapidement. L'école devient une affaire d'État. En second lieu, cet engagement de la puissance publique se traduit par la mise en place d'un système de contrôle, d'inspection, d'encadrement. L'objectif affiché est d'élever la qualité de l'enseignement. Des normes sont prescrites, des classifications instituées, des interdictions lancées (GOLD COAST GOVERNMENT, 1933). Les écoles se répartiront en trois catégories : écoles publiques, écoles subventionnées, écoles non subventionnées. Ne peuvent enseigner que ceux qui sont reconnus et répertoriés comme enseignants qualifiés par le gouvernement. Chaque école doit compter au moins dix élèves et fonctionner régulièrement. Un salaire minimum est établi pour l'ensemble des instituteurs. Les autorités veilleront à ce que ne soient pas utilisés de livres interdits.

Un Bureau de l'éducation présidé par le gouverneur assurera l'application de ces mesures, un corps d'inspecteurs jugera de leur respect. Pour louable qu'elle soit, l'exigence de qualité se traduit par un acte d'autorité. Celui-ci vise en fait à bloquer une poussée spontanée de la demande et de l'offre d'éducation, et plus spécifiquement les initiatives et stratégies scolaires africaines. Après s'être concentré sur le développement d'écoles secondaires (avec pour emblème le plus brillant le collège Mfantsipim de Cape Coast), l'élite du savoir, débordant le pouvoir colonial et les ordres missionnaires, a suscité une aspiration à la scolarisation (celle-ci ne gagnera qu'ultérieurement les Territoires du nord) se traduisant par l'ouverture plus ou moins improvisée d'écoles élémentaires. Une expression, populaire à l'époque, dévoile le sens de cette démarche : « l'éducation, c'est le pouvoir ». Il n'est guère surprenant que le gouvernement colonial soit préoccupé de bloquer, de maîtriser une telle évolution. Les politiques réformatrices lancées par GUGGISBERG répondent également à ce souci. La tentation de l'Occident est assimilée à une sédition dès lors qu'elle peut conduire à une expression autonome, incontrôlée du sujet. L'éducation devient dangereuse dès lors qu'elle multiplie les acteurs politiques, qu'elle amplifie leur capacité d'intervention. En enrayant l'expansion de l'éducation, le pouvoir colonial entend bien conjurer le risque d'une dilatation de l'espace public.

Par ailleurs, l'esprit qui inspire la conduite du projet éducatif est infléchi, influencé. La pensée de GUGGISBERG à ce sujet est codifiée dans « les seize principes de l'éducation » (GUGGISBERG, 1927). Certaines dispositions sont novatrices pour l'époque, par exemple l'introduction de la mixité. Une part nouvelle est faite à l'africanisation des programmes, à l'esprit de corps, à la discipline. Deux axes prioritaires traversent l'ensemble : la formation du caractère, l'instruction morale et religieuse.

Enfin, le système préconisé hiérarchise et déconnecte deux filières : l'une, privilégiée, de production d'une élite ; l'autre, contrôlée, contenue, d'éducation élémentaire de masse. L'impératif de la qualité associé à la pénurie de moyens conduit à concentrer les efforts sur la première, en principe dans un premier temps. Véritable vitrine de la réforme, le collège d'Achimota sera le laboratoire, le creuset de cette politique (WARD, 1960). L'institution tente de rapprocher, dans un contexte africain et colonial, les principes du collège de l'Angleterre victorienne et les méthodes de Tuskegee ou de Hampton. L'entreprise qui oscille entre l'occidentalisation, l'intégration, en position subordonnée, dans l'univers intellectuel du colonisateur d'une part, le nationalisme culturel d'autre part, ne va pas sans ambiguïtés (WARD, 1965). Elle rehausse l'image de l'éducation tout en tentant d'en contenir, d'en réduire les effets. Elle

aboutit à l'amplification de la demande scolaire en même temps qu'elle s'emploie à restreindre, à limiter l'offre institutionnelle d'éducation. Elle valorise le respect des institutions, l'obéissance aux ordres établis tout en suscitant l'autonomie du sujet. Elle vise à la discipline, mais crée de la liberté.

