

Comité de rédaction :

M. Dominique BARJOT (Université Paris-Sorbonne - Paris IV)
M. Jean Michel DEWAILLY (professeur honoraire des Universités)
Mme Mylène EYQUEM (Université de La Réunion)
M. Pierre-Éric FAGEOL (Université de La Réunion)
Mme Catherine FOURNET-GUERIN (Institut de Géographie Université Paris-Sorbonne)
M. Thierry GAILLAT, (Université de La Réunion)
M. Frédéric GARAN, (Université de La Réunion)
M. Sylvain GENEVOIS (Université de La Réunion)
M. Eric JENNINGS (University of Toronto - Canada)
M. Jean-François KLEIN (Université Bretagne Sud)
Mme Marie Annick LAMY-GINER (Université de La Réunion)
M. Éric MORIER-GENOUD (Queen's University Belfast - Royaume-Uni)
M. Didier NATIVEL (Université Paris-Diderot)
M. Claude PRUDHOMME (Université Lyon 2 - Lumière)
Mme Lucile RABEARAMANANA (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. Tovonirina RAKOTONDRABE (Université de Toamasina - Madagascar)
M. Lalasoa Jeannot RASOLOARISON (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. Thierry SIMON (Université de La Réunion)

Comité de Lecture :

Mme Marie BOULAIRE (Université de La Réunion)
M. Didier BENJAMIN (Professeur en CPGE - La Réunion)
M. Fabien BRIAL (Université de La Réunion)
Mme Virginie CHAILLOU-ATROUS (Université de Nantes)
M. Fabrice FOLIO (Université de La Réunion)
M. Jean FREMIGACCI (Université Paris I - Panthéon-Sorbonne)
M. Jérôme FROGER (Université de La Réunion)
Mme Bénédicte GASTINEAU (Démographe IRD - Marseille)
M. Christian GEMANAZ (Université de La Réunion)
Mme Céline LABRUNE-BADIANE (Université Assane Seck – Ziguinchor-Sénégal)
Mme Soraya LARIBI (Sorbonne Université)
M. Boris LESUEUR (Université des Antilles)
Mme Faranirina RAJAONAH (Université Paris VII - Diderot)
M. Richard RANARIVONY (Université d'Antananarivo - Madagascar)
M. Célestin RAZAFIMBELO (École Normale Supérieure - Antananarivo - Madagascar)
M. Samuel SANCHEZ (Université Paris I - Panthéon-Sorbonne)
M. Éric SAUNIER (Université du Havre)
M. Vincent SCHWEITZER (Académie Nancy-Metz)

Direction de Publication

Frédéric GARAN / Pierre-Eric FAGEOL

Secrétaire générale de rédaction

Myriam DORIATH (APHG-OI)

Contact : garan.frederic@yahoo.fr

Photos de couverture

Couverture : La Réunion par « *Paul Hermann, Instituteur* ».

Il faut noter sur sa carte l'absence de toute mention concernant l'éditeur,
l'imprimeur et le lieu d'impression (Article Christian Germanaz)

(Crédit : Coll. privée)

4^{ème} de couverture : Giroflier.

Photographie prise dans le jardin de l'ancien Eco-musée

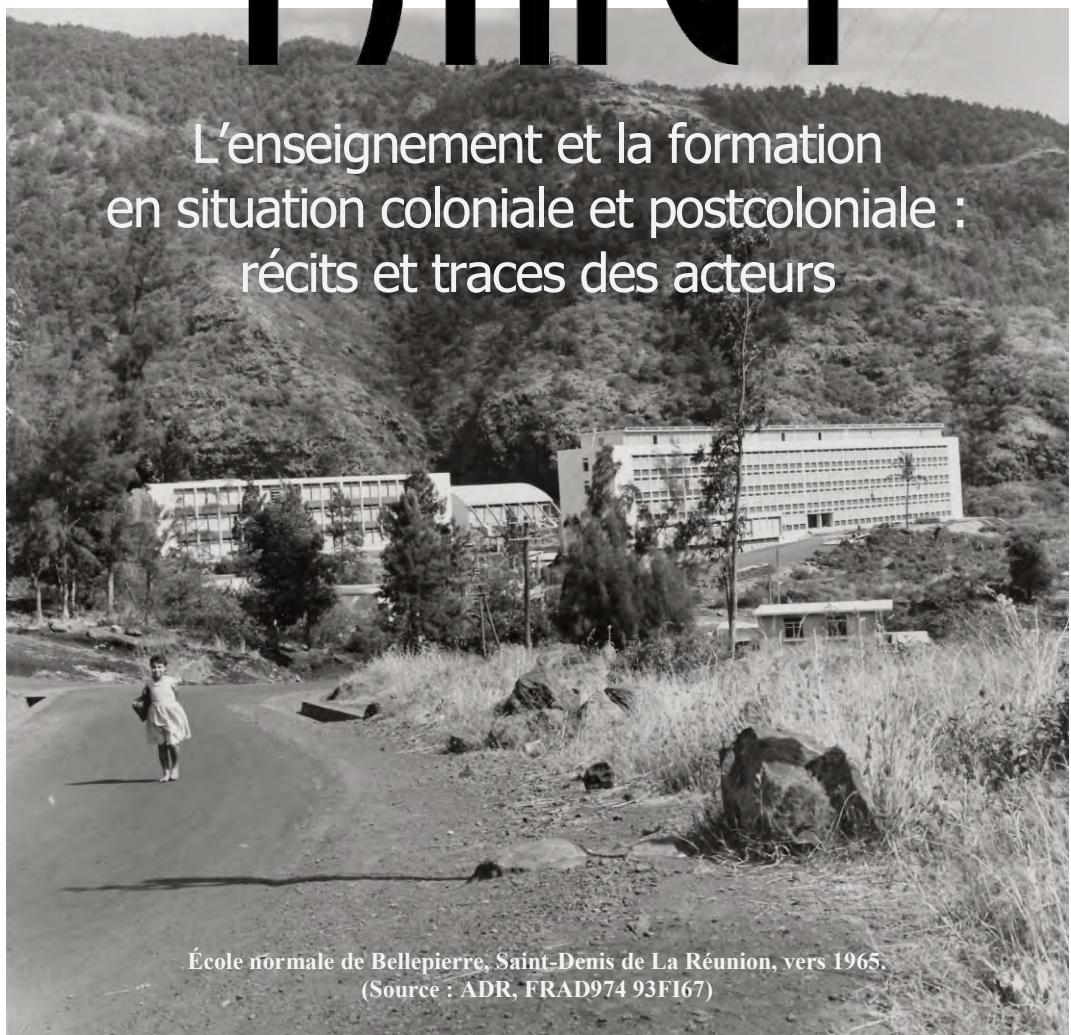
« Au bon Roi Louis » de Saint-Philippe,
actuelle Nancy Boutique (Crédit : Marc Tomas)

Sciences Humaines
Sud-Ouest de l'océan Indien

Numéro 25

TSINGU

L'enseignement et la formation
en situation coloniale et postcoloniale :
récits et traces des acteurs



École normale de Bellepierre, Saint-Denis de La Réunion, vers 1965.
(Source : ADR, FRAD974 93FI67)

Le présent ouvrage est imprimé en 500 exemplaires.
Sa reproduction partielle ou totale est protégée par les droits d'auteurs
et ne peut être réalisée sans l'approbation de l'éditeur.
(1^{er} semestre 2022 Éditions ProMedia)

SOMMAIRE

• Le billet de l'APHG-OI	4
• Éditorial	5

Dossier :

L'enseignement et la formation en situation coloniale et postcoloniale : récits et traces des acteurs, sous la direction de Pierre-Éric FAGEOL

• Pierre-Éric FAGEOL, <i>Introduction</i>	9
• Céline LABRUNE-BADIANE, <i>Cahier d'un « noir évolué » : Assane Seck entre assignation identitaire et invention de soi en Afrique Occidentale Française</i>	13
• Pierre-Éric FAGEOL & Frédéric GARAN, <i>La formation des instituteurs et des institutrices à La Réunion en situation postcoloniale. La création d'une élite normalienne (1946-1968)</i>	29
• Christian GERMANAZ, <i>Une géo-graphie insulaire :</i> <i>La Réunion par Paul Hermann (1909-1930)</i>	49
• Cédric HOSSEN & Nathalie WALLAN <i>Élitisme colonial et agentivité au Lycée Leconte de Lisle de La Réunion dans l'entre-deux-guerres : étude sémioididactique de 70 copies de géographie en classe de 9e</i>	75

Varia :

• Mody KANTÉ, <i>La formation des auxiliaires médicaux ouest-africains de la première génération (1918-1944)</i>	105
• Marc TOMAS, <i>Propager l'acclimatation à La Réunion : un enseignement impossible</i>	123

Document :

• Patrick MOUGENET, <i>Cheminements cinématographiques et usages pédagogiques de « La Victoire en chantant » (Jean-Jacques Annaud, 1976)</i>	144
---	-----

Recensions :

• Pierre-Éric FAGEOL & Frédéric GARAN, <i>La Réunion-Madagascar : une histoire connectée dans l'océan Indien (années 1880-1970)</i> , Saint-Denis, PUJO, 2021, 356 p. (Tovonirina RAKOTONDRAIBE)	161
• Mylène LEBOU-EYQUEM (dir.), <i>Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace scolaire dans l'océan Indien. Enjeux, enquêtes, actions</i> , Actes du Colloque des 10 & 11 octobre 2017 à Saint-Denis, Université de La Réunion, PUJO, 2019, 365 p. (Thierry GAILLAT)	162

LE BILLET DE L'APHG-OI

L'Association des Professeurs d'histoire et de géographie vous souhaite une excellente année 2022 dont le calendrier électoral et commémoratif s'annonce fort riche pour nos enseignements. D'ailleurs, il semble que le centenaire du décès d'Ernest LAVISSE inspire les tenants du retour à un « roman national », au point que certains s'affranchissent de tous les acquis de la science historique. Jamais sans doute, l'Histoire n'aura été à ce point au cœur d'une élection présidentielle. Elle le sera, peut-être, de façon ardente quand aura lieu le premier tour de l'élection, trois semaines seulement après le soixantième anniversaire des accords d'Évian du 18 mars 1962, bien présent dans nos programmes !

C'est pourquoi l'excellent dossier de ce nouveau numéro de *Tsingy*, prouve, s'il le fallait encore, que l'on ne s'improvise pas historien, que l'histoire ne se confond ni avec les mythes ni avec les fantasmes, mais qu'elle repose sur une impérieuse rigueur intellectuelle, celle-là même dont font preuve les auteurs de ce numéro consacré à « *L'enseignement et la formation en situation coloniale et postcoloniale : récits et traces des acteurs* ».

Pour notre part, c'est avec volontarisme et engagement qu'après deux années perturbées par la pandémie, nous porterons un programme d'actions tournées vers une meilleure compréhension de nos territoires du Sud-Ouest de l'océan Indien.

Ainsi dans le cadre des « adaptations de programme » dans les départements et région d'outre-mer (*B.O.* n° 30 du 29 juillet 2021) comme le réaffirmait notre Secrétaire général dans le dernier billet publié dans la revue *Tsingy*, il nous apparaît opportun de proposer visites, conférences, séminaires et contributions écrites.

Je saisiss cette occasion pour remercier à nouveau vivement les directeurs de publication de la revue *Tsingy* pour cette fructueuse collaboration qui crée des ponts indispensables entre la Recherche, le Supérieur et le Secondaire.

L'autorité du savoir devrait renouveler ses lettres de noblesse à travers des événements qui renforceront la connaissance pour lutter contre les opinions, les sectarismes et l'obscurantisme et autres ignorances qui visent à produire des généralisations, des amalgames délétères qui ont, rappelons-le, conduit à l'assassinat de notre collègue Samuel PATY, le 16 octobre 2020.

D'ores et déjà, nous pouvons vous annoncer deux événements de l'APHG-OI :

Un séminaire organisé, le 9 mars 2022, dans le cadre du Plan académique de formation intitulé : « *Regards croisés sur la Géopolitique des pôles et des Terres australes antarctiques françaises (TAAF) : Enjeux et missions* ».

Les conférenciers, Monsieur Mikaa MERED¹, secrétaire général de la Chaire Outre-mer Sciences Po et Monsieur Thierry DOUSSET, secrétaire général des Terres australes et antarctiques françaises (TAAF) poseront la réflexion à travers un jeu d'échelles et d'enjeux géopolitiques mondiaux.

L'annonce, le 11 février 2022, lors du « *One Ocean Summit* », par le Président de La République française, de l'élargissement du périmètre de la réserve naturelle des TAAF, avec l'extension de son périmètre à l'ensemble des espaces maritimes des archipels Crozet et Kerguelen et des îles Saint-Paul et Amsterdam, est une décision

¹ Enseignant à Sciences Po, à HEC et à l'École de Guerre.

majeure en termes de géopolitique et montre l'enjeu pour l'État français de séculariser sa présence dans cette zone convoitée de l'océan Indien.

Cette extension étend la réserve naturelle qui couvre désormais 1,6 million de kilomètres carrés, sachant que la France dispose de la deuxième Zone exclusive économique (11 millions de km²) dans le monde après celle des États-Unis.

Le deuxième événement majeur sera un séminaire, à l'occasion du 80^e anniversaire du ralliement de La Réunion à La France libre le 28 novembre 2022.

Chers collègues, lisez-nous, lisez *Tsingy*, et partagez cette belle enquête, au sens étymologique de *Historia*, en interrogeant les Archives, partagez ce dossier « *L'enseignement et la formation en situation coloniale et postcoloniale : récits et traces des acteurs* » qui nous instruit.

Pour le bureau,
Bernard HAY, président de l'APHG-OI

ÉDITO

Le dossier coordonné par Pierre-Éric FAGEOL vient clore l'ensemble commencé dans le numéro 24 sur les interactions entre enseignants, élèves et organismes de formation dans l'enseignement primaire et secondaire. Il pose également un certain nombre de comparaisons entre d'une part, La Réunion et Madagascar, et d'autres espaces ayant fait l'expérience de la colonisation française : Algérie, Tchad, Mali, Congo, Côte d'Ivoire, Vanuatu et Nouvelle-Calédonie dans le n° 24 ; Sénégal dans le n° 25.

En complément de l'enseignement scolaire, les varias nous présentent deux autres situations parallèles. Avec Mody KANTE, nous suivons la formation et le parcours des auxiliaires médicaux en AOF. De son côté, Marc TOMAS met en évidence les difficultés à fonder, à partir de la mise en place des jardins d'acclimatation à La réunion, un enseignement des sciences naturelles.

À l'échelle de notre revue, nous pourrions être heureux de la place de l'histoire et de la recherche historique. Cependant l'optimisme n'est pas vraiment de rigueur. Comme le dit Bernard HAY dans le billet de l'APHG-OI, jamais l'histoire n'a été aussi présente dans une élection présidentielle. C'est hélas pour la détourner, la manipuler. Certes le passé n'appartient pas aux historiens mais l'utilisation parfois abusive de certains événements laisse craindre des réécritures peu en phase avec la recherche. Entre la nostalgie d'une certaine vision de l'enseignement sous Jules Ferry et la réinterprétation de la politique menée par Vichy, c'est à croire que la recherche historique perd de son aura et que le passé n'est convoqué que pour légitimer des intérêts politiciens. Cette instrumentalisation n'est pas nouvelle mais elle s'inscrit dans une forme d'utilitarisme de circonstance plutôt inquiétant car comme le rappelle Lucien Febvre « une histoire qui sert est une histoire servie ».

Le monde politique nous avait déjà habitué à ses incursions dans l'histoire coloniale, instrumentalisant une manipulation du passé pour, selon les intérêts à défendre, proposer un projet de loi sur le rôle positif de la colonisation, des lois mémorielles ou des actes de repentance. L'article de Patrick MOUGENET, autour du film de Jean-Jacques Annaud *La victoire en chantant*, montre cependant qu'au côté des historiens, les artistes posent également les bases d'une réflexion complexe sur des moments qui

peuvent être au centre des débats de société. Encore faudrait-il que le monde politique accepte la complexité de la réflexion qui en découle.

En admettant qu'il s'agisse de mondes différents qui n'ont pas les mêmes finalités, ces éléments pourraient presque paraître secondaires si d'autres nuages n'assombrissaient encore le tableau. Pour l'instant, les questions sur l'enseignement sont quasi absentes des débats, si ce n'est pour entendre des propositions autour de l'autonomie des établissements secondaires ou de la disparition du CAPES. Après l'autonomie des universités, qui n'a profité qu'aux grosses structures déjà bien dotées, c'est une réforme du CAPES qui sera testée cette année², dans l'improvisation la plus totale, mais en remplaçant une des épreuves orales disciplinaires par une sorte d'entretien d'embauche formaté : le pire est à craindre. Si l'avenir est le recrutement des enseignants par les chefs d'établissement sans passer par les concours nationaux, c'est définitivement renoncer à toute la logique de l'égalité républicaine (qui, admettons-le, est déjà bien mise à mal !). Mais faut-il s'en étonner quand ces propositions viennent de la part de certains candidats qui n'ont que peu fréquenté l'enseignement public ?

Donnons-nous rendez-vous pour l'édito du numéro 26, en espérant que cette morosité ne se sera pas confirmée...

Au lendemain de ce point que je pensais final pour l'édito, je me réveille ce 22 février 2022 (2202 2022 !) confronté à des événements autrement plus graves. Je me permets cet ajout, sous forme de rappel d'une chronologie, très sélective j'en conviens !

2000 Vladimir Poutine est élu président de la fédération de Russie, la constitution lui permet de faire deux mandats de quatre ans : divers tours de passe-passe suivront...

2006 Assassinat d'Anna Politkovskaia

2007 Poutine homme de l'année de *Time Magazine*

2008 Intervention Russe en Géorgie

Février 2014 Jeux olympiques d'hiver à Sotchi (en bord de mer Noire !)

Mars 2014 Rattachement de la Crimée à la Russie

Décembre 2021 L'association « Memorial », fondée par Sakharov, est interdite

20 février 2022 fin des jeux d'hiver de Pékin

21 février 2022 Reconnaissance de l'indépendance des provinces séparatistes ukrainienne par Vladimir Poutine

22 février 2022 Entrée des troupes russes dans ces provinces

24 février 2022 l'armée russe entre dans le reste de l'Ukraine

Lorsque la maquette part à l'édition, la guerre dure déjà depuis deux semaines. L'Union Européenne, les pays membres de l'OTAN ont pris des sanctions financières d'une ampleur sans précédent contre la Russie. Le spectre munichois semble évité, même s'il y a encore des failles.

La résistance ukrainienne s'organise, les bombardements russes s'intensifient, déjà des millions de réfugiés...

Jean Monnet est au Panthéon (1988), qu'en est-il du rêve de la paix en Europe ?