Le dédoublement des dispositifs de contrôle politique, celui du système éducatif se conjuguent avec un dédoublement des politiques de langue. La réforme des systèmes éducatifs impulsée, localement par les gouvernorats territoriaux, globalement par le *Colonial Office*, stimule la revalorisation des langues vernaculaires (COLONIAL OFFICE, 1927). Celles-ci deviennent des objets d'étude en même temps que des moyens d'enseignement. En *Gold Coast*, à l'initiative de GUGGISBERG, une mise en ordre linguistique est favorisée. Appel est fait aux compétences du linguiste allemand WESTERMANN (1927) afin d'aboutir à un perfectionnement et à une unification des systèmes de transcription. Ce passage de l'oralité à l'écriture est une condition de l'usage des langues locales, comme support de la transmission du savoir dans un cadre officiel, institué. Cautionnée scientifiquement, la démarche ne va pas sans arbitraire. Un nombre limité de langues, de dialectes sont sélectionnés, promus. Ils deviennent des matières et des moyens d'enseignement dans les premières années du cycle primaire. Dans la filière royale réservée à l'élite, ils cèdent progressivement la place à l'anglais. Ailleurs, c'est-à-dire dans les «écoles rurales», les langues locales sont imposées sur l'ensemble du cycle élémentaire, une part minimale étant faite à l'apprentissage de quelques rudiments d'anglais. La politique de langue cristallise ainsi la ligne de partage qui divise le système éducatif. Elle pénètre en outre les procédures de contrôle politique. Les administrateurs locaux (les *DC's*) se voient en effet sommés de connaître une langue locale sous peine de perdre toute chance de promotion. Néanmoins, l'improvisation sera largement la règle. Hormis quelques textes traduits et transcrits par les missionnaires, la littérature accessible en langues vernaculaires, textes en écriture arabe mis à part, est quasi inexistante (WESTERMANN, 1929). Livrés à eux-mêmes, les instituteurs sont appelés à rédiger leurs manuels et à concevoir leur matériel pédagogique (*Teacher's Journal* 1930).

Ingénierie sociale, ingénierie politique, la mise en place de l'*indirect rule* exigeait des experts, des spécialistes. Anthropologues, linguistes furent mobilisés. L'anthropologie se fit pratique, appliquée, politique, impériale (ASAD, 1975). MALINOWSKI (1930) et son école fonctionnaliste se placèrent au service de cette œuvre de rationalisation des systèmes de domination. Fondé en 1926, l'Institut international des langues et cultures africaines jouera, pour l'Empire britannique tout spécialement, un rôle éminent (SMITH, 1934). Il

sera le lieu de rencontre des administrateurs, des missionnaires, des anthropologues, des linguistes. Quelques figures, parmi les principaux animateurs de l'Institut, symboliseront ce partage des expériences, des perspectives : Lord LUGARD (1928) praticien et théoricien de l'Empire, qui préside l'organisme, Hanns Vischer, administrateur, éducateur, qui assume le secrétariat général (GRAHAM, 1966), OLDHAM (1910-1950) missionnaire, éducateur, responsable du programme de recherche que pilote l'Institut, WESTERMANN (1937), son directeur, qui fut associé aux missions, avant de devenir un linguiste internationalement reconnu.

Le réajustement simultané des politiques administratives, scolaires, linguistiques suscitera de vives controverses. Telle qu'elle s'est inscrite dans le champ social, l'école a pour finalité essentielle l'appropriation de la langue du colonisateur, la capture de ses pouvoirs-savoirs, la maîtrise des lettres et des titres de la modernité. Une réorientation qui préconise la réhabilitation des langues locales, des cultures, de la tradition, du travail manuel est perçue comme une dérobade, une ruse masquant une volonté de rétention et de dissimulation de ressources, de technologies (DEVELOPMENT RECORD PROJECT, 1980). La concentration des financements publics sur l'expérience d'Achimota est un autre sujet de débats. La fermeture des écoles non homologuées suscite de vives protestations (GOLD COAST GOVERNMENT, 1928). La notion d'école rurale — celle-ci constituant un véritable cul-de-sac — est très largement récusée (GOLD COAST GOVERNMENT, 1929).

Mais le débat de fond se focalisera sur la logique politique qui sous-tend le projet global. Celui-ci a pour visée non dissimulée le blocage de l'expansion, le refoulement de la scène politique de l'élite du savoir qui revendique d'accéder aux plus hautes responsabilités gouvernementales aussi bien que professionnelles. L'objectif est de clore l'espace public que cette élite est parvenue à aménager, d'interdire que sa volonté de savoir puisse se muer en volonté de pouvoir. Sa capacité à débattre en assemblée de la chose publique découle de sa parfaite maîtrise de l'éloquence anglaise. La vitalité, la vivacité de la presse africaine d'opinion dont les autorités coloniales tolèrent difficilement l'impertinence témoignent de son investissement des registres de l'écrit (SAMPSON, 1934). Cette captation de l'Occident est ressentie par les milieux officiels comme un acte ou un risque de subversion. Parallèlement à cette procédure d'expulsion du théâtre politique de l'élite du savoir, de clôture de l'espace public, on assistera à l'évincement, au profit des firmes occidentales, de l'élite de l'argent des interstices des circuits financiers et commerciaux où elle avait réussi à s'installer (KAY, 1972). Propulser, en la réinventant, l'élite de la naissance sur le devant de la scène, la consacrer, à tous les niveaux, comme partenaire privilégié, disquali-

fier l'élite du savoir, sont choisis comme les méthodes les plus sûres de conforter les assises du gouvernement. Centralement, un corps auxiliaire restreint, imprégné des connaissances, des représentations, des valeurs de la puissance coloniale, sera formé. Son incorporation, sa subordination devraient écarter toute velléité d'un usage autonome des pouvoirs-savoirs. Son rôle est celui, instrumental, d'un rouage dans la mise en œuvre des procédures et des techniques du gouvernement. Localement, l'idée prévaut que les écoles rurales et le cycle court suffiront à pourvoir l'administration de rudiments de technicité, d'efficacité. Un registre limité, contrôlé, du politique est institué, à l'échelon local, articulé par l'oralité, par la tradition réinventée.

Cette nouvelle architecture de l'espace politique restera un chantier inachevé, bientôt abandonné. Subordonnée au pouvoir colonial, la chefferie voit sa légitimité contestée (SEKYI, 1936). L'autorité directe des administrateurs britanniques devra s'exercer plus pesamment. Le programme éducatif s'essoufflera, la dépression de 1929 contraignant la puissance publique à réduire ses ambitions en la matière. Le mouvement spontané de scolarisation ne pourra être jugulé. Pas plus que ne pourront être contenues les expressions anti-coloniales qui préfigurent l'émergence du nationalisme populaire (HOLMES, 1972). Après les villes, les communautés rurales seront gagnées par ce vent d'agitation (EHLER, 1977).

L'ÉTAT POSTCOLONIAL ET LA DÉCONNEXION DES CHAMPS POLITIQUES (1950-1966)

Cette séquence englobe l'ensemble de la phase critique qui débouchera sur l'édification de l'État postcolonial. Elle est scandée par deux moments forts. L'un correspond à la montée en hégémonie du mouvement qu'anime Kwame Nkrumah, le *Gold Coast Convention People's Party* (CPP). L'autre coïncide avec une entreprise d'ordonnement, de redécoupage du champ politique, d'expansion et de concentration de la puissance étatique.

Nous ne nous attarderons pas sur les caractéristiques qui singularisèrent la conjoncture de mobilisation politique qui, de 1948 à 1957, porta le CPP à la tête du gouvernement, puis au sommet de l'appareil étatique. Le phénomène a été déjà amplement décrit (APTER, 1972). Notre attention se portera sur deux phénomènes, étroitement liés à notre propos. le langage du nationalisme est, à ce stade, essentiellement articulé dans la langue du colonisateur (HODGKIN, 1961). La mobilisation populaire passe largement par l'écrit. À y regarder de plus près, la réalité est quelque peu différente. Les lignes de partage entre langue étrangère et langues locales s'atté-

nuent. Les frontières séparant l'oralité et l'écriture s'estompent temporairement. Le discours public en anglais des dirigeants du mouvement nationaliste est réinterprété, répercuté, réinventé en *twi*, en *fante* ou en *ewe*. Le discours écrit, propagé par la presse du CPP, sera commenté, discuté, diffusé, amplifié oralement (ANIM, 1976). À la mobilisation populaire correspondra l'amorce de ce que HABERMAS (1962) appelait «un espace public plébéien». Le processus est révélateur du lien étroit qui se noue entre l'expansion de l'éducation et les modes d'expression du nationalisme de masse (FOSTER, 1965).