Frédéric Garan
Directeur de Publication

² Une réforme qui, en ce qui concerne l'histoire et la géographie, clôt un cycle de diminution constante et importante du nombre de places au CAPES et au CAPLP

Dossier : 2^{ème} Partie

*L'enseignement
en situation coloniale et postcoloniale :
récits et traces des acteurs*
sous la direction de Pierre-Éric Fageol

Responsable scientifique du numéro

Pierre-Éric FAGEOL

Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Comité d'expertise

Pascale BARTHÉLÉMY, ENS Lyon, LARHRA (UMR 5190)

Thierry GAILLAT, Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Frédéric GARAN, Université de La Réunion, OSOI (EA 12)

Sylvain GENEVOIS, Université de La Réunion, ICARE (EA 7389)

Claude PRUDHOMME, Université Lumière-Lyon 2, LARHRA (UMR 5190)

Célestin RAZAFIMBELO, ENS Antananarivo, CIRD

Rebecca ROGERS, Université Paris-Descartes, CERLIS (UMR 8070)

Nathalie WALLIAN, Université de La Réunion, LCF (EA 7390)

INTRODUCTION

L'histoire de l'enseignement et de la formation s'appuie « classiquement » sur l'étude des institutions qui les portent, de leur force prescriptive et normative. Les textes officiels sont ainsi l'objet d'une attention particulière puisqu'ils permettent de comprendre « *les objectifs poursuivis, suggèrent les méthodes et les procédés pédagogiques et définissent, d'une manière générale, les principes de l'éducation scolaire* »¹. En ce sens, les recherches en histoire de l'éducation et de l'enseignement se sont d'abord portées sur les normes pédagogiques, les fondements idéologiques qui les sous-tendent et les structures qui les mettent en œuvre. Les fonds archivistiques² publics témoignent par l'ampleur des traces conservées de cette fonction normative et prescriptive puisqu'ils conservent essentiellement les documents qui procèdent de la volonté du pouvoir³. Cette normalisation réside selon Laurence Cornu « *dans de microdispositifs institutionnels, techniques et relationnels, qui se déclinent en termes de programmes, de référentiels, de contrôle et de professionnalisation* »⁴.

Cette volonté de contrôle passe notamment par la mise en « discipline » des contenus à enseigner. André Chervel montre que le terme de discipline scolaire s'impose à partir du début du XX^{ème} siècle. Les exercices scolaires ont alors la fonction de « *discipliner l'esprit* »⁵. L'étude menée par Nathalie Wallian et Cédric Hossen sur des copies d'élèves de classe de 9^e en géographie du lycée Leconte de Lisle à La Réunion durant la période de l'entre-deux-guerres montre cette volonté de normalisation disciplinaire dans un établissement qui se veut sélectif et élitaire. Les auteurs mettent pourtant en évidence des traces d'agentivité, des « *formes d'anomalies qui dénotent des "pouvoir agir" inédits* »⁶. En s'appuyant sur leurs univers de référence, les élèves ont pu ainsi s'accommoder aux

¹ Jacqueline CHOBIAUX, « Un système de normes pédagogiques : les instructions officielles dans l'enseignement élémentaire français », *Revue française de sociologie*, VIII, numéro spécial, 1967, p. 43.

² Thérèse CHARMASSEON (dir.), *Histoire de l'enseignement XIX^{ème}-XX^{ème} siècles. Guide du chercheur*, Paris, CTHS Éditions, 2006, 728 p.

³ Pour mémoire, rappelons qu'une approche étymologique du terme « archive » établit d'emblée sa filiation au politique. Du latin *archivum*, provenant de l'*archéion* grec, lui-même dérivé de l'*arché*, le terme associe à la fois « source », « principe », « commandement » et donc « pouvoir ». Voir Yann POTIN, « Les archives et la matérialité différée du pouvoir. Titres, écrins ou substituts de la souveraineté ? », *Pouvoirs*, 2015/2, n°153, pp. 5-21.

⁴ Laurence CORNU, « Normalité, normalisation, normativité : pour une pédagogie critique et inventive », *Le Télémaque*, n° 36, novembre 2009, p. 30.

⁵ André CHERVEL, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, 1988, p. 64.

⁶ La présentation des diverses contributions reprend en partie les résumés initialement conçus par les auteurs.

prescriptions du pouvoir colonial tout en développant des stratégies pour donner le meilleur d'eux-mêmes en situation d'évaluation.

Si pour Antoine Prost, la dimension de l'évaluation est déterminante pour la pérennité d'une discipline scolaire⁷, sa structuration suppose « *un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* »⁸. L'élaboration de manuels scolaires et de supports pédagogiques spécifiques à chaque discipline scolaire témoigne de cette volonté. Elle suppose la prise en compte des paradigmes scientifiques en vigueur pour chaque configuration(s) disciplinaire(s)⁹. C'est ce que nous montre Christian Germanaz lorsqu'il analyse les supports pédagogiques créés par Paul Hermann en cette première moitié du XX^e siècle à La Réunion. Cet instituteur d'origine réunionnaise, formé à l'École normale de la Colonie, met ainsi en œuvre des outils pédagogiques conformes aux instructions officielles des programmes d'histoire et de géographie de cette période insistant notamment sur la nécessité d'ancrer les discours disciplinaires sur les ressources du milieu local. Son travail aboutit en géographie à la réalisation d'une double carte murale inspirée par les modèles conçus par Vidal-Lablache. En retraçant « *les épistémologies scientifiques (en situation coloniale) qui fondent la géo-graphie de Paul Hermann* », l'auteur met en évidence un corpus de savoirs alors communément reconnus et acceptés par le corps des spécialistes et des pédagogues.

Au-delà du prescrit et des normes émanant des autorités coloniales et postcoloniales, ce présent numéro interroge plus particulièrement les acteurs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, qu'ils s'agissent des institutions, des enseignants ou des élèves. L'historiographie récente témoigne de la place désormais accordée aux acteurs dans les processus d'enseignement/apprentissage et de formation. Les travaux de recherche menés par Jean-François Condette, Véronique Castagnet-Lars, Jérôme Krop Stéphane Lembré sur l'histoire des élèves¹⁰ poursuivent ceux déjà initiés sur les personnels d'inspection¹¹, sur les enseignants et les élèves-enseignants. Si la focale métropolitaine ancre les réflexions sur des normes et des structures parfois peu en phase avec la situation coloniale, la mobilisation de certaines notions et la mise en œuvre d'un appareillage critique transdisciplinaire permet d'établir des ponts et d'entrevoir une portée heuristique partagée. Même si la place des acteurs n'a pas le même sens en fonction des perspectives scientifiques ciblées, les cadres de références en histoire, en sociohistoire, en géographie ou en anthropodidactique se complètent plus qu'ils ne s'opposent en raison de paradigmes d'origine sociologique communs. C'est ainsi que l'acteur est pensé comme celui qui agit individuellement ou collectivement et a conscience de son action dans le champ de contraintes qui est le sien. En ce sens, porter le regard sur les acteurs permet de mieux comprendre les situations et les contextes en termes d'enseignement et d'apprentissages ;

⁷ Antoine PROST, « Un couple scolaire », *Espace-Temps*, n°66-67, 1998, pp. 55-64.

⁸ Yves REUTER (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck, 2013, p. 81.

⁹ Pour Yves REUTER et Dominique LAHANIER-REUTER, cette notion désigne les variations des disciplines en fonction du moment, du lieu, des filières, des prescriptions, etc. Voir : « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », Communication 9^{ème} colloque de l'Association Internationale pour la recherche en Didactique du Français, Québec, 2004, in REUTER Yves (Éd.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, *Ibid.*, p. 84.

¹⁰ Jean-François CONDETTE & Véronique CASTAGNET-LARS (dir.), *Histoire des élèves en France. Volume 1 : Parcours scolaires, genre et inégalités (XVIIe-XXème siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020 ; Jérôme KROP & Stéphane LEMBRE, *Histoire des élèves en France. Volume 2 : Ordres, désordres et engagements (XVIIe - XXème siècles)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2020.

¹¹ Jean-François CONDETTE (dir.), *Les personnels d'inspection. Contrôler, évaluer, conseiller les enseignants. Retour sur une Histoire, France-Europe (XVIIe-XXème siècle)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

d'analyser plus finement les transactions et les accommodations nécessaires ; de percevoir des traces d'agentivité dans un domaine où la norme peut parfois paraître comme un filtre occultant.

Dans le contexte de l'AOF de l'entre-deux-guerres, l'article de Céline Labrune-Badiane témoigne ainsi d'une tentative de mise aux normes des élèves-maîtres de l'École normale William Ponty. En retracant le parcours scolaire de l'intellectuel Assane Seck au sein de cette institution qui sert de vitrine au modèle assimilateur, l'auteure analyse et met en perspective son devoir de vacances dont le thème portait sur la définition du « Noir évolué ». Considérés comme les « Hussards noirs »¹² de la politique d'assimilation coloniale, les élèves-maîtres témoignent ainsi d'une accommodation consciente à un système éducatif peu en phase avec la réalité coloniale.

Enfin, dans le cadre d'une approche sociohistorique, Frédéric Garan et moi-même évoquons le cas singulier des Normaliens de La Réunion au lendemain de la départementalisation de 1946. L'étude focalise son attention sur les témoignages d'une génération ayant participé activement au processus d'assimilation tout au long des années 1960. L'analyse met en évidence la force d'un corps de maîtres pensé comme un groupe formel qui se reconnaît de lui-même et pour une mission commune qui dépasse le seul cadre des ambitions initiales purement professionnelles. Les témoignages mettent en évidence la force normative qui émane des acteurs et qui va bien au-delà des objectifs institutionnels.

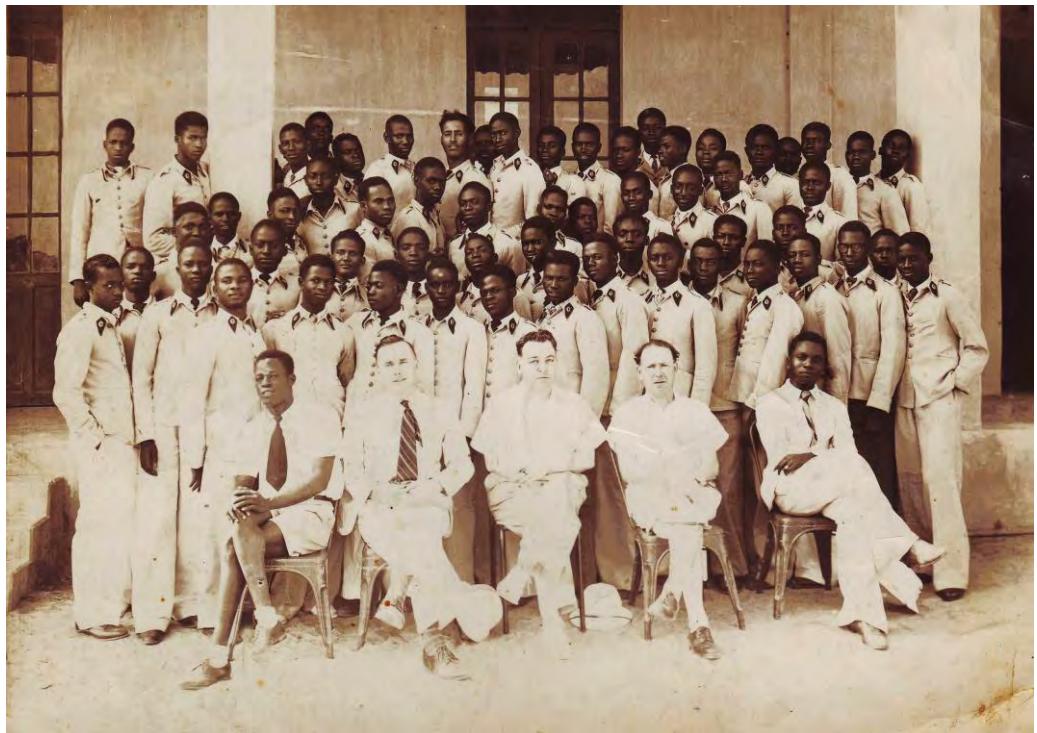
L'ensemble de ces articles interroge ainsi tout à la fois la « *colonisation éducatrice* »¹³, la mise en œuvre et les héritages de la mission civilisatrice¹⁴, les politiques éducatives et les acteurs qui les mettent en œuvre. Que l'ensemble des auteurs soit ici remercié pour cette belle collaboration autour de thématiques de recherche qui nécessitent le croisement des regards et des perspectives à des fins heuristiques renouvelées. La constitution du comité d'expertise rend ainsi compte des perspectives croisées que nous avons souhaité mettre en œuvre pour l'élaboration de ce double volet autour de l'enseignement et de la formation en situation coloniale et postcoloniale. Historien.ne.s, sociohistorien.ne.s, sociolinguistes et didacticien.ne.s se sont associé.e.s pour permettre d'élargir et d'enrichir le spectre des questionnements scientifiques sur une question en débat.

Pierre-Éric Fageol, février 2022

¹² Céline LABRUNE BADIANE & Étienne SMITH, *Les hussards noirs de la colonie. Instituteurs et petites patries en AOF*, Paris, Karthala, 2018, 708 p.

¹³ Pascale BEZANÇON, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002.

¹⁴ Damiano MATASCI, Miguel BANDEIRA JERONIMO & Hugo GONÇALVES DORES (dir.), *Représenter la « mission civilisatrice »*. *L'éducation dans le monde colonial et postcolonial au XXème siècle*. Rennes : PUR, 2020.



Promotion d'Assane Seck à l'Ecole Normale William Ponty (1938-1941).

Assane Seck est le 2^{ème} en partant de la gauche, 4^{ème} rang.

(Cliché : Collection privée famille Assane Seck)

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

Céline LABRUNE BADIANE
Maîtresse de conférences
Université Assane Seck de Ziguinchor

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷ Negritude and Colonial Humanism between the Two World Wars, Chicago, Chicago University Press, 2005. Véronique DIMIER, *Le gouvernement des colonies, regards croisés franco-britannique*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, coll. “sociologie politique”, 2004, 288p.

⁸ Blaise Diagne et ses partisans eurent notamment raison de Georges Hardy, inspecteur général de l'enseignement et fervent partisan de l'adaptation de l'école au milieu local. On peut également citer la création d'un lycée à Saint-Louis ou encore l'attribution de bourses à des instituteurs afin de poursuivre leurs études dans une École normale métropolitaine, à Aix en Provence, et d'obtenir le brevet supérieur et le certificat d'aptitude pédagogique. Voir Harry GAMBLE, *Contesting French West Africa: Battles over Schools and the Colonial Order, 1900–1950*, Lincoln, University of Nebraska Press, 2017, chapitre 4.

⁹ Décret du gouverneur général Jules Carde du 1^{er} mai 1924. Sur son application, Voir Céline LABRUNE BADIANE, *Le pari de l'école. Une histoire de l'institution scolaire en Casamance (1860-1960)*, Paris, Hémisphère éditions/Maisonneuve et Larose, 2021, 378 p.

¹⁰ Création de l'« école populaire rurale » par la circulaire du gouverneur général de l'AOF Jules Brévié, n°30^E du 20 janvier 1932. Brévié la décrit ainsi : « [l'école populaire rurale] devra revêtir la forme même du pays où elle sera installée [...]. Des programmes élémentaires, des enseignements réduits ; un recrutement élargi ; une place importante assurée aux travaux pratiques agricoles ; le but à atteindre : l'apprentissage de la vie indigène qu'il faut proposer en exemple [...] ». Extrait de la circulaire n°30^E du 20/01/1932 publié dans le *Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française*, n°78, janvier-mars 1932, p. 4.

¹¹ Ces « Cahiers Ponty » sont conservés en grande partie (721) à l'Institut Fondamental d'Afrique noire (ex-Institut français d'Afrique noire) et aux archives nationales du Sénégal à Dakar. Voir Artem LETNEV, « L'assimilation culturelle vue par les assimilés (d'après les Cahiers William Ponty) », *Geneve-Afrique*, vol. 17, n° 2, 1979, pp. 19-26 ; Peggy SABATIER, « African culture and colonial education. The William Ponty school cahiers and theatre », *Journal of African studies*, 7, 1980, pp. 2-10 ; Tobias WARNER, « Para-Literary Ethnography and Colonial Self-Writing: The Student Notebooks of the William Ponty School », *Research in African Literatures*, 47(1), 2016.

¹² Albert CHARTON, « Les études indigènes à l'École Normale William Ponty », *Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale Française* n°84, 1933.

¹³ Pascale Barthélémy montre que cet idéal franco-africain est aussi visé pour les élèves de l'École normale de filles de Rufisque. Elle montre que l'africanité promue à Rufisque est plus abstraite et englobante, moins ancrée dans le territoire ou le terroir/ethnie d'origine que celle promue pour les garçons à Ponty. Voir Pascale BARTHELEMY, « « Je suis une Africaine... j'ai vingt ans ». Écrits féminins et modernité en Afrique occidentale française (c. 1940-c. 1950) », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, vol. 64, no. 4, 2009, pp. 825-852. Comme l'a montré Jean-Hervé Jézéquel, cet impératif permet de contrôler les effets nécessairement acculturants du passage par l'École normale. Voir Jean-Hervé JEZEQUEL, « *Les Mangeurs de craies* ». *Socio-histoire d'une catégorie lettrée à l'époque coloniale. Les instituteurs diplômés de l'École normale William*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3° Leur rapport avec la famille demeurée paysanne ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁷ Medji BAMBA, *op. cit.*

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

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

³⁰ Raphaël AYIH, *op. cit.*

³¹ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

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

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

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

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

A. Premiers pas : d'Inor à Marsassoum

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

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

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

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

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

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

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

³⁶ Instrument aratoire

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

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

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

La poursuite de la scolarisation induit, du fait de l'implantation des écoles, nécessairement une urbanisation. La perspective de vivre à Ziguinchor l'emplit de joie. Malick « veut aller à la ville, il veut sortir enfin de son trou... ». À Ziguinchor, ses vêtements étaient désormais ceux d'un « citadin » : « Khaftan blanc bien empesé, joli casque à la mode et une belle paire de Bata⁴¹ ». D'ailleurs, personne ne pourra jamais dire qu'il vient de la « brousse ». Il fréquente tous les soirs le cinéma et assiste aux séances de lutte ou de danse le dimanche. Invités à une fête organisée par une entreprise locale, la société Km6, Malick et ses camarades se parèrent de leurs plus beaux habits : « grands boubous blancs, babouches et casques tout neufs (qu'importe s'il n'y a pas de soleil, pourvu qu'on sache qu'ils ont des casques à 60 francs) ». Malick prononça ce discours devant une assemblée admirative :

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

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

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

⁴⁰ Entretien avec Assane Seck, Dakar, 2004

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

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

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

Vive la France !

Vive l'AOF !

Vive le Sénégal !

Vive la Casamance !

Vive Ziguinchor !

Et vive moi-même ! »

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

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

⁴² Terme par lequel sont désignés les Européens.

faire, tu resteras noir comme le charbon ».

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴⁸ *Ibid.*, p. 27.