À partir de 1957, l'entreprise de mise en forme et d'expansion de l'État postcolonial placera au premier plan la question de la construction du champ politique, de la «gouvernementalité». Les politiques publiques se traduiront par l'investissement, par la puissance étatique, de la sphère de la production et des échanges. Elles privilégieront les dispositifs favorisant la reproduction sociale. Elles stimuleront en particulier un essor exceptionnel des systèmes éducatifs. L'interface entre la langue étrangère, devenue langue officielle, et les langues locales se trouvera à nouveau obscurci. Il en sera de même, mais à un degré plus faible, de l'interface entre l'oral et l'écrit.

À l'instar de ce qui s'était produit en 1920, l'éducation devient la priorité majeure des programmes gouvernementaux initiés par le CPP. Dès 1952, un plan accéléré de développement est mis en œuvre qui se focalise plus spécialement sur l'impératif d'extension de l'offre scolaire (ANOWIE VILLARS, 1968). L'objectif est la généralisation de l'accès à l'école en l'espace de dix années. Il sera réalisé avec l'introduction d'un système d'enseignement primaire gratuit et obligatoire. Celui-ci ne constituera pas un cul-de-sac, les possibilités d'accueil dans les institutions du secondaire, du technique, du supérieur étant élargies. Trois universités, dont l'une, celle de Kumasi, spécialisée dans les filières scientifiques et technologiques, seront ouvertes (1). Ce bond en avant quantitatif ira de pair avec un souci de qualité, de qualification. Des cadres, des techniciens, des spécialistes plus nombreux, plus compétents seront ainsi formés. Ils contribueront en particulier à doter l'appareil étatique en construction de corps importants d'experts, rompus au maniement de pouvoirs-savoirs. Le pari de la modernisation accélérée, de la science et de la technicité se traduira par un grossissement soudain,

- (1) Selon les statistiques officielles, les effectifs de l'enseignement primaire passent de 335 094 à 1 137 495 entre 1952 et 1965, ceux du cycle complémentaire de 80 013 à 267 434, ceux du secondaire de 5 033 à 42 111, ceux du technique de 866 à 4 966, ceux de la formation professionnelle de 2 363 à 14 558, ceux des étudiants d'université de 710 à 4 346. À titre de référence, le recensement de 1960 comptabilise une population totale de 6 727 000 habitants.

autour de l'État, de ses institutions, de ses dispositifs de contrôle de la société et de l'économie, d'une frange diversifiée d'intellectuels qui oscillera entre l'esprit de corps et l'autonomie d'esprit à l'égard du pouvoir établi. Ce surgissement n'ira pas sans poser des problèmes, inédits, de gouvernement. L'orientation prise, qui avait été préconisée dès 1943 par le *Colonial Office*, représente une rupture radicale avec les lignes tracées précédemment par GUGGISBERG (COLONIAL OFFICE, 1943). Elle va dans le sens de l'égalité, et non plus de l'exclusion, avec l'option de l'«éducation de masse».

Simultanément s'opère un revirement dans les politiques de langue. L'anglais prend très officiellement l'ascendant. Les langues vernaculaires sont progressivement refoulées de l'enseignement, sauf pour un temps bref d'incorporation de l'élève au système scolaire (KWOFFIE, 1972). Des arguments techniques sont avancés. Le débat qui s'ébauche autour de cette question est officiellement étouffé (ASAMOA, 1955). Le Bureau des langues ghanéennes se voit dévolu un rôle subsidiaire, conservatoire (KWOFFIE, 1972). Les dirigeants veillent à ce qu'on ne dise mot de l'enjeu linguistique. En la matière, la raison d'État entend bien s'imposer aux pratiques et aux logiques sociales. Exceptionnellement, un débat inopiné survenu lors d'une séance du Parlement, en octobre 1961, nous en dit un peu plus long sur la vision du pouvoir étatique. La question posée était celle de l'adoption de l'*akan* comme langue nationale. Les porte-parole du CPP s'emploieront à faire repousser toute disposition allant en ce sens. Plusieurs arguments sont avancés (VERLET, 1986). Consacrer l'*akan* (*twi-fante*) (WARREN, 1976) reviendrait à restaurer la Confédération *asante*, à reconnaître l'hégémonie d'un ensemble régional, à vouer au dépérissement d'autres groupes linguistiques, à faire disparaître des dialectes, des parlers locaux. Ceci irait à l'encontre de l'exigence d'intégration, d'unité nationale. L'idée d'une langue nationale africaine est ainsi perçue comme une menace pesant sur la formation de la nation (2). Un autre type d'argument valorise l'anglais comme moyen d'accès à la modernité, à l'universel. Par ailleurs, le spectre du tribalisme, de la tradition, se combine avec les impératifs posés par le dessein de Kwame Nkrumah de construction de la nation panafricaine. De ce point de vue, le choix d'une langue nationale entraverait la réalisation du rêve continental. Paradoxalement, c'est au nom de la personnalité africaine que sera refoulée toute exigence de réappropriation de la parole africaine (NKETIA, 1968).

La dynamique des politiques d'éducation, le retournement des politiques de langue, au profit de l'anglais officialisé comme langue des

(2) *Parliamentary Debates*. Official Report, 25 oct. 1961. Accra Tema : Government Printer.

institutions eurent pour conséquence que l'anglais d'une part, l'écriture d'autre part, par leur détention, leur rétention, ne jouèrent plus totalement, aux mains du gouvernement central, la fonction de pouvoirs-savoirs efficaces. D'autres technologies de pouvoir — les médias, les dispositifs de sécurité et de surveillance, le maniement des armes, le potentiel de violence, concentrée, mobile, du corps des militaires — seront développées. Mais surtout de nouvelles lignes de démarcation politique seront inscrites dans l'espace social. Le dénouement de la crise de mobilisation politique, la mise en ordre qui s'ensuit se traduiront par le passage de l'anticolonialisme de masse au nationalisme étatique. Une déconnexion des champs politiques s'opère. Le champ central correspond au pouvoir d'État, à ses dispositifs institutionnels, à ses instruments de gouvernement, à ses appareils idéologiques d'hégémonie. Se trouve étroitement borné, clôturé par le pouvoir, un espace public central où l'État est mis en forme et mis en scène par le jeu des factions dirigeantes. Le langage est celui de la modernisation, de la technicité, du socialisme panafricain, de l'universalité (VERLET, 1980).

À l'autre pôle, un champ politique local est aménagé (CROOK, 1977). Le *DC* reste son grand ordonnateur. À cet échelon, les jeux de pouvoir, les dispositifs d'encadrement, d'administration s'appuient largement sur le maniement des langues locales, sur le bricolage de la tradition, sur des stratégies fondées sur la parenté, l'alliance ou l'identification régionale, sur les hiérarchies et les notabilités anciennes ou fabriquées, sur un ensemble de réseaux et de logiques que le pouvoir étatique, dans ses politiques, dans ses actes de gouvernement, prétend ignorer et abolir. Entre ces deux champs distincts s'institue une déconnexion, un schisme.

Dans un tel contexte émerge la personnalité du politicien professionnel. Sa vocation est d'assurer une médiation en trompe l'œil entre la localité et l'État central. Il puise dans un vaste vestiaire de personnalités. Homme d'importance, il est, en représentation, selon les occasions, homme d'État ou « homme du peuple » (ACHEBE, 1966). En actes, il s'emploiera à se propulser vers le noyau central du pouvoir. Y accéder sera le signe le plus ostensible de sa réussite, de son savoir-faire, de sa puissance. Homme de paroles, glissant d'une langue à l'autre, il sera, au sens fort, l'homme du double langage, celui d'un dédoublement de l'articulation du politique. Son habileté tiendra à sa capacité de s'inscrire dans deux registres distincts, celui du local, celui aussi des relations entre la localité et le pouvoir d'État.