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

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

Et il s'interroge : « *s'il n'y a pas de proportionnalité entre notre éducation intellectuelle et notre niveau moral, la faute nous incombe-t-elle totalement ? [...] À mon avis*⁵¹, il importe de donner une grande importance à la partie éducatrice de l'enseignement dans nos grandes écoles »⁵². C'est par l'éducation, et plus largement la « mission civilisatrice », que le fossé entre colonisateurs et colonisés, Européens et Africains pourrait être comblé. Ainsi, nombreux sont les « évolués » qui comme le Mactar de Sadji croient sincèrement que « *le mérite seul doit triompher* »⁵³. *A contrario* pour nombre de coloniaux, l'écart peut éventuellement se réduire, mais ne peut pas être aboli. Les Pontins témoignent en effet tous de comportements brutaux et d'injures racistes émanant d'Européens, « *nègre* » étant la plus courante et fort peu appréciée. D'après Raphaël Ayih, l'*« évolué » « veut avant tout garder sa dignité d'homme libre pour cela il se respecte et veut qu'on le traite avec égards. La façon un peu trop cavalière de traiter les paysans noirs dont certains administrateurs de brousse se montrent coupables ne laisse pas de l'affliger sincèrement. Mais par contre l'amour qu'il porte aux Européens qui le traitent d'égal à égal est sans borne »*⁵⁴. Pour Baffa Gaye, les « *blancs* » « *qui essaient d'agir par la dureté ne réussissent qu'à éveiller en eux ses sentiments de haine* »⁵⁵. D'ailleurs, c'est pour défendre l'honneur et les valeurs de la France que « *le Dahoméen* » s'érige contre les abus commis par des Européens :

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

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

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

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

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

⁵⁰ Medji BAMBA, *op. cit.*

⁵¹ Souligné par nous.

⁵² Medji BAMBA, *op. cit.*

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

⁵⁴ Raphaël AYIH, *op. cit.*, p. 27.

⁵⁵ Baffa GAYE, *op. cit.*, p. 43.

⁵⁶ *Idem.*

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

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

Ces critiques indirectement rapportées témoignent du sentiment d'injustice qui existe alors chez des fonctionnaires africains, ainsi que de leurs déceptions et désillusions, durant l'entre-deux-guerres. C'est là le moteur des combats politiques menés dans l'après Seconde Guerre mondiale (et commencés avant), par des instituteurs, qui luttent avant tout pour l'égalité et concomitamment pour la fin des discriminations raciales. Et l'*« Amour de la France »*, qu'il ait été pragmatique ou sincère, s'est avéré impossible, du fait du profond hiatus entre les discours républicains et ce qu'ils vivaient au quotidien. Surtout, les efforts consentis pour s'*« éléver »* ne leur permettaient pour autant pas de *« s'évader »* de leur race⁵⁹. C'est ainsi sur cette formule pour le moins ambiguë, *« en attendant le Grand Jour »* (que l'on suppose être le jour où l'égalité entre Européens et Africain sera acquise), que s'achève le récit d'Assane Seck. Quant à Édouard Aquereburu, il envisage que le Dahomey soit *« demain un pays capable de se diriger seul⁶⁰ dans la voie du progrès »*⁶¹.

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

ÉPILOGUE

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

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

⁵⁸ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

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

⁶⁰ Souligné par le correcteur du cahier.

⁶¹ Édouard AQUEREBURU, *op. cit.*

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

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

⁶⁴ *Idem.*

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

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

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

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

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

⁶⁶ Assane SECK, *op.cit.*, 2005, p.18

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

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

LA FORMATION DES INSTITUTEURS ET DES INSTITUTRICES À LA RÉUNION EN SITUATION POSTCOLONIALE. LA CRÉATION D'UNE ÉLITE NORMALIENNE (1946-1968)¹

Pierre-Éric FAGEOL & Frédéric GARAN
Maîtres de conférences
Université de La Réunion (ICARE-OIES)

Résumé : La départementalisation de La Réunion en 1946 permet la mise en œuvre d'une politique de rattrapage en termes de formation et de promotion enseignante. L'École normale de Bellepierre (Saint-Denis, La Réunion) en constitue le principal levier dès sa création en 1958 dans un contexte de manque de structures dédiées à la formation hérité de la période coloniale. Cette étude focalise son attention sur les témoignages d'une génération de normaliens ayant participé activement au processus d'assimilation tout au long des années 1960. L'analyse est établie à partir d'un corpus constitué par 17 entretiens semi-directifs menés entre octobre 2018 et décembre 2020 auprès d'un échantillon de normaliens de la fin des années cinquante et des années soixante, soit la première génération d'instituteurs formés à l'École normale de Bellepierre. L'analyse de contenu met en évidence la force d'un corps de maîtres pensé comme un groupe formel qui se reconnaît de lui-même et pour une mission commune. Cette génération bénéficie d'une dynamique élitaire encore prégnante de nos jours.

Mots-clés : La Réunion, Départementalisation, École normale, formation, instituteur/institutrice.

Abstract: *The departmentalization of Reunion Island in 1946 allowed for the implementation of a catch-up policy in terms of teacher training and promotion. The Bellepierre Teacher Training College (École normale, Saint-Denis, Reunion Island) was the main lever of this policy from its creation in 1958, in a context of lack of structures dedicated to training inherited from the colonial period. This study focuses on the*

¹ Cet article est une version remaniée d'une communication proposée dans le cadre du colloque *Politiques scolaires, écoles et publics scolaires en Afrique sub-saharienne (milieu XIX^e siècle - années 1970)*, 4/5 mai 2021, Université Paris-Diderot [organisateurs : Ellen Vea Rosnes (VID, Stavanger, Norvège), Florence Wenzek (CERLIS, Univ. de Paris), Pierre Guidi (CEPED, Univ. de Paris), Jean-Luc Martineau (CESSMA, Univ. de Paris)]. Une publication des actes en anglais est en préparation.

testimonies of a generation of “normaliens” who actively participated in the assimilation process throughout the 1960s. The analysis is based on a corpus of 17 semi-structured interviews conducted between October 2018 and December 2020 with a sample of “normaliens” from the late 1950s and 1960s, i.e. the first generation of teachers trained at the École normale de Bellepierre. The content analysis highlights the strength of a body of teachers conceived as a formal group that recognises itself and a common mission. This generation benefits from an elite dynamic that is still prevalent today.

Keywords: Reunion Island, Departmentalization, Teachers' Training College, Teacher.

Devenue département français en 1946, La Réunion entre dans un processus de « décolonisation intra-française »² dans lequel les maîtres d'école jouent un rôle de premier plan. La foi dans le progrès par la politique d'assimilation explique la dynamique engagée autour de la formation des élèves-instituteurs : leur mission éducative est censée favoriser l'intégration de cette ”vieille colonie” au reste de la nation française. Leur formation et leur encadrement font l'objet depuis les débuts de la Troisième République d'une attention certaine : à l'instar d'autres territoires coloniaux³, il s'agit de proposer un modèle d'acculturation et de « normation » des principes d'enseignement et d'éducation aptes à promouvoir une élite dévouée à la mission civilisatrice de la France⁴.

Cette matrice guide les tenants d'une assimilation à marche forcée à partir de la fin des années 1950 et oriente la mise en place des moyens nécessaires à la démocratisation de l'enseignement et de la formation⁵. Dans ce cadre, la mise en place d'une École normale est un élément fondamental, mais qui n'aboutit que tardivement, à l'issue d'un processus chaotique, avec la construction de bâtiments dédiés à la formation des maîtres, dans le quartier de Bellepierre à Saint-Denis. La première génération d'élèves-maîtres commence sa formation en 1958, la vie en internat créant un esprit de corps très fort.

L'École normale à La Réunion aurait ainsi créé un lien imaginaire entre les désirs et les aspirations des instituteurs et des institutrices réunionnais pour un idéal politique républicain partagé⁶, l'école de la République entérinant quant à elle un lien fonctionnel et éthique entre ses membres ou, pour le dire autrement, créant des valeurs dans lesquelles se reconnaissait la corporation.

Cette étude s'appuie sur une série d'entretiens menée avec d'anciens élèves de l'École normale, réalisée entre 2018 et 2021. Au-delà du simple esprit de corps qui s'est forgé durant les années d'études, les témoignages font apparaître comment ces instituteurs et institutrices ont progressivement été considérés comme une nouvelle élite, issue de milieux défavorisés, dans un département longtemps négligé. Ils ont constitué le fer de lance de la politique scolaire, mise en place pour sortir La Réunion de son retard de développement dans le domaine éducatif.

² Yvan COMBEAU (dir.), *L'île de La Réunion sous la Quatrième République, 1946-1958. Entre colonie et département*, Saint-André, Océan Éditions, 2006.

³ Voir Céline LABRUNE-BADIANE & Étienne SMITH, *Les Hussards noirs de la colonie - instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960)*, Paris, Karthala, 2018, 708 p. ; Malika LEMDANI BELKAÏD, *Normaliennes en Algérie*, Paris, L'Harmattan, 1998, 238 p.

⁴ Pierre-Éric FAGEOL, Identité coloniale et sentiment d'appartenance nationale sur les bancs de l'école à La Réunion, Saint-Denis, Presses Universitaires Indianocéaniques, 2020, 280 p.

⁵ Évelyne COMBEAU-MARI & Yvan COMBEAU, « Réflexion sur la démocratisation de l'enseignement. Analyse des politiques scolaires à la Réunion au tournant des années soixante », *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n°316-317, 1997, pp. 3-29.

⁶ Gilles GAUVIN, « Michel Debré et La Réunion : la force des convictions jacobines », *Outre-Mers. Revue d'histoire*, n°324-325, 1999, pp. 259- 292.

I) LA FORMATION JUSQU'AUX ANNÉES 1960 : HÉRITAGE COLONIAL ET VOLONTÉ ASSIMILATIONNISTE⁷

A. Une histoire mouvementée de la formation des maîtres

La mise en place d'une École normale à La Réunion, destinée initialement à la formation des instituteurs, est ponctuée de promesses ambitieuses, d'engagements non tenus et de querelles politiques intestines⁸. La grande œuvre de la Troisième République est la construction d'une école républicaine, dont l'un des instruments dédiés est l'École normale de garçons et de filles. Il s'agit de former les « Hussards noirs de la République »⁹, piliers du nouveau régime. Malgré ce cadre, La Réunion va connaître un itinéraire pour le moins hésitant. Son statut de colonie n'y est pas étranger puisqu'il s'agit d'appliquer des principes républicains à un contexte par principe discriminant¹⁰ : la situation coloniale¹¹ va en effet paradoxalement limiter la capacité de réforme et les ambitions tronquées de la « république coloniale »¹².

C'est en 1875 qu'un Cours normal voit le jour. Au regard des infrastructures existantes en métropole, il s'agit d'une initiative précoce que seule l'Algérie partage dans l'empire colonial¹³. Adossé au collège secondaire de la commune de Saint-Paul, le succès n'est cependant pas au rendez-vous. La formation est donc transférée en 1879 au cœur de l'autorité coloniale à Saint-Denis, la structure et surtout le personnel du Lycée étant jugés plus à même d'assurer cette mission, au moment même où sont adoptées les grandes lois scolaires portées par Jules Ferry. Dans ce contexte, il est logiquement remplacé par une École normale en 1881.

Ouverte le 16 janvier 1882, l'École normale de la colonie est assimilée par décret l'année suivante aux Écoles normales de France métropolitaine. Tout semble alors en place pour que la formation des instituteurs suive la même voie qu'en métropole. Pour autant celle-ci attise les tensions au sein des élites locales, et particulièrement entre les membres du Conseil général : la majorité de ses membres n'admet pas la perte de pouvoir dans le domaine de l'instruction publique puisqu'une École normale ne relève pas de son autorité mais de celle d'un vice-recteur, sous tutelle directe du gouverneur de La Réunion.

⁷ L'assimilation est le processus tendant à aligner le statut administratif des territoires ultramarins sur celui de la métropole. Il s'agit pour les Républicains de l'aboutissement logique de la colonisation par lequel certains colonisés accèdent au statut de citoyen français. Elle incarne une volonté politique de « sortie en douceur » de la situation coloniale. L'assimilationnisme est compris comme la culture politique œuvrant en ce sens. Le bilan est plutôt mitigé en 1946 et se traduit pour certaines « vieilles colonies » par la départementalisation. Voir les articles « assimilation » de Sophie DULUCQ, Jean-François KLEIN, Benjamin STORA, *Les mots de la colonisation*, Toulouse, PUM, 2008, p. 14 ; Claude LIAZU (dir.), *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris Larousse, 2007, p. 124 ; Dominique CHATHUANT & Alain RUSCIO, *Encyclopédie de la colonisation française*, Paris, Les Indes Savantes, 2016, pp. 266-274.

⁸ Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, 364 p.

⁹ Charles PEGUY, *L'Argent* (1913), in *Œuvres en prose complètes*, Paris, Gallimard, vol. III, 1992, p. 786.

¹⁰ Rappelons que La Réunion est une colonie de plantation, utilisant des esclaves (d'Afrique de l'Est, de Madagascar et d'Inde) jusqu'à l'abolition de 1848. Dès l'interdiction de la traite, et plus massivement après l'abolition, la colonie a recouru à des travailleurs engagés (Indien, Chinois, Africains et Malgaches). La Réunion reste une colonie jusqu'en 1946, date à laquelle elle devient un Département d'Outre-Mer (DOM).

¹¹ Georges BALANDIER, « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, n°11, 1951, pp. 44-79.

¹² Myriam COTTIAS, « Le silence de la Nation. Les "vieilles colonies" comme lieu de définition des dogmes républicains (1848-1905) », *Outre-mers*, t. 90, n°338-339, 2003, pp. 21-45.

¹³ Ferdinand BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publique*, « École normale », Paris, Librairie Hachette, 1911.

De plus, la question du financement de cette École normale est également une source de tension et de blocage. Comment transposer et adapter des principes de formation pensés pour la métropole à une colonie où le volet enseignement et formation dépend très explicitement du ministère des Colonies et non de celui de l'Instruction publique ? Enfin, et c'est sans doute le frein le plus décisif, la particularité réunionnaise se caractérise par son lien avec l'Église, et plus spécialement avec les congrégations enseignantes, Lassaliens et sœurs de Cluny¹⁴. L'école laïque est ainsi localement vue comme une concurrence inutile et malvenue face « *à ces éducateurs du peuple que sont les congrégations* »¹⁵. Il apparaît de plus illusoire, voire dangereux de remplacer les religieux par des maîtres laïcs férus d'idées républicaines émancipatrices.

Tous ces éléments concourent à sacrifier l'École normale qui est jugée inadaptée à la situation réunionnaise. L'arrêté du 23 septembre 1897 en marque la suppression pour rétablir un Cours normal au Lycée, sous la seule tutelle du proviseur de l'établissement. En matière de formation des instituteurs, La Réunion revient ainsi à son statut initial de colonie. Le Cours normal est alors mobilisé en fonction des besoins de recrutement des instituteurs. Il connaît des années blanches, à la fin de la décennie 1900, « *l'école publique de la colonie disposant d'un personnel enseignant supérieur au chiffre normal, [...] plusieurs anciens normaliens, las d'attendre des postes que l'administration n'était pas à même de leur donner par suite de l'encombrement des cadres, ont quitté la Colonie ou trouvé des emplois dans d'autres services* »¹⁶.

La réouverture qui intervient en 1911¹⁷ est marquée par une nouveauté significative : la formation devient mixte. L'inspecteur primaire est spécialement chargé de la direction de ses études, sous l'autorité directe du chef du service de l'Instruction publique. La formation se compose de deux années de préparation au brevet de capacité¹⁸ et d'une 3^e année pour la préparation pédagogique commune aux instituteurs et institutrices avec notamment la préparation professionnelle prévue par les programmes de 1905 adaptés aux besoins locaux. Le certificat d'aptitude pédagogique (CAP) comprend une épreuve pratique et une épreuve orale. L'épreuve pratique consiste en une observation de classe de trois heures. L'épreuve orale a lieu à la suite de l'épreuve pratique. Les candidats sont interrogés sur l'administration scolaire, sur leurs écrits professionnels (« *cahiers de*

¹⁴ Raoul LUCAS, « Des écoles congréganistes aux écoles libres de La Réunion, 1815-1905 », in Tupin Frédéric, *Univers créoles*, vol. 5 ; « Écoles ultramarines », Paris, Économica, 2005.

¹⁵ Henri FROIDEVAUX, *L'œuvre scolaire de la France aux colonies*, « Chap. 6 L'instruction publique à La Réunion », Paris, Augustin Challamel Éditeur, 1900, p. 73.

¹⁶ « Rapport annuel sur l'enseignement primaire », *Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de la Réunion*, décembre 1909, Archives Départementales de La Réunion (ADR), 2PER224/1.

¹⁷ « Arrêté portant réorganisation du Cours normal annexé au Lycée Leconte de Lisle pour le recrutement des instituteurs et institutrices primaires du 11 janvier 1911 », *Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de La Réunion*, Janvier-Février 1911, ADR 2PER224/1.

¹⁸ « Aux termes de l'article Ier de la loi du 16 juin 1881, nul ne peut, en France, exercer les fonctions d'instituteur ou d'institutrice titulaire, d'instituteur adjoint chargé d'une classe ou d'institutrice adjointe chargée d'une classe, dans une école publique ou libre, sans être pourvu du brevet de capacité pour l'enseignement primaire. [...] Il existe deux brevets de capacité pour l'enseignement primaire : le brevet élémentaire et le brevet supérieur. Le premier est le seul titre requis pour enseigner dans un établissement quelconque d'enseignement primaire public ou privé. Le second confère aux maîtres et maîtresses qui en sont pourvus certains priviléges, tels que l'accès aux deux premières classes de traitement, la nomination aux fonctions d'adjoint ou d'adjointe dans les écoles primaires supérieures et dans les écoles d'application annexées aux écoles normales, le droit de se présenter aux examens supérieurs de l'enseignement primaire, etc. », Ferdinand BUISSON, Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publique, « Brevet de capacité », Paris, Librairie Hachette, 1911.

devoirs journaliers, cahiers de devoirs mensuels et de cahiers de roulement »¹⁹), et enfin sur des sujets de pédagogie dits « *de pratique* » (organisation de la classe, méthodes et procédés d'enseignement).

En 1930, Hippolyte Foucque²⁰, chef du service de l'Instruction, instaure pour les boursiers un régime d'internat : les garçons sont logés à l'École centrale à Saint-Denis et les filles au collège Juliette Dodu dans le même quartier. La promotion sociale des jeunes réunionnaises est déjà au centre des préoccupations du système. Alors qu'il ne manque à la formation que de devenir une École normale de plein droit, la logique d'institutionnalisation est stoppée par le régime de Vichy. En effet, la fin du Cours normal dans son fonctionnement classique, le 11 juillet 1941, fait suite à la loi du 18 septembre 1940 qui met fin aux Écoles normales de métropole, même si le Cours normal de La Réunion n'a « *jamais présenté ce caractère de "séminaire primaire et laïque" et "d'école de sectarisme" qu'on a si souvent reproché aux écoles normales métropolitaines et qui a justifié leur suppression immédiate et complète* »²¹. Afin de permettre à certains élèves méritants de se préparer au brevet supérieur, des cours sont maintenus notamment pour les boursiers. Les non-boursiers rejoignent les classes de seconde du lycée. Ce n'est donc qu'en 1945, date à laquelle aura lieu en métropole la dernière session du Brevet supérieur, que le Cours normal de La Réunion ferme ses portes.

B. La création de l'École normale de Bellepierre dans un contexte de rattrapage éducatif

Avec la départementalisation en mars 1946 - et donc la fin du statut colonial -, les acteurs Réunionnais du système éducatif étaient en droit de réclamer l'alignement automatique des normes de formation sur la métropole. Il n'en est rien, malgré des besoins éducatifs considérables et une situation qui a radicalement changé par rapport à la fin du XIX^e siècle. Ainsi La Réunion, désormais département français, apparaît délaissée en matière de formation des instituteurs par rapport à des territoires de l'ancien empire colonial comme l'AOF ou Madagascar²²: il faudra attendre la fin de l'Union française pour que les dispositifs de formation à La Réunion soient alignés sur ceux de la métropole.

Ce n'est qu'en 1958, soit après soixante ans de parenthèses, que l'École normale est finalement réinstaurée à Saint-Denis. Elle est cette fois dotée de locaux propres situés sur le site de Bellepierre, un quartier quelque peu en marge du centre dionysien. La première promotion d'élèves-maîtres intègre l'internat pour l'année scolaire 1959-1960. La rentrée suivante, les salles de cours sont opérationnelles et il n'est plus nécessaire, sauf exception, d'aller suivre les enseignements au lycée Leconte de Lisle pour les

¹⁹ « Avis relatif au concours d'entrée au Cours normal », *Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de La Réunion*, 1922, ADR, 2PER224/2.

²⁰ Hippolyte Foucque (1887-1970). Né à Sainte-Marie, il commence ses études au lycée Leconte de Lisle à Saint-Denis avant de les poursuivre à La Sorbonne entre 1904 et 1910. Agrégé de lettres en 1913, il est mobilisé, puis rejoint son île en 1917 pour enseigner au lycée Leconte de Lisle. Il en devient proviseur en 1930. Hippolyte Foucque occupe parallèlement la fonction de chef de service de l'instruction publique dans l'île. Il est nommé inspecteur d'académie et vice-recteur de La Réunion en 1947, au lendemain de la départementalisation. Il occupe cette fonction jusqu'à son départ à la retraite en 1952.

²¹ Hippolyte Foucque, Rapport du service d'instruction publique 1940-1941, ADR 1M4164.

²² Pierre-Éric FAGEOL & Frédéric GARAN, « "Roman national" et histoire régionale dans l'océan Indien. L'enseignement de l'histoire à Madagascar et à La Réunion depuis 1960 », dans DUBOIS Jérémy & LEGRIS Patricia (dir.), *Disciplines scolaires et cultures politiques : des modèles nationaux en mutation depuis 1945*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2018, pp. 45-58.

garçons, ou au collège Juliette Dodu pour les filles. Révolution supplémentaire, distinguant les normaliens des lycéens de Saint-Denis, l'enseignement à l'École normale est mixte. Le microcosme normalien peut enfin se développer à La Réunion suivant les mêmes principes qu'en métropole.



Illustration I : École normale de Bellepierre, construite entre 1959 et 1962²³.
(Source : ADR, FRAD974 93FI67)

L'inauguration officielle se déroule le 13 octobre 1961 en présence du ministre de l'Éducation nationale Lucien Paye. Dès son arrivée sur l'île, il s'engage à « *placer la jeunesse réunionnaise – qui fait partie de la jeunesse française – au premier plan de [ses] préoccupations* »²⁴. Accompagné du préfet Perreau-Pradier et du vice-recteur Bergèze, le ministre est accueilli par le président du Conseil général, Roger Payet. La cérémonie se veut solennelle et se déroule en grande pompe au son de la *Marseillaise*,

²³ Les bâtiments se trouvent sur les hauteurs de Saint-Denis, préfecture de La Réunion. L'école est à l'écart de la ville (contrairement aux Écoles normales de métropole implantées, à la fin du XIX^{ème} siècle, dans les centres-villes). Les normaliens sont internes, sortent peu durant les périodes de cours, faisant ainsi de l'établissement une sorte d'isolat dédié aux études.

²⁴ *Journal de l'île de la Réunion*, 14 octobre 1961, ADR, 1PER94-13.

avant une présentation du personnel et des 264 élèves dûment inscrits pour cette première rentrée officielle à Bellepierre.

Les discours s'inscrivent dans une rhétorique républicaine assimilatrice et égalitaire classique. Le ministre évoque ainsi la « nécessité qui s'impose d'une union intellectuelle et "charnelle" entre la France métropolitaine et la France australie ». Pour sa part, le directeur K'Rault évoque dans son discours l'idée d'une « formation culturelle et humaine », tout en rappelant aux élèves-maîtres qu'ils sont « comptables de la destinée de leur île »²⁵. Les conditions sont ainsi réunies pour former une génération de jeunes instituteurs réunionnais engagée dans un processus alors pensé sur le mode d'un ratrappage avec la métropole.

Pourtant, le retard économique de La Réunion est important, l'essentiel de la population vivant sous le seuil de pauvreté.



Illustration II : « École lontan », [s.n.], 1956-1958²⁶.
(Source : Coll. Privée Jeanne ANDRÉ)

²⁵ *Le Progrès*, 14 octobre 1961, ADR, 1PER82-39

²⁶ Cette école est une « case en bois sous tôle », c'est-à-dire une structure sur bois qui a été solidifiée avec l'arrivée des fûts métalliques déroulés et des feuilles de tôle. Si la structure et la charpente sont en bois, les murs sont en bois ou en tôle. L'absence de fenêtre laisse imaginer un espace sombre et peu aéré en opposition avec les conceptions hygiénistes des éducateurs de cette période. L'absence de cour de récréation clairement délimitée ne permet pas de définir précisément une enceinte scolaire.

En matière d'enseignement, les infrastructures demeurent sommaires et la politique de rattrapage menée tambour battant par les collectivités territoriales par l'édition des « z'écoles zéclair » peine à porter ses fruits en ce début des années 1960.



Illustration III : « Construction d'une classe "éclair". Ravine du pont. Petite île ». Sd
(Source : collection privée Jeanne ANDRÉ)

Dans un souci d'économie, de simplicité, d'efficacité et de rapidité, les bâtiments sont construits selon des trames, voire préfabriqués en usine et montés sur place un peu sur le modèle des « cases Tomi » qui se développe par ailleurs. Les salles de cours sont pensées indépendantes les unes des autres, reliées par des galeries couvertes. Le style des bâtiments est globalement issu du mouvement architectural moderne, qui privilégie des formes abstraites, blanches, formant de longs éléments de maçonnerie et de grands espaces vitrés. Les classes sont construites en enfilade, le long d'un couloir, avec un escalier à chaque extrémité pour les écoles construites sur plusieurs étages.

L'enseignement devenant mixte à partir de 1962, certaines écoles de filles sont contraintes à la fermeture ou à leur transformation. La construction des établissements s'industrialise et l'État propose une série de schémas types pour aider à la réalisation des nouveaux bâtiments. Pour accélérer les temps de conception et de construction, les pouvoirs publics organisent notamment des concours à destination des concepteurs et des constructeurs pour favoriser l'innovation dans les principes constructifs et les solutions préfabriquées sans forcément prendre en compte les contextes d'implantation des établissements.

	1945		1959		1980	
	Nombre d'écoles	Effectifs	Nombre d'écoles	Effectifs	Nombre d'écoles	Effectifs
Écoles privées	46	6 637	43	7 101	40	7 189
Écoles publiques	201	29 170	270	54 672	326	90 813
Enseignants		486		1 814		2 434

L'évolution des structures scolaires du premier degré entre 1945 et 1980 à La Réunion

C'est dans ce contexte que s'inscrivent les premières promotions de normaliens, qui sont appelées à exercer des fonctions de premier rang dans cette île en pleine mutation.

II) LES PREMIÈRES PROMOTIONS DE NORMALIENS : PORTRAIT D'UNE GÉNÉRATION

A. Témoignages et reconfiguration du réel

Face à l'absence de certaines sources archivistiques²⁷, le recours à des entretiens²⁸ permet d'établir le portrait d'une génération, laquelle est pensée selon Wilhelm Dilthey comme « *un cercle assez étroit d'individus qui, malgré la diversité des autres facteurs entrant en ligne de compte, sont reliés en un tout homogène par le fait qu'ils dépendent des mêmes grands événements et changements survenus durant leur période de réceptivité* »²⁹. Cette période de réceptivité est en grande partie liée à la départementalisation et aux débats politiques qu'elle a pu susciter qui constitue un « *événement dateur (générateur) [car] celui-ci frappe de plein fouet des jeunes gens en train de s'éveiller à la conscience politique* »³⁰.

En faisant le choix d'une approche qualitative, les entretiens semi-directifs ont permis, autour de grandes thématiques, de poser de manière différenciée des questions non prédefinies par avance en fonction des témoins sollicités³¹. Cette approche organisée autour d'un guide d'entretien souple avait pour objectif de rendre possible la mise à distance du singulier et de permettre aux témoins de « *se penser en sujet de leur propre vie* »³², selon l'expression d'Axel Honneth. Pour suivre une trajectoire singulière et comprendre ce qui constitue l'univers de référence des normaliens dans le contexte des années 1960, l'analyse du discours a permis d'interpréter leurs représentations à partir

²⁷ Conformément aux dispositions juridiques régissant le classement et l'accès aux sources archivistiques les plus récentes, le recours aux sources administratives devient plus rare et complexe. Pour pallier cette absence, des fonds privés ou en cours de classement livrent parfois de précieuses informations tout comme la mobilisation de la presse qui devient un relais essentiel des informations officielles.

²⁸ Les entretiens ont été menés par les auteurs. Toutes les transcriptions ont été réalisées par Juliana PAYET, dans le cadre d'un mémoire de M2 recherche, *Histoire de l'enseignement à La Réunion dans les années 1960*, sous la direction de Pierre-Éric FAGEOL, 2020, Université de La Réunion/ESPE.

²⁹ Wilhelm DILTHEY, *Le Monde de l'esprit*, t. 1, *Histoire des sciences humaines*, Paris, Aubier-Montaigne, 1947, p. 42.

³⁰ Michel WINOCK, *L'effet de génération. Une brève histoire des intellectuels français*, Paris, Éditions Thierry Marചhaise, 2011, p. 9.

³¹ 17 personnes nées entre 1943 et 1953 ont été entendues, 11 hommes et 6 femmes pour les promotions couvrant la période 1958-1968.

³² Axel HONNETH, *La société du mépris*, Paris, La Découverte, 2006, p. 133.

de leur signification individuelle et collective, des motifs et des mobiles qui ont orienté leurs parcours³³. La focale d'analyse était ciblée autour des raisons ayant motivé leur entrée au sein de l'institution, de l'organisation de la formation professionnelle, de la vie en commun sur le site de Bellepierre (l'internat, la vie associative, les sports et loisirs, l'engagement syndical et politique, etc.), de l'ouverture sur le monde pour la jeunesse réunionnaise (les voyages / les visiteurs prestigieux comme Paul Émile Victor), ou encore de la découverte du métier à l'occasion du premier poste ainsi que la place de l'École normale dans l'imaginaire de la société réunionnaise. Tous ces éléments ont permis de dresser un portrait « type » des normaliens de La Réunion au début des années 1960.

Ces entretiens réalisés auprès de personnes âgées de 70 à 80 ans montrent notamment certaines formes du « détournement du réel » et les opérations mentales nécessaires à toute appréhension du monde. Cette problématique, chère à Paul Ricoeur, met en exergue les écarts entre le contenu et la finalité de l'expérience réellement vécue par les témoins, la configuration de cette expérience dans les récits qu'ils ont pu en faire et la reconfiguration que suppose l'utilisation de leurs récits dans l'optique d'une recherche scientifique. Il reste que ces témoignages s'inscrivent dans les récits de vie à des moments décantés et réinterprétés à l'aune du présent. De la sorte, ces « boucles mimétiques » donnent vie aux objets mémoriels et interrogent leur historicité. La prise en compte de cette complexité est nécessaire tant il est vrai que « *ce désir des historiens pour le témoignage oral et sa pratique recouvre un domaine de dénomination plurielle, un objet d'interrogation et de confrontation, un motif de débat, d'espoir, d'incertitude* »³⁴.

B. Une génération de normaliens qui fait corps

Force est de constater que cette première génération de normaliens est d'abord constituée par des élus de la méritocratie républicaine³⁵. Ce sont d'abord de bons élèves ayant réussi le difficile examen d'entrée à l'école normale, le CREM 1 (Concours de Recrutement des Élèves-Maîtres). La moyenne de la réussite à cet examen (jusqu'à sa disparition en 1975) s'établit en effet autour de 10 % pour l'ensemble des candidats³⁶.

Même si certains élèves n'ont pas forcément de vocation pour l'enseignement, ils sont souvent poussés dans cette voie par leur instituteur et leurs parents en raison du contrat de financement des études. En effet, la quasi-totalité sont issus des classes des Écoles primaires supérieures, et n'ont pas fréquenté le collège, « voie royale » pour poursuivre des études secondaires (Lycée).

« Pour aller au lycée, il faut trouver un internat, être en pension. C'est cela la difficulté. Et mon père me dit je n'ai pas de sous pour te payer la pension, mais

³³ Frédéric GARAN & Pierre-Éric FAGEOL, « De la collecte d'archives orales à la diffusion "grand public" », *Pratiques contemporaines de l'histoire orale. De l'entretien aux archives orales*, Journées d'étude Paris Campus Condorcet, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), 11 et 12 avril 2019.

³⁴ Vincent DUCLERT, « Archives orales et recherche contemporaine. Une histoire en cours », *Sociétés & Représentations*, 2002, n°13, p. 69. La problématique du témoignage renvoie en partie à celle qui distingue la mémoire de l'histoire. Elle renvoie ainsi à des questions d'ordre épistémologique soulevées depuis longtemps autour des liens entre le témoignage oral et la source en histoire, leur régime d'historicité et les liens à établir entre la biographie individuelle et collective.

³⁵ Jérôme KROP, *La méritocratie républicaine : Élitisme et scolarisation de masse sous la IIIe République*, Rennes, PUR, 2014, 174 p.

³⁶ Statistique établie à partir des registres d'entrée à l'École normale, Archives de l'Université de La Réunion (AUR), 158W8.

j'ai appris par mon patron qu'il y a un concours qu'il faut passer et qu'une bourse est donnée à ceux qui sont reçus à ce concours » (Roger Ramchetty³⁷).

Une certaine forme de fatalisme doublé d'un sens aigu du devoir familial éloigne parfois certains normaliens de la « vocation enseignante » pour ne se concentrer que sur l'opportunité de se faire payer des études :

« Je n'avais pas l'envie d'être instituteur. On ne discutait pas beaucoup avec les parents, on n'avait pas la parole et on subissait plutôt. Il fallait aller à l'école, bien travailler et faire le maximum. [...] Mais on n'avait aucune vue pour l'avenir, donc moi le CREM m'est tombé dessus comme ça » (Georges Claude Thiaw Wing³⁸).



Illustration IV : Promotion 1966 des élèves-maîtres, (Source : AUR, 158W9).

Généralement issus de milieux modestes et parfois très pauvres, c'est le prestige du métier et le désir de se mettre au service des enfants qui servent de moteur depuis leur plus jeune âge :

³⁷ Entretien avec Frédéric Garan, novembre 2018.

³⁸ Idem.

« Depuis que j'étais toute jeune, j'aimais bien faire la maîtresse d'école. Et donc je me souviens depuis le CM2, je me disais je serai un jour institutrice » (Chantal Nicoli³⁹).

L'expression « faire la maîtresse » renvoie bien à un rapport de pouvoir institué par le savoir. Pour d'autres, l'École normale est le seul moyen de pouvoir poursuivre des études jusqu'au Baccalauréat, études qui jusque-là restent réservées à ceux qui peuvent fréquenter le seul lycée de La Réunion, le lycée Leconte de Lisle à Saint-Denis. La discrimination financière rebute de nombreuses familles car il faut être interne (si l'on n'habite pas la préfecture) et les frais d'écolage sont relativement élevés. Les études secondaires sont donc inaccessibles pour la quasi-totalité des jeunes Réunionnais au regard de la situation de l'île au tout début des années 1960.

Les déplacements restent difficiles et lents sur le territoire. Ainsi, que ce soit par la route ou en utilisant le « ti'train », gagner le chef-lieu depuis le sud de l'île - et encore plus depuis les Hauts ou les cirques intérieurs - s'apparente encore à une expédition et occupe une journée.

Dans ces conditions, la fréquentation du lycée à Saint-Denis est réservée aux enfants de l'élite économique et sociale. La mise en place de l'École normale de Bellepierre constitue donc une opportunité inespérée pour ces jeunes de milieu modeste, originaires de toutes les communes de l'île. Ceux-ci sont issus des différentes communautés qui ont contribué au peuplement de l'île (« petits blancs », « malbars », « z'arabes », « sinois », « cafres »⁴⁰).

« Et mon père me dit à ce moment-là : Écoute - il est ouvrier tôlier à Savannah -, je n'ai pas de sous pour te payer la pension, mais j'ai appris par mon patron que... Il y a un concours qu'il faut passer et on donne une bourse pour ceux qui sont reçus à ce concours, qui s'appelle le CREM, donc le Concours de Recrutement d'Élèves-Maîtres. Donc si tu as ce concours, ben... On n'aura rien à payer » (Roger Ramchetty⁴¹).

La réussite au CREM ouvre donc l'accès à des études payées, en qualité d'élève-fonctionnaire, dans une formation qui les mène jusqu'au baccalauréat. Elle leur assure une place en internat ce qui constitue une gageure pour ces jeunes étudiants notamment en raison de la mixité :

« L'arrivée à Saint-Denis c'est la découverte d'un internat, mixte. J'avais été à l'école des sœurs de la Providence à Saint-Pierre, il n'y avait que des filles » (Christiane Limpens⁴²).

Une mixité qui, sans grande surprise, a été beaucoup plus perturbante pour les jeunes filles :

« Au début, moi j'avais peur, je n'avais jamais été dans une école mixte. Nous étions au collège à la Saline, il y avait le collège des filles et le collège des garçons » (Chantal Nicoli⁴³).

L'école normale est également perçue comme un formidable lieu d'ouverture sur le monde à travers les cours, certes, mais aussi la découverte de loisirs nouveaux : la radio,

³⁹ Entretien avec Pierre-Éric Fageol, novembre 2020.

⁴⁰ Ces termes sont régulièrement employés pour désigner les anciens colons désœuvrés d'origine européenne, les populations d'origine indienne et de confession hindouiste ou musulmane, la diaspora chinoise et les populations d'origine africaine issues de l'esclavage et de l'engagisme.

⁴¹ Entretien avec Pierre-Éric Fageol, décembre 2020.

⁴² Entretiens avec Frédéric Garan, novembre 2019.