En guise d'épilogue provisoire, nous aurions pu évoquer une troisième séquence, celle qui correspond à la construction du champ politique par le Conseil national provisoire de défense, Provisional National Defence Council (PNDC) animé par Jerry Rawlings. Les

politiques d'ajustement structurel poursuivies depuis avril 1983 ont en effet pour prolongement l'ajustement scolaire, l'ajustement politique. De nouvelles lignes de démarcation sont tracées entre ce qui ressortit à l'État et ce dont il entend se dessaisir. Entre les thèmes de la retraditionnalisation et l'image néolibérale de l'entrepreneur, un nouveau type de notable se profile localement (VERLET, 1989). À l'enjeu des districts vient s'ajouter celui d'un espace public unique, celui de l'expression démocratique. Mais comme l'on dit communément, ceci est déjà une autre histoire.

BIBLIOGRAPHIE

- ACHEBE (C.), 1966. — *A Man of the People*. Heinemann, Londres.
- ALAVI (H.), 1972. — «The State in Post-Colonial Societies : Pakistan and Bangladesh» in *New Left Review* (74).
- ANIM (G. T.), 1976. — *Reconceptualizing the Role of the Press : The Case of Ghana*, Ph. D. University of Iowa, Ames (Iowa).
- ANOWIE VILLARS (J. K.), (1968). — *Education in Ghana. An annotated Bibliography on Education and Social Change in Ghana from 1925 to 1957*, Ph. D. University of London, Londres.
- AFTER (D.), 1972. — *Ghana in Transition*. Princeton University Press, Princeton.
- ASAD (T.) (ed.), 1975. — *Anthropology and the Encounter*, Ithaca, Londres.
- ASAMOA (E. A.), 1955. — «The Problems of Language Education in the Gold Coast» in *Africa* 25 (1).
- BENOT (Y.), 1969. — *Idéologies des indépendances africaines*, Maspero, Paris.
- CHOMSKY (N.), 1989. — in GRILLO (R.) *Social Anthropology and the Politics of Language*, Routledge, Londres.
- COLONIAL OFFICE, 1927. — ADVISORY COMMITTEE ON NATIVE EDUCATION IN TROPICAL AFRICA. *British Tropical Africa. The place of Vernacular in Tropical Education. Memorandum*, Colonial Office, Londres.
- COLONIAL OFFICE 1943. — ADVISORY COMMITTEE ON EDUCATION IN THE COLONIES *Mass Education in African Society*, H.M. Stationary Office, 1943.
- CROOK (R.), 1977. — *Local Elites and National Politics in Ghana. A Case Study of Political Centralization and Local Politics in Offinso, Ashanti. 1945-1966*, Ph. D. London School of Economics, Londres.
- DEVELOPMENT RECORD PROJECT, 1980. — *Primary and Secondary Education in six Selected African Territories*, Rhodes House Library, Mss Afr.s. 1755, Oxford.
- EHRLER (F.), 1977. — *HandelsKonflikte Zwischen europäischen Firmen und einheimischen Produzenten in British Westafrika. Die «Cocoa-Hold-Ups» in der Zwischen-Kriegszeit*, Atlantis, Zurich.
- EKWELIE (S. A.), 1971. — *The Press in Gold Coast Nationalism 1980-1957*, Ph. D. University of Wisconsin, Madison (Wis).
- FOSTER (P. J.), 1965. — *Education and Social Change in Ghana*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- FOUCAULT (M.), 1989 a. — *De la gouvernementalité. Leçons d'introduction aux cours des années 1978 et 1979*, 2 cassettes enregistrées, Seuil, Paris.