⁴³ Idem.

la télévision, le cinéma, les sorties dans l'île, le voyage de fin d'année qui conduit certains à Madagascar, au Kenya, en Norvège ou encore aux États-Unis :

« Pour Madagascar... C'était Monsieur Boutier (le directeur), un homme aussi formidable... qui avait organisé un voyage sur Madagascar pour qu'on découvre aussi une population pas trop loin de chez nous et qu'on découvre la réalité de ce pays par rapport à la proximité et voir peut-être, avoir un autre regard sur ces pays-là. [On a eu] des contacts à Madagascar avec les étudiants malgaches aussi à l'époque, et puis aussi il y avait des conférences avec les responsables éducatifs de Madagascar. [...] C'était formidable. C'était les premières fois où je me trouvais en l'air, dans l'avion, parce qu'on n'avait pas eu cette occasion-là... L'École normale c'était une période extraordinaire... Si des normaliens disent qu'ils n'ont pas bien vécu à l'École normale ! On était nourri, logé, blanchi, et il restait sur notre bourse un petit chouïa parce que tout n'a pas été dépensé, on reversait ça à nos parents, je trouve ça formidable » (Lylian Payet⁴⁴).

Les activités sportives sont particulièrement développées, parmi lesquelles le volley-ball prend une importance particulière :

« J'aimais beaucoup le sport, j'ai fait surtout du volley, j'étais capitaine de l'équipe de volley [...], ça nous permettait de sortir de l'École normale, puisqu'on avait des tournois avec les différentes villes et même avec Saint-Denis, on faisait les matchs à l'ASPTT⁴⁵, l'association des postiers. Lorsqu'on faisait les matchs, on a été obligé de s'associer avec le lycée, parce que nous n'avions pas suffisamment de joueurs, et on jouait contre l'ASPTT qui avait une équipe à eux » (Christiane Limpens⁴⁶).

Le financement des infrastructures constitue un investissement exceptionnel pour l'île qui ne dispose que de rares plateaux sportifs publics à vocation éducative⁴⁷. La construction *in situ* d'une piscine en 1966-1967 aux normes scolaires constitue un luxe inouï en contraste avec les pratiques nautiques en cours.

« L'arrivée de la piscine, c'était quelque chose de merveilleux, mais le problème, c'est qu'on ne savait pas nager. Venant de l'Etang-Salé où il n'y avait pas de piscine, je ne savais pas nager et je n'étais pas le seul » (Georges Claude Thiaw Ling⁴⁸).

« Je venais de Trois-Bassin, il n'y avait pas de piscine, on n'allait pas à la mer ou alors on faisait trempette à la mer, mais jamais on ne nageait » (Chantal Nicoli).

Les corvées et la discipline collective sont enfin évoquées pour souligner cet esprit de corps qui domine alors au sein de l'établissement.

⁴⁴ Entretien avec Frédéric Garan, novembre 2018.

⁴⁵ Association Sportive des Postes et des Télégraphes. Cette fédération omnisport illustre la structuration du mouvement associatif et le contrôle de l'État sur les activités sportives. Voir Évelyne COMBEAU-MARI, « Les associations sportives dans l'histoire de La Réunion au XX^{ème} siècle. La liberté d'association à La Réunion : une liberté sous surveillance », dans FUMA Sudel, *Le mouvement associatif dans l'histoire de La Réunion*, Saint-André, Graphica Imprimerie, 2001.

⁴⁶ Entretien avec Frédéric Garan, novembre 2018.

⁴⁷ Évelyne COMBEAU-MARI, « Les associations sportives dans l'histoire de La Réunion au XX^{ème} siècle. La liberté d'association à La Réunion : une liberté sous surveillance », dans FUMA Sudel, *Le mouvement associatif dans l'histoire de La Réunion*, Saint-André, Graphica Imprimerie, 2001, pp. 87-103.

⁴⁸ Entretiens avec Frédéric Garan, novembre 2018.

« On avait des corvées à l'École normale. Chaque élève avait une corvée, moi c'était le nettoyage du réfectoire le matin, le midi et le soir. Au début, ça nous pesait, mais à la fin c'était presque un plaisir, on était trois ou quatre à nettoyer un réfectoire de 100 mètres carrés, on le faisait, je ne sais pas, en deux ou trois minutes tellement on était entraîné. Tous les jours, après le déjeuner, après avoir nettoyé le réfectoire, on allait directement au gymnase, jouer au volleyball, c'était tous les jours. Après le dîner, on allait dans la salle de télévision et là on regardait les actualités, je pense de 19 heures à 20 heures, après les actualités, on allait au dortoir » (Roger Ramchetty⁴⁹).



**Illustration V : « Cours d'EPS avec M. Yves Ringwald »,
Photo non datée (Source : collection privée).**

C'est aussi, pour ces normaliens venus de toute l'île, l'occasion de côtoyer la bonne société dionysienne. Le bal de l'École normale peut en apparaître comme le symbole de rayonnement et de prestige. Il reste dans les mémoires de tous les élèves-maîtres, lesquels en sont la cheville ouvrière lorsqu'ils sont en première ou deuxième année. Le bal constitue l'un des grands événements mondains de Saint-Denis, et dans tous les témoignages, les normaliens le placent comme l'un des grands moments de leur scolarité.

« Les bals de l'école normale, je me suis investi totalement là-dedans parce que c'était extraordinaire. C'est vrai qu'il y avait des gens en cravates etc. mais nous, normaliens, bon on avait un « ti chemise largué », chaussure etc. Mais c'était un moment aussi important dans la, dans la vie du normalien, ce bal,

⁴⁹ Entretien avec Pierre-Éric Fageol, novembre 2020

parce que ça permettait, c'est une communion entre tous les normaliens et en même temps, avec tous ceux qui, qui dirigeaient l'école normale, la hiérarchie, etc. Et ça nous permettait de découvrir du beau monde, au niveau des institutions : préfet, maires et compagnie. Mais le bonheur pour nous c'est de, déjà la préparation. On était acteur dans ce bal de l'école normale, c'est le bal des normaliens, et c'était extraordinaire, euh... Vraiment un moment extraordinaire » (Lylian Payet).

Cette manifestation festive autorise un entre-soi propice à la reconnaissance et à la dynamisation de réseaux sociaux puissants tout comme à la socialisation matrimoniale assurant l'homogénéisation des alliances.

« C'est un, c'était une immense fierté, puisque nous étions le deuxième bal euh, couru, de, de la Réunion, le premier était le bal des finances et nous, on était le deuxième. Donc, euh, imaginez que c'était vraiment une fierté énorme. [...] Nous n'étions pas associés à, aux invitations des, des « pontes » entre guillemets, mais c'était nous qui faisions les invitations pour nos parents, pour nos amis, etc., et comme c'était un grand jour, tout le monde venait et était sur son trente-et-un comme on disait à l'époque » (Christiane Limpens).

Le bal de 1961 fut particulièrement marquant avec ses 1 200 invités et ses festivités mises en lumière dans la presse. Organisé par le président de la coopérative des normaliens Christian Landry, le bal permit de récolter des fonds pour des actions caritatives et fut salué comme une ode « *à la jeunesse qui faisait merveille* »⁵⁰ !



Illustration VI : « *Bal des Normaliens, 1961* », ADR, 1704W26

⁵⁰ *Journal de l'île de la Réunion*, 27 novembre 1961, ADR, 1PER94-13.

III) UNE DYNAMIQUE ÉLITAIRE

A. Les « Hussards noirs » de la départementalisation

En 1966, la télévision française réalise un reportage intitulé « 220 000 jeunes à La Réunion »⁵¹ sur cette jeunesse réunionnaise. Aux côtés d'agriculteurs, de lycéens, de militants syndicaux et de jeunes prêts au départ pour la métropole du fait des difficultés économiques de l'île, des normaliens de Bellepierre sont également interviewés, apportant ainsi un témoignage de première main sur leur situation de vie et surtout sur leurs attentes.



Illustration VII : Dans la série *Seize millions de jeunes*, d'Alain DE SEDOUY et André HARRIS, *La Réunion, 220 000 jeunes*, ORTF, 1966, capture d'écran.

Ces jeunes interviewés s'inscrivent pleinement dans le projet républicain d'une intégration de La Réunion en qualité de département à part entière de la France, en particulier sur la question de la langue, où ils abondent dans une vision plus proche de ce qu'elle était sous Jules Ferry que de ce qu'elle est sous la Ve République naissante⁵². Ils considèrent qu'il y a chez les enfants un « *problème du langage* »⁵³ du fait de la

⁵¹ Dans la série *Seize millions de jeunes*, d'Alain DE SEDOUY et André HARRIS, *La Réunion, 220 000 jeunes*, ORTF, 1966, 31mn, INA.fr

⁵² Pierre-Éric FAGEOL, « Dire l'indiaocéanité dans les manuels d'enseignement de La Réunion », dans COMBEAU Yvan, GAILLAT Thierry & ROLLAND Yvon (dir.), *Dire l'océan Indien*, Saint-André, Épica Éditions, 2017, pp. 467-483.

⁵³ *Seize millions de jeunes*, Op. cit.

pratique du créole. Ils définissent ainsi leur rôle comme ayant pour objectif « *de redresser un français qui est quand même désavantagé, [car leur] langue maternelle c'est le créole, [et qu'il faut] commencer par apprendre à parler français* »⁵⁴. Leur positionnement dans le rapport aux parents peut être qualifié d'intrusif et de condescendant, en particulier sur la question de la langue, pour laquelle les parents sont vus comme des concurrents car ils « *parlent créole. Nous les instituteurs, on apprend aux enfants à bien parler, mais de retour dans l'ambiance familiale, ils parlent créole*55. Ils considèrent également qu'ils peuvent (et doivent) se substituer aux parents car ces derniers « *n'ont pas conscience de l'avenir de leur enfant, ils sont illettrés, ignorants. Ils voudraient faire l'éducation de leurs enfants, mais souvent ils la négligent* »⁵⁶.

Les élèves-maîtres connaissent la réalité de la situation sur le terrain, en particulier dans le domaine économique et social. Ainsi, ils réaffirment leur attachement à la gratuité (voir à l'obligation) de la cantine scolaire car il faut que les enfants « *aient au moins un repas par jour [car il y en a qui] ne mangent pas à leur faim* »⁵⁷. Issus de milieux populaires, ils sont par ailleurs conscients du fait que les études qu'ils sont en train de suivre vont les changer et sont animés par la volonté de rendre ce savoir à leurs proches : « *On veut enseigner dans notre village natal. On est au courant. On sait ce qui se passe. Les parents ont plus confiance* »⁵⁸. Ils sont cependant tout à fait conscients que les choses ne se dérouleront pas aussi facilement. Si enseigner dans leur commune d'origine est un acte militant, c'est tout autant une sécurité, la garantie de faciliter leur entrée dans le métier.

« *Nous les normaliens, nous enseignerons mais les gens nous regarderons en disant ils sont fiers... Dans son village, on est au maximum intégré. Si on enseigne dans un endroit qu'on ne connaît pas, on est mal jugés* »⁵⁹.

Ils formulent cette intuition qu'ils pourront faire bouger les lignes de la société réunionnaise, tout en devant prendre garde à ne pas trop la bousculer. Si, sur la question de la langue créole, les certitudes semblent bien posées, ils se révèlent beaucoup plus prudents lorsque le journaliste les interroge sur la relation avec les curés. Certes, les prêtres sont perçus comme des concurrents qui constituent un « *handicap pour les instituteurs. Eux aussi, ils voudraient éduquer. Le rôle de l'église et celui de l'instituteur, c'est presque similaire*60. Cependant, en ce début des années 1960, la société réunionnaise, est bien différente de la France métropolitaine. Les normaliens savent qu'il ne saurait être question de s'opposer frontalement à l'Église car, s'il y a « *opposition, les parents pren [dront] le parti du curé* »⁶¹. Ils se définissent bien comme les « Hussards noirs » de la République en outremer, mais l'anticléricalisme en moins par rapport à leurs aînés de la IIIe République. D'ailleurs, dans les témoignages recueillis, le souvenir des activités de l'aumônerie⁶² reste très présent, et souvent évoqué au même titre que les

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Idem.

⁵⁶ Idem.

⁵⁷ Idem.

⁵⁸ Idem.

⁵⁹ Idem.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Idem.

⁶² Les normaliens évoquent les liens qu'ils entretenaient avec les prêtres d'une chapelle jouxtant l'École normale.

activités de loisir, comme le cinéma, sans pour autant être aussi fort que tout ce qui tourne autour du sport.

Au moment de la réalisation du reportage par l'ORTF, les jeunes normaliens ont parfaitement conscience de l'opportunité qui leur est donnée de faire des études. Ils ne se projettent cependant pas au-delà de la fonction d'instituteur à laquelle ils sont préparés.

B. Ascension sociale et création d'une nouvelle élite réunionnaise

Pourtant, l'École normale se révèle être un tremplin pour cette jeunesse lettrée qui mène bon nombre d'entre eux bien au-delà de la seule fonction d'instituteur⁶³. Pour certains, l'ouverture est rendue possible vers l'enseignement secondaire. Cette opportunité nécessite une formation universitaire en lieu et place de la quatrième année de l'École normale.

« Après le bac, la suite logique c'était la quatrième année d'École normale. Mais le directeur de l'École normale nous avait dit à certains d'entre nous, si vous avez votre bac, moi je me fais fort de vous envoyer à l'université, pour faire la formation des PEGC, professeur d'enseignement général des collèges. Donc, on a été à l'université et en même temps on préparait le CFEN spécial, ça veut dire qu'on faisait la formation de CFEN et en même temps de l'université. Alors là on avait des horaires pas possible, 40 heures, 42 heures par semaine »

(Christiane Limpens).

Par ce biais, l'établissement ouvre une formation supplémentaire qui permet d'accéder à ces nouveaux postes. Cette opportunité inédite qui va à terme permettre à la première génération de normaliens de constituer le fer de lance d'une nouvelle élite pour La Réunion tant dans le premier que dans le second degré. Le contexte démographique s'avère particulièrement favorable. En effet, à la fin des années 1960 et durant les années 1970, La Réunion commence à se doter d'un réseau d'établissements d'enseignement du second degré avec la construction de nombreux collèges et la création de nouveaux de lycées (lycée Roland Garros en 1965). Les normaliens ayant suivi la formation universitaire pour devenir PEGC enseignent en bivalence les matières étudiées à l'École normale (français, anglais, mathématiques, sciences, éducation physique) ainsi que de nouvelles disciplines pour lesquelles ils reçoivent des formations spécifiques. Ils se retrouvent ainsi en première ligne lorsque des postes d'encadrement tels que chef d'établissement, conseiller pédagogique, où d'inspecteur sont ouverts. C'est par exemple le cas d'Aristide Payet qui, après une formation initiale de PEGC maths/sciences, a suivi une formation pour devenir professeur d'économie au lycée puis est nommé proviseur en métropole avant de revenir à La Réunion. Pour ceux qui poursuivent leurs études au-delà de la licence et jusqu'au doctorat, les portes de l'université de La Réunion s'ouvrent également à eux lorsque celle-ci voit le jour en 1982⁶⁴. Ainsi Guy Fontaine, recruté comme maître de conférences en géographie, devient professeur des universités et termine sa carrière en qualité de doyen de la faculté des lettres sciences humaines.

⁶³ Comme cela était possible, certains élèves remboursent l'État du coût de la scolarité à l'École normale, pour pouvoir entamer une carrière dans le privé. Les normaliens que nous avons rencontrés ont évoqué le parcours de leurs condisciples qui sont allés vers la banque, le droit, la finance. Cependant, nous n'avons pas encore, dans le cadre de cette étude, rencontré directement des normaliens ayant « racheté » leurs années à Bellepierre.

⁶⁴ Les formations universitaires étaient auparavant assurées dans le cadre d'un « centre universitaire » dépendant de l'université d'Aix-Marseille.

Au-delà de leur carrière dans l'enseignement, les normaliens, par la formation initiale, par la mixité qu'ils ont découverte dans leur école, sont préparés pour exercer des fonctions au sein des mouvements d'actions sociales et des associations sportives (CEMEA⁶⁵, UFOLEP⁶⁶, Ligue de l'enseignement, etc.), comme c'est traditionnellement le cas chez les instituteurs de cette époque. Plusieurs d'entre eux entament ainsi, parallèlement à leur vie professionnelle, une carrière politique et associative.

Lylian Payet, que nous avons découvert jeune normalien dans le documentaire de l'ORTF, achève sa carrière politique comme sénateur de La Réunion entre 1996 et 2001⁶⁷. De son côté, Aristide Payet et son épouse Jacqueline, qui se sont rencontrés sur les bancs de l'École normale (ils forment le premier couple de normaliens, et ne resteront pas un cas isolé), s'engagent dans le monde associatif. Aristide Payet devient président de l'UDAF⁶⁸, en ayant exercé de nombreuses années des fonctions d'adjoint au maire de Saint-Denis⁶⁹, de secrétaire départemental du RPR (1978-1983) et de conseiller régional de la Région Réunion⁷⁰. Enfin, Roger Ramchetty œuvre dans le monde associatif et sportif. Entre autres fonctions occupées, il est délégué départemental de l'Union sportive de l'Enseignement de 1er degré ; secrétaire général de la Ligue Réunionnaise de la Fédération des Œuvres Laïques (FOL) ; délégué à la Jeunesse au Plein Air ; président du Conseil de la Culture, de l'Éducation et de l'Environnement ; délégué général de l'université de la communication de l'océan Indien ; président du conseil d'administration du Centre Régional d'Éducation Populaire et Sportive (CREPS) ; président du Centre d'éducation populaire et de sport de la Réunion ; membre du CROS (Comité Régional Olympique et Sportif)...

L'École normale de Bellepierre s'avère donc être un creuset favorable à la genèse d'une nouvelle élite réunionnaise. Celle-ci marque une rupture avec les précédentes qui étaient principalement constituées de planteurs, de notables et d'administrateurs. Pour la première fois, La Réunion génère *in situ* une élite intellectuelle réellement issue des classes populaires et provenant de tous les territoires de la petite île. La démocratisation de l'enseignement génère en cascade la création d'une nouvelle élite en se propageant du primaire vers le secondaire puis le supérieur, et de la fonction d'enseignant vers celle de personnel dirigeant (directeur d'école, principal, proviseur, doyen de faculté), sans attendre l'arrivée dans la vie active des premières générations d'élèves issues de cette démocratisation⁷¹. Initié à partir des années 1960, ce processus a profondément modifié l'organisation scolaire réunionnaise et sa capacité à démocratiser la fréquentation, la sélection et la réussite des élèves tout comme le recrutement de personnels d'enseignement qualifiés et désormais formés dans l'Académie. C'est un puissant besoin de reconnaissance que les témoignages des anciens normaliens mettent finalement à l'honneur. La difficulté dans leur interprétation réside dans l'articulation à opérer entre « mémoire personnelle » et « mémoire collective ». Cette mémoire permet pourtant de mettre en évidence la création d'une nouvelle élite, en rupture avec les élites

⁶⁵ Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

⁶⁶ Union française des œuvres laïques d'éducation physique.

⁶⁷ Il était le suppléant de Pierre Lagourgue, qu'il remplace après le décès de ce dernier.

⁶⁸ Union Départementale des Associations Familiales à La Réunion.

⁶⁹ Sous les mandats d'Auguste Legros (1977-1983 et 1983-1985), il est adjoint et délégué aux sports

⁷⁰ Il est alors président de la commission Formation professionnelle, de la Culture et du Temps libre (1982-1985).

⁷¹ Évelyne COMBEAU-MARI & Yvan COMBEAU, « Réflexions sur la démocratisation de l'enseignement. Analyse des politiques scolaires à La Réunion au tournant des années soixante », *Revue française d'histoire d'outre-mer*, t. 84, n° 317, 4^e trimestre 1997. pp. 3-29.

traditionnelles (coloniales), qui prend corps à travers des carrières exceptionnelles dans l'enseignement, le monde associatif ou la vie politique.

L'histoire de l'École normale à La Réunion est liée à celle de la démocratisation de l'enseignement. La logique de la formation des élèves-maîtres repose sur une doctrine unitaire et unifiante qui ne pouvait pas, ou du moins avait des difficultés majeures, à trouver son application durant la période coloniale mais atteindra toute sa force de persuasion lors du processus de départementalisation, à la faveur de l'ouverture d'une filière élitaire autorisant alors de fortes promotions. La formation dispensée au sein de l'École normale véhicule un idéal et un imaginaire puissants qui font des sortants plus que des enseignants, des personnels engagés. Au-delà de la formation disciplinaire et professionnelle, les normaliens et les normaliennes ont été sensibilisés à des principes éducatifs et des valeurs qui dépassent le seul cadre de la fonction enseignante : ils forment corps pour agir auprès d'une population globalement défavorisée. L'École normale propose ainsi - comme ailleurs dans d'autres contextes - un modèle de formation élargi prenant en compte les maîtres d'école dans toutes leurs dimensions. Cette génération arrive en quelque sorte au bon moment de la départementalisation, mais elle va se limiter aux années 1960-1970. Durée réduite certes, mais qui, à travers cette jeunesse, porte la transformation scolaire de La Réunion. De ce groupe va émerger l'élite aux commandes de l'île jusqu'au début du XXI^{ème} siècle.

Au total, la formation dite « normale » a trouvé son originalité et sa force dans un mode de vie collectif, parfois solennel et souvent austère, qui a forgé un esprit de corps jusqu'à la fin des années 1970, date de fermeture de l'internat. Par la suite, la fin du recrutement des instituteurs à l'issue de la classe de troisième modifie considérablement le profil des élèves-maîtres, plus sensibles à d'autres formes de motivation. Cette perte de l'identité professionnelle n'est pas sans susciter des critiques acerbes. Dès 1972, un rapport du directeur de l'établissement indique que « *l'école normale se transforme lentement en self-service professionnel qui forme de bons techniciens de la pédagogie adaptée* »⁷². Alors que l'esprit de corps forgé dans le creuset de l'internat se fissure, l'engagement auprès de la société réunionnaise n'est plus forcément perçu comme une condition politique et sociale partagée et/ou naturelle. À l'École normale, des « activités dites socio-éducatives » spécifiques sont ainsi proposées au sein de la formation au début des années 1970 pour pallier cette défaillance d'engagement. C'est le début d'une nouvelle ère qui se caractérise par la désagrégation d'un modèle cohérent et le début du processus d'accaparements successifs de la formation des maîtres par l'université, laquelle aboutit à la création de l'IUFM⁷³ en 1991 puis par le Rectorat et la Chancellerie des Universités, avec la création des ESPE⁷⁴ (2012) qui prennent le nom d'INSPE en 2020.

⁷² AUR, 158W7.

⁷³ Institut universitaire de formation des maîtres, creuset de la formation de la maternelle au baccalauréat.

⁷⁴ Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

UNE GÉO-GRAFIE INSULAIRE LA RÉUNION PAR PAUL HERMANN (1909-1930)

Christian GERMANAZ
Maître de conférences, Géographie
Université de La Réunion

Résumé : En 1909, les écoliers de La Réunion disposent du premier manuel d'histoire et de géographie de l'île rédigé par Paul Hermann, instituteur natif de Saint-Pierre et formé à l'École normale de Saint-Denis. La proposition pédagogique est conforme aux instructions officielles des programmes d'histoire et de géographie du début du XX^e siècle insistant sur la nécessité d'ancrer les discours disciplinaires sur les ressources du milieu local. Entre cette date et la fin des années 1920, Paul Hermann multiplie les éditions de son manuel, publie un nouvel ouvrage destiné aux élèves du cours élémentaire et surtout il conçoit et réalise une carte murale de La Réunion totalement inédite dans le contexte pédagogique local. Cette contribution tente de retracer les épistémologies scientifiques (en situation coloniale) qui fondent la géographie de Paul Hermann.

Mots-clés : Paul Hermann, Paul Vidal de La Blache, La Réunion ; Géographie scolaire, Manuels, Cartes murales, Contexte colonial.

Abstract: In 1909, schoolchildren in Réunion Island had access to the first history and geography textbook of the island, written by Paul Hermann, a teacher born in Saint-Pierre who trained at the École normale of Saint-Denis. Its pedagogical proposal followed France's official instructions of history and geography programs of the early twentieth century, which asserted the need to anchor a disciplinary discourse on the resources of the local milieu. Between this date and the end of the 1920s, Paul Hermann produced several new editions of his textbook, published a book intended for elementary school pupils, and, most importantly, designed and constructed a wall map of Réunion Island that was groundbreaking for the local educational setting. The contribution at hand aims to outline (in a colonial context) the various scientific epistemologies which have shaped Paul Hermann's geo-graphy.

Keywords: Paul Hermann, Paul Vidal de la Blache, Réunion Island, Geography Education, Textbooks, Wall Maps, Colonialism.

« Savoir la géographie, c'est savoir la carte et non le livre » (Lebrun et Le Béalle, 1851¹).



© LAPI/Roger-Viollet

Outil pédagogique privilégié pour l'enseignement de la géographie, la carte et les manuels comme supports cognitifs de la discipline ont été mobilisés très tôt pour stimuler l'apprentissage des leçons de géographie². Ce motif didactique ayant incité une abondante littérature, le chercheur hésite à s'aventurer sur un terrain largement défriché³; il reste cependant un territoire encore parcourable : celui de la carte murale à usage scolaire. Dans ce domaine, les productions de Paul Vidal-Lablache⁴ éditées par la maison Armand Colin, dès 1885, se sont très vite imposées comme le modèle du genre⁵.

À la fin du XIX^{ème} siècle et au début du suivant, les principes didactiques et les objets pédagogiques (manuels, cartes, globes...) qui les matérialisent n'ont pas échappé aux acteurs de l'enseignement scolaire à La Réunion, soucieux d'appliquer le discours

¹ Préface de l'*Atlas scolaire* (1851), cité par Jean-Pierre CHEVALIER, « Intuition et mémoire. Le tournant cartographique de la géographie et le Dictionnaire de Ferdinand Buisson », dans CHEVALIER Jean-Pierre, *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France*, mémoire d'HDR, Paris, Université Panthéon-Sorbonne, 2003, p. 102.

² Jean-Pierre CHEVALIER, « Intuition et mémoire. *Ibid.*, pp. 92-110 ; Jean-Pierre CHEVALIER, « La mémorisation et la géographie scolaire », communication au Colloque *Mémoire et manuels scolaires*, Montpellier, Archives départementales de l'Hérault, 8 et 9 décembre 2016, 24 p.

³ Jean-Pierre CHEVALIER, « Innovations techniques et bouleversements de l'épistémologie de la géographie scolaire (XIX^{ème}-XXI^{ème} siècles) », communication au séminaire du service d'histoire de l'éducation, Ifé, Paris, ENS Ulm, mars 2011, 15 p.

⁴ Vidal Lablache ou Vidal de La Blache ? De fait, dans les documents administratifs de l'époque les deux versions du patronyme coexistent. Si la première formulation présente une pérennité effective sur les cartes murales du géographe, dès les années 1890, les écrits académiques de Vidal sont signés avec l'adjonction de la particule et le détachement de l'article. C'est en octobre 1876, sous l'autorité de « l'avocat Paulin et du notaire Larrouy » de Toulouse que Paul et son frère, François, ont acté la nouvelle orthodoxie de leur nom de famille. Voir André-Louis SANGUIN, *Vidal de la Blache, un génie de la géographie*, Paris, Belin, 1993, p. 113.

⁵ Jean-Paul BORD, « Les cartes murales par P. Vidal-Lablache », dans BORD Jean-Paul, CATTEDRA Raffaele, CREAGH Ronald, MIOSSEC Jean-Marie & ROQUES Georges, *Élisée Reclus-Paul Vidal de la Blache, Le géographe, la cité et le monde, hier et aujourd'hui. Autour de 1905*, Paris, L'Harmattan, 2009, pp. 253-269 ; Jacques SCHEIBLING & Caroline LECLERC, *Les cartes de notre enfance. Atlas mural Vidal-Lablache*, Paris, Armand Colin, 2014, 160 p.

officiel du ministère de l'Instruction publique sous les auspices du service de l'Instruction publique de la petite colonie de l'océan Indien. Parallèlement, l'injonction de l'inspection scolaire à élargir les leçons de géographie et d'histoire aux réalités locales⁶, dans un mouvement de translation « de la petite Patrie à la grande »⁷, offre à certains instituteurs, fers de lance d'une pédagogie de la découverte par l'image et l'accès au terrain, l'opportunité de réaliser des supports didactiques ancrés sur l'histoire et la géographie de l'île.

Parmi les « hussards noirs »⁸ de la République chers à Péguy (1913), la personnalité réunionnaise de Paul Hermann (1878-1950) se détache avec vigueur par sa forte singularité et par son implication sans réserve dans la production de manuels et de cartes à l'usage des écoles primaires de La Réunion. Poursuivant la voie entrouverte par quelques prédécesseurs⁹, « l'instituteur des Avirons » met à jour le contenu des ouvrages scolaires d'histoire et de géographie locales et surtout il est le premier à réaliser une carte murale¹⁰ de l'île à destination des écoliers réunionnais.

En évitant de m'inscrire sous l'étiquette de *l'histoire de l'enseignement de la géographie à l'école*, dont je ne suis pas spécialiste, ma contribution propose une analyse de la géographie et des cartes élaborées par Paul Hermann dans une perspective épistémologique de l'histoire de la cartographie pour ces dernières, afin de comprendre les mécanismes de leur création en rapport avec les productions métropolitaines (en particulier, celles de Vidal de La Blache), les conditions de leur fabrication matérielle, leur accueil par le milieu académique local et leur diffusion dans le réseau des établissements scolaires de La Réunion. L'intérêt de cette démarche consiste aussi à replacer l'approche géographique et cette construction cartographique dans le contexte colonial de leur formulation pour tenter d'évaluer le niveau d'imprégnation des modèles cartographiques institués par les « figures » de la géographie française et les « écarts » introduits par Paul Hermann pour affirmer une identité locale. Je développe ces objectifs à partir de trois articulations. La première esquisse à grands traits l'itinéraire biographique de Paul Hermann en le situant dans le contexte économique et social de l'enseignement primaire à La Réunion pour la période 1900-1931. La seconde rappelle les postures pédagogiques de l'enseignement de la géographie adapté à La Réunion dont Paul Hermann a été un contributeur actif en particulier pour son attention à la carte et à l'image. La dernière articulation analyse l'expression iconographique du travail de « l'instituteur distingué » et tente de réduire le silence relatif qui entoure sa carte murale, dans sa production et sa diffusion, mais surtout dans la surprenante conceptualisation dessinée au verso du document sur l'évolution morphologique de l'île.

⁶ Cette ouverture au milieu environnant doit permettre aux petits écoliers insulaires de mieux appréhender les invariants géographiques (le jour, la nuit, le lieu...) et les processus plus complexes (formes d'érosion, distribution des habitants, des productions agricoles, rapports des hommes aux facteurs « naturels »...) à l'origine de la diversité des configurations spatiales du territoire métropolitain, le local étant mobilisé au profit du national.

⁷ Adrien BERGET, « Sur les nouvelles méthodes de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire », *Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de la Réunion*, n° de décembre 1910, pp. 87-108.

⁸ Si en 2021, cette image apparaît bien éculée et sa citation redondante à l'excès, pour la période, elle s'accorde avec une très grande justesse à la personnalité de l'instituteur des Avirons.

⁹ Pierre PORTET, « Notes sur l'enseignement de l'histoire de la Réunion. Programmes et manuels scolaires du primaire et du secondaire de 1844 à 1995 », *Revue Historique des Mascareignes*, AHIOI, n° 1, 1998, pp. 251-269.

¹⁰ Par le décret du 29 janvier 1890, ce vecteur pédagogique figure sur la liste des équipements d'enseignement obligatoires recommandés aux établissements scolaires par le Ministère de l'Instruction publique. Voir Jean-Pierre CHEVALIER, « Innovations techniques et bouleversements.. », *op. cit.*

I) UNE CARRIÈRE RICHE ET LABORIEUSE, UN RELATIONNEL COMPLIQUÉ AVEC LES AUTORITÉS MUNICIPALES ET ACADEMIQUES

A. Un itinéraire entre Bas et Hauts

Paul Hermann est né le 25 juillet 1878, à Saint-Pierre, dans le quartier de Terre-Sainte. Il appartient à un cercle familial dominé par la notoriété de Jules Hermann (1845-1924)¹¹, son cousin¹², dont il partage l'obsession quasi militante : documenter et promouvoir plus visiblement la richesse historique et les singularités géographiques de leur île. S'il ne suit pas jusqu'au bout de l'imaginaire les « révélations » généalogiques de l'identité réunionnaise soutenues par son cousin à partir de découvertes archivistiques et lors d'itinérances dans les « montagnes de Bourbon », il n'en demeure pas moins un grand admirateur de son œuvre, ce qui n'a pas été sans exercer une influence notable dans sa conception de la géologie insulaire du sud-ouest de l'océan Indien (*infra*).

Marié en avril 1901 avec Marie Anne Lucia Christome, Paul Hermann a terminé depuis trois ans sa formation d'élève-maître à l'École normale de Saint-Denis¹³. Muni du brevet supérieur, il occupe successivement les fonctions d'instituteur stagiaire à l'école primaire du chef-lieu de la colonie (jusqu'au mois de septembre 1901), puis celles d'instituteur (de 4^e et de 3^e classe) dans divers établissements de l'île, à Saint-Paul (1901-1903), à Hell-Bourg comme directeur (1903-1906), et à Saint-Denis où il enseigne à l'école primaire centrale (1906-1911). Pendant deux ans et demi (1911-1914), il est détaché au lycée Leconte de Lisle sous l'approbation des « chefs » du service de l'Instruction publique, ce qui préfigure implicitement une forme de reconnaissance de sa réputation naissante, le désignant comme un « *maître instruit [à] l'enseignement original* »¹⁴. À la fin de cette période, âgé de 36 ans, il doit subvenir aux besoins d'une famille de six enfants¹⁵. L'environnement de la petite capitale ne semble plus lui convenir, c'est sans

¹¹ La fonction de notaire exercée dans la ville de Saint-Pierre fait de Jules Hermann un notable respecté. Sous cette façade un peu conformiste s'épanouit une personnalité très originale dont la perception exaltée et quelque peu poétique de l'origine du monde en fait un personnage bien singulier parmi l'élite intellectuelle de la petite colonie. Ses rêveries secrètes, nourries par un imaginaire cosmographique étonnamment prolixe, l'entraînent à la recherche des traces symboliques modelées sur les versants des montagnes de La Réunion par le peuple mystérieux des Lémuriens. Ses élucubrations aventureuses ne l'empêchent pas d'être un fin observateur de la nature et des réalités de son temps. Paul et Jules Hermann partagent la même passion pour la découverte des sommets de l'île ce qui contribue à les rassembler ponctuellement dans des excursions exigeantes au cours desquelles l'instituteur se nourrit des hypothèses sur la généalogie spatiale et identitaire de La Réunion échafaudées par son cousin. Les contributions biographiques sur Jules Hermann sont très nombreuses parmi celles-ci on peut consulter la conférence du Président d'honneur de l'Académie de l'île de La Réunion, Alain-Marcel VAUTHIER, (<https://dpr974.wordpress.com/2012/02/29/jules-hermann-1845-1924-un-grand-saint-pierrois/>).

¹² Paul Hermann est le cousin de Jules Hermann par son arrière-grand-mère, Antoinette Cressence Payus (1785-1849), la grand-mère du « notaire de Saint-Pierre ».

¹³ Créeée dans le même mouvement qu'en métropole, l'École normale de Saint-Denis voit le jour en 1881. Elle est complétée par une École annexe où les élèves-maîtres et les élèves-maîtresses peuvent exercer leur apprentissage. À la suite des manœuvres déployées par l'élite politique locale qui n'entend pas laisser échapper son contrôle sur l'Instruction publique et surtout sur le Vice-rectorat, l'École normale est supprimée en 1897, remplacée par un Cours normal. Il faudra attendre jusqu'en 1958, pour retrouver, à La Réunion, cet outil indispensable pour la formation des maîtres. Voir Raoul LUCAS, « École, société et politique à l'île de La Réunion, d'une colonie française de peuplement à une région européenne ultrapériphérique », *Historia de la Educación*, n° 30, 2011, pp. 45-62.

¹⁴ Mention de l'inspecteur du primaire lors de sa visite aux Avirons, le 27 octobre 1916. À l'issue de sa dernière inspection (17 juillet 1927), Paul Hermann est qualifié « *d'instituteur distingué* » (voir introduction).

¹⁵ Son aîné, Paul Jacques Georges, est né le 10 avril 1902. Suivent, Paule Marie Henriette née le 15 juillet 1904, Pole Marie Lucène Maria Roseline Salazia née le 5 avril 1906, Polle Nicée Marguerite-Marie née le 20 juillet 1907, Paulle Raymonde Marie Venise Solange née le 17 juin 1909 et la dernière, Genève Marie Martha Paule, née le 29 juin 1911. Quelle que soit la résidence du couple, leurs enfants sont tous nés à Saint-Denis où les

doute dans ce constat que se situe l'origine de sa demande d'un poste dans le sud de l'île. Il est ainsi nommé à l'école primaire de garçons des Avirons pour la rentrée de février 1914. C'est le début d'une nouvelle période dans sa carrière d'instituteur : il restera en poste aux Avirons pendant plus de 15 ans, entrecoupés par un nouveau détachement au lycée Leconte de Lisle, entre le mois d'octobre 1925 et celui de septembre 1926.