- FOUCAULT (M.), 1989 b. — *Résumé des cours 1970-1982*, Juilliard, Paris.
- FRASER (A. G.), 1920. — *Village Education in India. Report of a Commission of Inquiry*, Oxford University Press, 1920.
- FRASER (A. G.), 1922-1926. — *Achimota*, Rhodes House Library, Mss. Brit. Emp. 5 230 Fraser 4/1.
- FRASER (A. G.), 1922-1926. — *Achimota*, Oxford : Rhodes House Library, Mss. Brit. Emp. 5 283. Fraser 4/1. ff. 1.202.
- FRASER (A. G.). — *Conference on Education in Tropical Africa, 4 July 1923*, Oxford : Rhodes House Library, Mss. Lugard, 144 ff. 1. 47.
- FURSE (R.), 1962. — *Aucuparius. Recollections of a Recruiting Officer*, Oxford University Press, Londres.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1923. — *Colonial Report for 1922-23*, Government Printer, Accra.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1924. — *Interim Report of the Educationists' Committee, 1922*, Government Printer, Accra.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1928. — *Minute of the Legislative Council and Sessional Papers, 1926-28*, Government Printer, Accra.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1929. — *Report and Recommendations of the Committee appointed by his Excellency the Governor in march 1928 to consider the Problem created by the Closure of Inefficient Schools*, Government Printer, Accra.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1930. — *Address delivered by His Excellency the Governor Sir Randolph Slater, on the Occasion of the 1930-31 Session of the Legislative Council. 17 november 1930*, Government Printer, Accra.
- GOLD COAST GOVERNMENT, 1933. — *Education Ordinances n° 21 of 1925 and n° 14 of 1933 together with the Education Rules, 1933*, Government Printer, Accra.
- GOODY (J.), 1971. — *Technology, Tradition and the State in Africa*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GOODY (J.), 1986. — *The Logic of Writing and the Organization of Society*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GOODY (J.), 1987. — *The Interface between the Written and the Oral*, Cambridge University Press, Cambridge.
- GRAHAM (C. K.), 1971. — *The History of Education in Ghana. From the Earliest Times to the Declaration of Independance*, Cass, Londres.
- GRAHAM (J. F.), 1966. — *Government and Mission Education in Northern Nigeria. 1900-1919, with Special Reference to the Work of Hanns Vischer*, University Press, Ibadan.
- GRILLO (R.), 1989. — *Social Anthropology and the Politics of Language*, Routledge, Londres.
- GUGGISBERG (F. G.), 1924. — *The Keystone. Education in the Gold Coast*, Londres.
- GUGGISBERG (F. G.), 1927. — *The Gold Coast. A Review of the Events of 1920-1926*, Government Printer, Accra.
- HABERMAS (J.), 1962. — *L'espace public, Archéologie de la publicité comme dimension constitutive de la société bourgeoise*, Payot, Paris.
- HOLMES (A. B.), 1972. — *Economic and Political Organizations in the Gold Coast, 1920-1945*, Ph. D. University of Chicago. Chicago.
- HODGKIN (T.), 1961. — « A Note on the language of African Nationalism » in *St. Anthony's Papers (10) : African Affairs (1)*.
- INPR (Institut national de recherches pédagogiques), 1990. — *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches*, Harmattan, Paris.