B. Un enseignement sacerdotal dans un contexte matériel souvent rudimentaire

À La Réunion, l'activité de Paul Hermann se déroule dans une période où le statut social et économique de l'instituteur reste assez équivoque. Le pédagogue bénéficie manifestement d'une image populaire de forte respectabilité liée à son instruction et à son investissement prodigue pour l'éducation des jeunes élèves confinant à un véritable sacerdoce. En conséquence, il ne doit pas entacher sa figure de « modèle pour la jeunesse ». Sa hiérarchie lui impose un devoir de réserve vis-à-vis de ses opinions politiques et l'oblige implicitement, en toute occasion, à afficher une droiture irréprochable dans sa vie privée conforme aux convenances édictées par la morale bourgeoise de l'époque¹⁶. L'ambiguïté du statut réside surtout au niveau matériel et économique. Les salaires sont très modestes et ne permettent pas de tenir le supposé rang social et les conditions de vie attribuées naïvement par les habitants de l'île à la fonction d'instituteur. Dans sa correspondance épistolaire avec le service de l'Instruction publique, Paul Hermann évoque à plusieurs reprises et sans scrupule ses difficultés financières, surtout lorsque les indemnités qui lui sont dues tardent à lui être versées, déséquilibrant ainsi son « *maigre budget* » (juillet 1905)¹⁷. En décembre 1911, il confesse à son collègue, le proviseur du lycée Leconte de Lisle, que sa « *situation pécuniaire devient embarrassée* » et il lui demande, non pas comme une faveur, mais par égard « *à la hauteur des efforts qui [lui] sont réclamés et à la hauteur surtout de [son] dévouement* » de lui compter les heures complémentaires qu'il a effectuées. Le dossier administratif de Paul Hermann présente tout le long du déroulement de sa carrière les mêmes incises récrimatoires sans qu'il soit besoin d'alourdir mon propos¹⁸. Au

conditions sanitaires et médicales sont jugées par Paul Hermann comme étant les plus favorables. Dans une lettre du 29 mars 1906, il sollicite auprès du service de l'Instruction publique une permission d'absence pour installer sa femme à Saint-Denis, « *elle doit accoucher prochainement* », et précise-t-il, « *je ne puis la laisser à Hell-Bourg où je suis seul, où la pharmacie manque, où les soins économiques et sérieux font défaut* ». Le dossier de fonctionnaire de Paul Hermann se trouve aux Archives Départementales de La Réunion (ADR) dans la série 2M sous la cote 2M24. L'ensemble des « *papiers* » n'est pas classé. On peut distinguer les documents administratifs (rapports d'inspection, nomination dans les divers postes, autorisations d'absence...) et les échanges épistolaires entre « *l'instituteur des Avirons* », les responsables du service de l'Instruction et le gouverneur.

¹⁶ Dans son mémoire de master qui recouvre notre période, Indira Ramassamy-Poullé souligne plusieurs « *affaires* » révélatrices du carcan social imposé et apparaissant aux yeux des contemporains comme une atteinte aux bonnes mœurs de la société : tel instituteur recevant une « *femme publique* » dans son logement de fonction, tel autre (célibataire) s'installant dans le logement de sa maîtresse ou encore « *le directeur de l'école des garçons de Salazie soupçonné d'entretenir une liaison adultère avec son adjointe, une stagiaire...* ». La pression est tout aussi forte pour les jeunes institutrices qui doivent protéger leur réputation en évitant de sortir toute seule le soir et en s'abstenant de fréquenter « *un jeune homme sans promesse de mariage* ». Dénoncés anonymement ou officiellement, tous ces manquements sont lourdement sanctionnés par l'administration. Voir Indira RAMASSAMY-POULLE, *L'enseignement à La Réunion : étude d'un groupe d'enseignants de l'école primaire publique début du XX^e siècle à la fin des années vingt*, mémoire de maîtrise d'histoire, Université de La Réunion, 1998, 162 p.

¹⁷ Lettre de Paul Hermann au chef du service de l'Instruction publique, 10 juillet 1905. Dans sa correspondance du 15 septembre 1924, après 11 ans de séjour aux Avirons, il prie le chef de service de lui attribuer un poste à Saint-Denis, « *soit à l'école primaire de la ville, soit au lycée* ». Il a en pension à Saint-Denis, « *quatre jeunes filles qui absorbent la presque totalité de [sa] solde, à tel point [qu'il] a dû interrompre l'éducation musicale de [son] aînée* » (ADR, 2M24).

¹⁸ Dans sa lettre (15 décembre 1911), Paul Hermann précise : « *je pouvais jadis bénéficier de quelques leçons particulières. Je pouvais chez moi jardiner ou travailler au bois : toutes choses qui me permettaient de corriger la modicité de mes appointements* » (ADR, 2M24).

demeurant, ses difficultés pécuniaires ne sont pas le résultat d'une impéritie singulière à gérer le budget d'une famille nombreuse, elles expriment individuellement une situation partagée par la plupart du personnel de sa corporation.

Si ce constat peut s'appliquer également aux instituteurs de la métropole, la chape coloniale qui régit la plupart des établissements scolaires publics de l'outre-mer accentue encore plus sensiblement la précarité du corps enseignant dans le primaire¹⁹. Non seulement mal rémunéré, mais également souvent pris à partie par les derniers tenants de l'enseignement privé religieux qui acceptent encore mal la préemption de l'école publique sur l'éducation des jeunes enfants, l'instituteur doit en plus composer journellement avec l'insuffisance des outils pédagogiques et les déficiences d'un bâtiment scolaire trop souvent mal entretenu. Dès lors, il n'est pas étonnant que se développent de très nombreux conflits chroniques entre les autorités municipales et les instituteurs soucieux de faire respecter les attributions administratives et matérielles auxquelles ils ont droit. Les empoignades entre Paul Hermann et les édiles communales des Avirons en constituent l'incarnation exemplaire.

C. L'intransigeance au prix du conflit permanent

Dès le début de son enseignement, Paul Hermann a été confronté aux dures réalités socio-économiques caractérisant la vie dans les Hauts de l'île et aux mentalités de ses habitants façonnées par une prégnance religieuse dominante et assujetties à la pression du clientélisme, importunité encore trop souvent attachée au pouvoir municipal. Moins sensibles dans les principaux centres urbains des « Bas », ces spécificités semblent encore profondément ancrées dans la population des Avirons où Paul Hermann exerce son activité durant quinze années. Ardent défenseur de l'école publique, il n'épargne ni son temps, ni son énergie à promouvoir un enseignement exigeant, totalement convaincu du rôle émancipateur de l'éducation pour les jeunes enfants de la commune. La droiture de cette posture s'accompagne d'une excellente connaissance des textes réglementaires de l'Instruction publique que Paul Hermann applique avec un zèle sans réserve, escomptant en retour des responsables municipaux qu'ils s'acquittent des obligations matérielles nécessaires à l'exercice de son service (entretien du bâtiment scolaire) et conformes à son statut d'instituteur du village (logement de fonction). L'échappatoire constante des responsables communaux à répondre aux attentes légitimes de l'instituteur relatives à l'entretien du périmètre scolaire, amplifiée par la mauvaise volonté des édiles locales successives à assumer leurs responsabilités vis-à-vis d'un fonctionnaire qu'ils jugent outrancier, conduit à un conflit permanent entre les deux parties. Excédé par l'avalanche des injonctions épistolaires adressées à la municipalité par l'instituteur, le service de l'Instruction publique peine à gérer les admonestations qui fusent des deux côtés sollicitant fréquemment l'arbitrage du gouverneur. Cette rivalité incessante entre l'instituteur et les élus municipaux est inscrite dans le dossier du fonctionnaire sous l'expression lapidaire : « *l'affaire des Avirons* ».

Paul Hermann entretient des rapports très cordiaux avec l'Église et il n'a pas subi la « guerre des manuels scolaires » menaçant directement certains de ses collègues²⁰. Son

¹⁹ Les dossiers de carrière des instituteurs conservés aux ADR (série 2M) exposent sans concession les conditions très rudimentaires de leur début de carrière. Même s'ils bénéficient d'un logement de fonction, ce dernier est très souvent dans un piteux état notamment dans les communes rurales qui peinent à en assurer l'entretien. Pour un regard synthétique sur la question, on se reportera à nouveau au travail d'Indira RAMASSAMY-POULLE qui cite plusieurs témoignages accablants concernant cette réalité (*op. cit.*, pp. 67-82).

²⁰ Bien réelle mais sans doute moins excessive qu'en métropole, La Réunion n'a pas échappé à cette guerre des manuels entre l'école catholique et l'école publique. À tel enseigne, qu'on peut lire dans le *Nouveau Journal de l'île*

opposition se concentre sur les édiles municipales qui soit outrepassent leurs droits dans l'enceinte scolaire ou soit n'effectuent pas les travaux de sécurisation et d'aménagement indispensables au bon fonctionnement de l'école de garçons des Avirons et à l'amélioration du logement de l'instituteur au confort très spartiate. La virulence des altercations atteint parfois des sommets contraignant les responsables académiques à sermonner leur instituteur et le gouverneur à adresser une mise en garde aux responsables de la commune. « *L'affaire des Avirons* » souligne la place inconfortable du service de l'Instruction publique entre le marteau des édiles et l'enclume du gouverneur. Sans être désavoué par ses « chefs », Paul Hermann conservera une blessure profonde face (à ce qu'il estime) leur manque de courage et leur soutien timoré dans son combat contre l'indigence morale des élus locaux (doc.1)²¹.

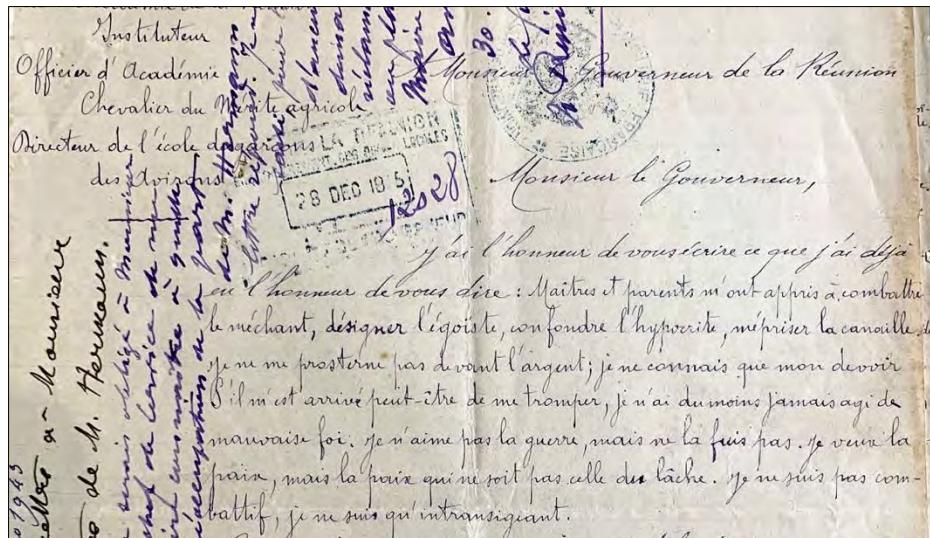


Illustration I : Lettre adressée au gouverneur Jules Reipquet (1874-1960) par Paul Hermann, le 22 décembre 1925, pour se plaindre des comportements du maire des Avirons à son encontre. L'extrait de son courrier permet de cerner le caractère trempé de l'instituteur (source ADR, 2M24).

L'itinéraire biographique de Paul Hermann brièvement esquissé resterait bien incomplet sans l'évocation de son rapport quasi consubstantiel avec sa terre de naissance et de vie. La médiocrité des connaissances sur l'histoire et sur la géographie de La Réunion, relevée parmi ses contemporains, l'a convaincu, dès ses premiers postes comme instituteur, d'apporter une contribution personnelle au profit des écoliers réunionnais en concevant un enseignement stimulant construit sur les réalités locales, sur le patrimoine historique et les richesses géographiques de son île. Cette conviction s'est

du 21 mars 1911, une tribune libre d'un collectif de la plaine des Grèges exposant « *les faits monstrueux* » s'y déroulant : l'instituteur « trop zélé a introduit de mauvais livres à l'école » [il s'agit du manuel d'histoire Gauthier et Deschamps qui a souvent cristallisé cette opposition entraînant la révolte de la population accusant celui-ci d'être à l'origine de ce désordre qui en « faisant fi de toutes les convictions religieuses et catholiques (sic) des gens de la Plaine, voudrait imposer de force des livres que la conscience réprouve », ADR, 1PER52/3. Voir Florent DEROUET, *La comparaison des manuels d'histoire du primaire de l'enseignement public et privé sous la IIIe République*, mémoire Master 2 MEEF EPD, IUFM des Pays de la Loire - Université de Nantes – Université d'Angers, 2014, 112 p.]

²¹ Dans une lettre aux chefs du service de l'Instruction (18 mars 1931), Paul Hermann refuse la proposition de « l'honorariat » qui lui a été implicitement adressée, expliquant : « *j'ai trop subi dans l'Enseignement primaire et de beaucoup pour que le titre honorifique en question ne soit pas pour moi "une tunique de Nessus"* », ADR 2M24.

matérialisée par la rédaction d'un manuel de géographie et d'histoire dès les années 1905-1906, dont mon intérêt pour l'approche épistémologique retenue et pour la transcription graphique de cette dernière ouvre la seconde articulation de ce texte.

II) UN MANUEL DE GÉOGRAPHIE (ET D'HISTOIRE) ENDÉMIQUE DE LA RÉUNION ?

A. Un pari hasardeux...

Jusqu'au milieu des années 1930, il n'existe pas de synthèse purement géographique sur La Réunion. Depuis l'ouvrage de Bory de Saint-Vincent, publié en 1804, décrivant les paysages explorés et les habitants rencontrés au cours de ses pérégrinations tumultueuses à travers l'île, récit devenu très vite un « monument » emblématique et incontournable souvent dupliqué par les auteurs postérieurs, les nombreuses publications qui se succèdent au cours du XIX^{ème} siècle n'apportent que très peu de connaissances inédites sur La Réunion²². Dès lors, la rédaction d'un manuel de géographie (et d'histoire) innovant constitue un pari hasardeux pour Paul Hermann, peu averti des fondements de la géographie « moderne » introduits à sa période par le nouveau maître de la discipline en France, Paul Vidal de la Blache (1845-1918), dont les échos de l'approche novatrice ne semblent pas avoir encore atteint les pédagogues de l'île.

B. L'exigence du local, l'environnement en partage

Les instructions officielles et les programmes d'histoire et de géographie du début du XX^{ème} siècle insistent sur la pertinence d'investir les données locales dans les leçons des instituteurs²³. Ceux-ci sont invités à mobiliser leur environnement immédiat pour ancrer chez les élèves, à partir de leur expérience concrète du réel (les observations *in situ* et la « sortie » scolaire), les connaissances plus théoriques qu'ils découvrent dans leurs manuels et dans les discours de leurs enseignants. Si le recours au local est une inflexion nécessaire (et réglementaire), l'une des finalités de la démarche, tout particulièrement pour l'école coloniale, doit surtout de faciliter, à partir des matériaux de la « petite Patrie », l'imprégnation de l'histoire et de la géographie de la « grande Patrie »²⁴.

Cette injonction réaliste d'une prise en compte de l'environnement local s'accorde parfaitement à l'état d'esprit de Paul Hermann qui conclut son manuel de 1924 par un conseil dispensé à ses lecteurs, « *visitons nos montagnes : rien n'est plus sain, rien n'est plus éducatif* »²⁵. Le slogan de l'instituteur des Avirons consacre le précepte, en vogue depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, de la vertu hygiéniste et instructive des randonnées

²² En 1960, Defos du Rau soulignait la rareté des études géographiques disponibles au moment de sa recherche doctorale (1947-1958), précisant que parmi les ouvrages existants : « *Très peu [...] ont, [...] été écrits dans un but géographique. La plupart des auteurs envisagent en historiens, en botanistes, en agronomes, en juristes, des faits qui, sous un autre angle, intéressent le géographe. Les descriptions géographiques n'y servent que d'introduction, et elles se répètent à satiété* ». Voir Jean DEFOS DU RAU, *La Réunion, étude de géographie humaine*, thèse de doctorat de géographie, Bordeaux, Institut de géographie, 1960, p. 673.

²³ Pierre-Éric FAGEOL, « Adrien Berget et la question de l'adaptation des contenus d'enseignement en histoire à La Réunion sous la Troisième République », *Outre-Mers*, vol. n° 410-411, 2021, pp. 185-203.

²⁴ Cet élément de langage, « petite Patrie / grande Patrie », se retrouve en permanence dans les instructions officielles et jusque dans les questions préparant au certificat d'aptitude pédagogique. Dans le *Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de la Réunion* de mars 1910, l'une des questions d'histoire est ainsi rédigée : « *Montrez quel parti vous pouvez tirer de cette histoire particulière pour éclairer l'enseignement général de l'Histoire de France, quel appui vous devez chercher dans l'histoire de la petite patrie pour faire comprendre et aimer la grande* », ADR, 2PER224/1.

²⁵ Paul HERMANN, *La Réunion au cours élémentaire*, La Chapelle-Montligeon, 1924, p. 68.

dans les Hauts de La Réunion. Les excursionnistes bien connus des habitants comme Louis Héry (~1801-1856) ou encore Eugène Jacob de Cordemoy (1835-1911) n'ont pas cessé d'inciter leurs contemporains à visiter le Volcan ou à réaliser l'ascension du piton des Neiges. Accompagné par son cousin (Jules Hermann) ou par son frère, l'instituteur a multiplié ses explorations de l'île et de ses plus hauts sommets lui permettant ainsi d'en acquérir une assez fine connaissance. Celle-ci ne s'est pas réduite à une sédimentation de souvenirs personnels, elle est partagée tous les jours avec ses élèves au moment de la leçon de choses ou de géographie. Sa transmission implique également ses collègues qu'il entraîne ponctuellement sur *les chemins de Bourbon*²⁶.

La géographie de Paul Hermann s'appuie sur une expérience profonde du milieu local, sur une bonne maîtrise de la littérature disponible décrivant sommairement l'univers réunionnais, mais surtout sur sa proximité intellectuelle constante avec son cousin Jules Hermann. Ce dernier l'a associé à son œuvre majeure, *Les révélations du Grand Océan* (1927), l'engageant implicitement à s'intéresser à des domaines n'appartenant pas à sa formation initiale, comme la géologie, la botanique, l'archéologie, la linguistique... L'ayant désigné comme son exécuteur testamentaire, Jules Hermann le constraint de manière posthume à assumer « malgré lui » le rôle d'éditeur pour la publication des *Révélations*²⁷. La lecture et la mise en ordre du manuscrit le familiarisent avec les savants contemporains de premier plan (géographes, physiciens, géologues, botanistes...) débattant de l'origine de la Terre et de ses circonvolutions géomorphologiques. Il connaît ainsi les travaux de Wallace, de Darwin et de Haeckel, les théories de Cuvier, de Lamarck et de Laplace, il s'est sensibilisé aux ouvrages des géographes comme ceux d'Emmanuel de Martonne²⁸ et surtout aux écrits d'Élisée Reclus, ce dernier auteur constituant une référence essentielle pour Jules Hermann qui le consacre « prince des géographes »²⁹. Ce corpus de connaissances très singulier, à cette époque, pour un instituteur de La Réunion et les interprétations audacieuses de son cousin marquent sans conteste l'approche géographique des manuels de Paul Hermann.

C. La géographie dans les manuels de Paul Hermann, une partition convenue ?

La parution en 1909 de l'ouvrage, *Histoire et géographie de l'île de la Réunion* de Paul Hermann, adressé aux élèves du cours moyen, figure comme un événement marquant dans le contexte local de la création des manuels scolaires pour les classes du primaire³⁰. Sans révolutionner le genre éditorial, ce manuel est le premier à avoir été rédigé par un instituteur réunionnais férus de son environnement insulaire, à l'écoute des attentes pédagogiques du service de l'Instruction publique³¹ et en partie détaché des

²⁶ Dans un courrier adressé au chef du service de l'Instruction publique (20 juin 1906), son collègue ne connaissant pas le massif du Gros Morne, Paul Hermann sollicite la permission d'abréger la classe d'un samedi où les conditions météorologiques seraient favorables, afin de le conduire au piton des Neiges.