- JONES (T. J.), 1922. — *Education in Africa. A Study of West, South and Equatorial Africa by the African Education Commission under the Auspices of the Phelps Stokes Fund and Foreign Mission Societies of North America and Europe*, Phelps Stokes Fund, New York.
- KAY (G. B.), 1972. — *The Political Economy of Colonialism in Ghana*, Cambridge University Press.
- KIMBLE (D.), 1963. — *A Political History of Gold Coast. The Rise of Gold Coast Nationalism, 1850-1928*, Clarendon Press, Oxford.
- KIRK-GREENE (A. H.), 1968. — *Lugard and the Amalgamation of Nigeria. A Documentary Record*, Cass, Londres.
- KWOFIE (E. N.), 1972. — « The Language Question and Language Consciousness in Africa » in *African Studies Association of the West Indies* (5).
- LANGLEY (J. Y.), 1979. — *Ideologies of Liberation in Black Africa, 1858-1970*, Rex Collings, Londres.
- LAPIERRE (J. W.), 1988. — *Le Pouvoir Politique et les langues, Babel et Leviathan*, PUF, Paris.
- LONSDALE (J.), 1987. — « La pensée politique Kikuyu et les idéologies du mouvement Kikuyu mau-mau » in *Cahiers d'Études africaines* 26 (3-4).
- LUGARD (F. D.), 1922. — *The Dual Mandate in British Tropical Africa*, Blackhood, Londres.
- LUGARD (F. D.), 1928. — « The International Institute of African Languages and Cultures » in *Africa* 1 (1).
- MALINOWSKI (B.), 1930. — « The Rationalization of Anthropology and Administration » in *Africa* 3 (4).
- NKETIA (J. H. K.), 1968. — « The Language Problem and the African Personality » in *Présence Africaine* (67).
- OLDHAM (J. H.), 1910-1950. — *Oldham Papers*, Rhodes House Library, Mss. Afr. s. 1829, Oxford.
- OLDHAM (J. H.) et GIBSON, 1931. — *The Remaking of Man in Africa*, Oxford University Press, Londres.
- OTOO (S. K.), 1969. — « The Bureau of Ghana Languages. Its Operations and Difficulties » in BIRNIE (J. H.) et ANSRE (G.) (ed.). *Proceedings of the Conference on the Study of Ghanaian Languages held at the University of Ghana, Legon, 5, 8, may 1968*, Ghana Publishing Corporation, Accra.
- PERHAM (M.), 1960. — *Lugard, The Years of Authority, 1898-1945*, Collins, Londres.
- PHILLIPS (A.), 1989. — *The Enigma of Colonialism, British Policy in West Africa*, Currey, Londres.
- RATTRAY (R. S.), 1923. — *Report of the Anthropological Department for the Period July 1921 — December 1922*, Public Record Office, CO 98 38, Londres.
- RATTRAY (R. S.), 1929. — *Ashanti Law and Constitution*, Clarendon, Oxford.
- RATTRAY (R. S.), 1932. — *The Tribes of the Ashanti Hinterland*, Clarendon, Oxford.
- RICCI (F.), 1975. — *Gramsci dans le texte*, Editions Sociales, Paris.
- SAMPSON (M. J.), 1934. — *A Brief History of Gold Coast Journalism*, Winneba.
- SEKYI (K.), 1936. — *Political Education in the Gold Coast*, Ghana National Archives, Acc. n° 461 / 64, Cape Coast.
- SMITH (E. W.), 1934. — « The Story of the Institute. A Survey of Seven Years » in *Africa* 7 (1).
- SZERESZEWSKI (R.), 1965. — *Structural Changes in the Economy of Ghana, 1891-1911*, Weidenfeld and Nicholson, Londres.

- TEACHERS' JOURNAL, 1930. — 2 (7)
- VERLET (M.), 1980. — *Pouvoir et idéologie : « The Spark », un journal militant dans le Ghana de Nkrumah*, Doctorat de 3^e cycle, Université de Paris-I.
- VERLET (M.) 1986. — « Language et pouvoir au Ghana sous Nkrumah. Les maîtres-mots in *Politique Africaine* (23).
- VERLET (M.), 1989. — *Du local au mondial? Lieux et parcours du politique. Le paradigme ghanéen*. Communication au colloque CECOD « Logiques éditoriales et pratiques populaires », Paris.
- WARD (W. E. F.), 1960. — *My Africa*, Rhodes House Library, Mss, Afr. 2. 127. Oxford.
- WARD (W. E. F.), 1965. — *Fraser Of Trinity and Achimota*, Ghana Universities Press, Accra.
- WARREN (D. M.), 1976. — *Bibliography and Vocabulary of the akan (twi-fante) Language of Ghana*, Indiana University, Bloomington, Ind.
- WESTERMANN (D.), 1927. — *A Common Script for Twi, Fante, Ga and Ewe*, Government Printer.
- WESTERMANN (D.), 1929. — « The Linguistic Situation and Vernacular Literature in British West Africa » in *Africa* 2 (4).
- WESTERMANN (D.), 1937. — *Africa and Christianity*, Oxford University Press, Londres.
- WRAITH (R. E.), 1967. — *Guggisberg*, Oxford University Press, Londres.