²⁷ Nicolas Gérodou, « Jules-Toussaint Hermann, Révélant Père de la Lémurie », *Les Avènements sidéraux dans Les Révélations du Grand Océan de Jules Hermann*, Saint-Pierre de La Réunion, Éd. Le corridor bleu, 2017, p. 26.

²⁸ Il est intéressant de noter que Paul Hermann connaît les ouvrages d'Emmanuel de Martonne (1873-1955), spécialiste de la géomorphologie naissante et gendre de Vidal de la Blache, ainsi que ceux d'Élisée Reclus (1830-1905), sans pour autant avoir connaissance de la géographie de Vidal. On peut supposer que l'intérêt pour ces auteurs était surtout induit par leurs apports en géographie physique permettant d'étayer les hypothèses des *Révélations du Grand Océan*.

²⁹ Paul HERMANN, *La Réunion au cours élémentaire*, op. cit., p. 64.

³⁰ Paul HERMANN, *Histoire et géographie de l'île de la Réunion*, Paris, Delagrave, 1909, 59 p.

³¹ Dès 1906, la rédaction de son manuel est déjà achevée. Paul Hermann a transmis ses textes au chef du service de l'Instruction et à l'un de ses collègues, professeur au lycée Leconte de Lisle, pour obtenir leur « imprimatur » afin d'entreprendre les démarches pour l'édition du manuel. Le 20 juin, il écrit : « Pourrais-je connaître bientôt le jugement de M. Fontanier et le vôtre, Monsieur le Chef de Service, au sujet des manuscrits

prescriptions morales implicites consignées dans les manuels des écoles religieuses. Si dans sa genèse et ses principes la proposition de Paul Hermann apparaît enthousiasmante, la partition géographique exposée déçoit un peu par l'absence d'une approche innovante. Le formatage du plan des chapitres, la factualité et le conformisme du discours sur l'espace, où l'expérience et les acquis personnels de l'instituteur ne transparaissent guère que dans les notes de bas de page et dans les choix iconographiques, témoignent d'une démarche essentiellement descriptive à finalité mnémone. Il faut attendre, *La Réunion au cours élémentaire*, manuel publié en 1924, pour observer un discours plus imprégné, à la limite du militantisme, à propos des réalités géographiques locales, dont certaines sont sujettes à polémique, comme la question de l'avenir du port de Saint-Pierre. Le vécu de l'instituteur y est pleinement inscrit³², sa liberté de ton et le renouvellement de l'approche, tout particulièrement pour la partie histoire, invite à percevoir une tentative de dépasser la dimension factuelle des données même si l'utilisation de la forme catéchétique surprend à une période où elle est dépréciée par les instances pédagogiques³³.

Sans occulter l'existence de manuels d'histoire et de géographie sur La Réunion que Paul Hermann a pu consulter lors de sa scolarité et au moment de sa formation³⁴, l'impression intuitive qui ressort de la lecture de la partie géographique de son ouvrage de 1909 est sa très forte inspiration avec les *schèmes* et les *topos* communs à la plupart des *Atlas Géographiques et Statistiques des Départements de la France et des Colonies*, genre éditorial très prisé depuis le début des années 1830, ainsi qu'avec les ouvrages à prétention géographique de cette époque qui ne brillent guère par l'originalité de la présentation et le contenu de leurs développements, structurés sur le modèle de ces atlas. Au demeurant, la porosité organisationnelle des textes entre les deux types d'ouvrage (les atlas et les expressions littéraires « grand public » du découvrement du Monde) a été sans doute réciproque, les mêmes auteurs nourrissant les deux genres éditoriaux. N'étant pas un spécialiste de la géographie, même s'il dispose à l'évidence d'une connaissance certaine de la discipline (*supra*), Paul Hermann n'a pas pu ne pas s'interroger sur les conventions implicites en usage concernant la structuration de la forme et le choix des catégories d'information censées figurer dans un manuel de géographie scolaire.

Le plan de ses publications (1909 et 1924) s'articule sur deux ou trois grandes parties : *Géographie physique et Géographie politique et économique* (manuel de 1924), cette dernière étant distinguée en deux sections dans l'édition de 1909. La composition de cette répartition n'a rien de déconcertant, elle suit en cela celle de la plupart des ouvrages à caractère géographique de la période ainsi que celle des différents atlas en s'appuyant sur une catégorisation normative du savoir géographique relevant le plus souvent d'une géographie de l'inventaire. Chaque grande partie est divisée en courts chapitres déroulant selon une hiérarchie convenue, les thématiques conventionnelles du sujet traité. Ainsi,

de géographie et d'histoire de la Réunion que je vous ai expédiés... », ADR 2M24, lettre du 20 juin 1906.

³² A la fin de l'ouvrage, dans la section « *Lectures* », Paul Hermann décrit son voyage au Volcan réalisé en compagnie de son frère au cours des années 1910-1920.

³³ On peut supposer avec prudence et sans conviction que ce choix résulte de la destination de l'ouvrage, le cours élémentaire qui rassemble les jeunes enfants entre 7 et 9 ans.

³⁴ Édités en métropole, il existe au moins deux ouvrages sur La Réunion à usage scolaire entre 1863 et 1909. Le premier, anonyme, est une *Notice historique, géographique et religieuse sur l'île Bourbon ou de la Réunion* parue en 1863 (dans une seconde édition). Rédigé par un frère de l'Église catholique, le livre a reçu l'approbation, d'Armand-René Maupoint (1810-1871), Évêque de Saint-Denis, qui le recommande « *en particulier à la jeunesse créole* » de son diocèse. Le second est un manuel orienté surtout vers les classes du secondaire, *Petite géographie de l'Afrique en général et des possessions françaises de la côte orientale en particulier. Ile de La Réunion, Madagascar...* (1884), dont l'auteur, C. Mathieu, a été directeur de collège et professeur. Il y a également une *Petite géographie de l'île de la Réunion*, publiée en 1897 par A. Dubourg (Saint-Denis), attribuée à Émile Trouette qui n'a sans doute pas échappé à Paul Hermann même si l'ouvrage ne visait pas spécifiquement le public scolaire.

dans le volet *Géographie physique*, Paul Hermann expose de manière ordonnée les objets géographiques que la tradition référence normativement pour structurer ce thème :

- I. **Notions générales** - *Situation, Distance à divers pays, Historique (de la découverte et des premières occupations), Formes et dimensions, Superficie, Littoral, Aspect de la côte, Remarques, Baies, Caps, Phares, Sémaphore.*
- II. **Relief du sol** - *Montagnes, Plateaux et plaines, Îlets, Volcans*
- III. **Cours d'eau** - *Rivières et ravines (avec une description particulière et la précision de la longueur pour chacune des 10 rivières principales de l'île).*
- IV. **Sources thermales et minérales** - *Source de Salazie, Source de Cilaos, Source de Mafate, Source du bras Cabot.*
- V. **Étangs.**
- VI. **Météorologie** - *Passage du soleil, crépuscule, Saisons, Température, Pression atmosphérique, Nuages et pluies, Orages, neige, gelée blanche, grêle, Marée, Raz-de-marée, Tremblements de terre³⁵, cyclones, Climat.*

Chacun des six chapitres accumule les observations et les descriptions factuelles en prenant soin de préciser les dimensions mesurées des objets exposés (altitude pour les montagnes, longueur des rivières, amplitude des températures, hauteur des précipitations...), gage du sérieux présenté par l'auteur et dont la mémorisation récitée consacre le succès ou l'échec de la leçon apprise par cœur. Le plan présenté par Paul Hermann pour la géographie physique de La Réunion condense ainsi en la synthétisant la structure classique des développements que les atlas et les manuels de l'époque consacrent à cette partie (doc. 2).

QUATRIÈME PARTIE	— 125 —
Île de la Réunion.	
Historique. — Situation géographique. — Configuration. — Orographie.....	89
GÉOGRAPHIE PHYSIQUE	
Golfs, baies, anses et criques.....	91
Ports et rades.....	92
Montagnes, pitons, mornes.....	92
Caps.....	94
Pointes.....	95
Lacs et étangs.....	96
Fleuves et rivières.....	96
Sources thermales.....	97
GÉOGRAPHIE POLITIQUE ET COMMERCIALE	
Division en arrondissements, cantons et communes.....	99
Arrondissement du Vent ; Canton de Saint-Denis.....	100
Canton de Sainte-Suzanne : Communes de Sainte-Marie et de Sainte-Suzanne.....	102
Définition du district.....	103
Canton de Saint-André : Commune de Saint-André et district de Salazie.....	103
Canton de Saint-Benoît : Commune de Saint-Benoît, de Bras-Panon, de Sainte-Rose et district de la plaine des Palmistes.....	104
Arrondissement sous le Vent.....	107
Canton de Saint-Paul : Commune de Saint-Paul; la Possession de Matoté; la Nouvelle.....	107
Canton de Saint-Leu : Commune de Saint-Leu.....	108
Canton de Saint-Louis : Commune de Saint-Louis et district de Cilaos.....	109
Canton de Saint-Pierre : Commune de Saint-Pierre; la plaine des Cafres; l'Entre-Deux.....	109
Canton de Saint-Joseph : Commune de Saint-Joseph; commune de Saint-Philippe.....	110
Productions du sol de l'île.....	111
Industrie.....	112
Commerce.....	113
Agriculture.....	114
Administrations : Gouvernement; Conseil général, Re-présentation coloniale; évêché.....	115
Justice.....	116
Télégraphe.....	117
Journaux et publications périodiques.....	118
Climatologie.....	118
Sucre. — Exportations. — Tableau.....	120

Illustration II : Plan de l'ouvrage de C. Mathieu, 1884, *Petite géographie de l'Afrique en général et des possessions françaises de la côte orientale en particulier. Île de La Réunion, Madagascar...*, Paris, Challamel. Le professeur de l'enseignement secondaire de Saint-Louis (Sénégal) ne fait pas œuvre d'originalité dans son plan qui exprime presque à l'identique la structuration conventionnelle de la plupart des ouvrages de géographie à vocation scolaire. Si Paul Hermann remplace l'expression de géographie commerciale par celle de géographie économique, la seconde partie de son manuel de 1909 (dont la 5^e édition paraît en 1931) mobilise les mêmes thématiques selon un déroulement presque similaire.

³⁵ La présence des tremblements de terre et des raz-de-marée dans la partie Météorologie étonne, mais c'est là toute la difficulté de ce type d'inventaire à la Prévert, trouver la bonne place pour chaque objet dans des catégories prédéfinies. On observe les mêmes incohérences pour la partie politique et économique.

La composante politique et économique ne déroge pas au formatage récurrent de la thématique répliquée dans la plupart des ouvrages de cette nature. Paul Hermann a cependant introduit un petit paragraphe dans sa partie consacrée à la *Géographie politique* de 1909, intitulé *Ethnographie*, au niveau de la section *Notions Générales*, dans lequel il décrit la composition « ethnique » de l'île distribuée en cinq groupes : *les créoles, les petits créoles, les mulâtres, les citoyens et les métis*. La distinction de chacune des catégories essentialisées repose sur une palette de carnation (*blancs purs, blancs, blanc sale, noirs, tous teints*) exprimant sans complexe la hiérarchisation de couleurs discriminante instaurée de longue date par l'élite de la petite société insulaire, toujours attaché à la préservation d'un ordre social hérité de la période coloniale pour légitimer son statut. Le jeune instituteur (28 ans au moment de la rédaction du manuscrit) peine à s'affranchir des représentations ethnotypées, acceptées de fait et utilisées implicitement par les habitants de l'île. Dans un registre plus géographique, le chapitre administratif reprend la partition spatiale classique fixée au moment de la découverte de l'île : la partie du vent et celle sous-le-vent. La description schématique de chacune d'elles souligne la réversibilité des valeurs paysagères et des qualités attribuées aux espaces mis en valeur (doc. 3).

§ II. Arrondissement du Vent.

La fréquence des pluies dans la partie du Vent la rend humide et verdoyante. Son aspect est riant, son sol fertile, ses cultivateurs relativement heureux. On y respire un air de paix et presque exempt des soucis de la vie matérielle; ce qui contribue beaucoup à en rendre le séjour agréable.

§ III. Arrondissement Sous-le-Vent.

La partie Sous-le-Vent, plus sévère, d'un aspect moins attrayant, offre de plus grandes richesses. Son climat sec, les brises continues, la misère occasionnée par des sécheresses prolongées, tout contribue à rendre les organisations actives et énergiques.

Illustration III : « Arrondissement du vent » versus « Arrondissement sous-le-vent ». Cette partition spatiale très commune pour les espaces insulaires tropicaux, héritage des navigateurs découvreurs, expose les perceptions collectives sur la valeur des lieux qui évoluent ensuite en fonction des transformations économiques et sociales des îles. Pour La Réunion, l'inversion de ces représentations s'est effectuée entre les années 1960 et 1980, la partie sous-le-vent devenant aujourd'hui la plus convoitée.

La Réunion au cours élémentaire (1924) reprend la structuration identique et les mêmes titres de chapitre que ceux du manuel de 1909³⁶. Si la formulation catéchistique du discours, bien qu'un peu datée, est un choix pédagogique consenti par Paul Hermann, elle présente un vernis consensuel rassurant pour les responsables académiques confrontés au fait accompli vis-à-vis des partis pris assumés par l'auteur³⁷. Le texte est profondément engagé sur les réalités géographiques de l'île, le ton libertaire affiché par l'instituteur témoigne d'une évolution dans sa manière de penser l'espace affranchie du discours factuel et redondant de la littérature géographique du siècle précédent. On constate un changement profond dans le regard que porte l'instituteur sur La Réunion et

³⁶ Il faut souligner ici l'absence de critique de la part d'Adrien Berget concernant la partie géographique du manuel de 1909. Alors que le chef de service, adepte d'une histoire positiviste promulguée par son maître Charles Seignobos, est prompt à remettre en question la conception de l'histoire de La Réunion présentée dans l'ouvrage de Paul Hermann, la partie géographique ne souffre pas de remise en question. Si on occulte le contexte académique universitaire des années 1890-1920, on ne peut être qu'interpellé par l'absence de référence à la géographie moderne de Paul Vidal de la Blache de la part d'un cadre académique qui ne cesse de promouvoir les méthodes novatrices pour l'enseignement des deux disciplines. Voir Pierre-Éric FAGEOL, « Adrien Berget et la question de l'adaptation des contenus d'enseignement... », *op. cit.*, p. 189.

³⁷ Contrairement au manuel de 1909, je n'ai trouvé aucune trace dans la correspondance de Paul Hermann d'une possible transmission des manuscrits de son ouvrage de 1924 au chef du service de l'Instruction, ni à l'un de ses collègues. Dans les faits, ce manuel avait été implicitement acté par Adrien Berget dès les années 1910 et ne devait être qu'une simple version améliorée du précédent, ce qui dispensait l'instituteur de présenter ses textes au service de l'Instruction publique.

sur les difficultés qu'elle rencontre. Un mûrissement de sa conscience politique est également décelable dans un discours où l'inaffabilité des représentants politiques est mise à mal. Si le petit chapitre léonin, *Ethnographie*, a disparu, Paul Hermann ne parvient pas à s'extraire totalement des poncifs discriminants ou pittoresques construits sur la société réunionnaise³⁸. Sans abandonner tout esprit critique, ni se fourvoyer dans des jugements péremptoires (et anachroniques) facilement produits aujourd'hui, il faut sans doute voir dans ses propos l'expression de l'épistémè de la période, éclairant en grande partie les postures psycho-sociales de l'instituteur et de ses contemporains.

La géographie physique de Paul Hermann s'articule sur les hypothèses morphologiques et les interprétations géologiques que son cousin développe dans son manuscrit des *Révélations du Grand Océan*. La référence à un continent austral englobant à « l'époque secondaire » dans une seule masse l'Amérique du Sud, l'Afrique, l'Est de Madagascar, l'Indoustan et bien sûr La Réunion, puis fragmenté en s'affaissant à la période suivante, est clairement énoncée dans le texte accompagné d'une carte qui en schématisse les contours³⁹. La crédibilité du scénario conceptualisé est renforcée ponctuellement à l'aide des événements catastrophiques marquants de l'époque. L'éruption cataclysmique du Krakatau en 1883, relatée dans la presse locale et matérialisée par l'échouage aléatoire de pierres ponce sur la côte Est de La Réunion, est ainsi mise à profit pour confirmer la mobilité et la disparition des terres dans le « Grand Océan ». Pleinement convaincu par les « révélations » de son cousin, Paul Hermann transforme sans réserve le conglomérat hétéroclite des théories géophysiques agencées par l'édile de Saint-Pierre en une assertion irréfutable inculquée aux jeunes écoliers⁴⁰. Il en est de même sur la question du déboisement particulièrement sensible pour l'île et dont les effets sont jugés dévastateurs. La *doxa* des forestiers coloniaux⁴¹ sur le déclinisme environnemental⁴², bien que justifiée, est reprise sous le sceau d'un déterminisme irrécusable dans un tableau mortifère pour la commune des Avirons⁴³. Le même *topos* est asséné de manière tranchante dans la légende de la carte, *La Réunion - Répartition du sol*⁴⁴.

Respectant les directives des nouveaux programmes de 1923 (adapter l'enseignement de l'instituteur aux contingences de la vie locale) le manuel de 1924 apparaît bien cependant comme une œuvre singulière ou le vécu et l'expérience de l'instituteur impriment chacun des chapitres (particulièrement ceux sur les communes) dans lesquels l'auteur a exprimé sans barrière une vision prospective du devenir géographique de l'île, en n'épargnant pas ses critiques et en affichant sans mesure sa conversion aux théories inspirées de son

³⁸ À la question sur les immigrants, « Auxquels d'entre eux sont allées nos préférences ? », la réponse de l'instituteur est : « Après expérience, nous regrettons les Cafres robustes, doux et sobres, mais l'Indien par sa docilité, restera pour notre agriculture un auxiliaire précieux » dans Paul Hermann, *La Réunion au cours élémentaire*, op. cit., p. 16.

³⁹ Ibid., p. 9.

⁴⁰ Le procédé est aussi renforcé par les notes de bas de page au contenu définitif. Ainsi, concernant l'origine de La Réunion (p. 10), l'instituteur précise sans retenue que l'île « est un vaste cratère, un cratère à cent cheminées dont une seule, la Fournaise, est demeurée action. Ce cratère immense, qui flamba grandiosement à l'époque tertiaire, fut l'un des plus puissants volcans du continent austral aujourd'hui abîmé sous les eaux ».

⁴¹ Anne Bergeret, « Les forestiers coloniaux français : une doctrine et des politiques qui n'ont cessé de "rejeter de souche" », dans CHATELIN Yvon & BONNEUIL Christophe (dir.), *Nature et Environnement*, Paris, ORSTOM, vol. 3., 1995, pp. 59-74.

⁴² Vincent BANOS, Bruno BOUET & Philippe DEUFFIC, « De l'Éden à l'hot spot. Récits et contre-récits du déclinisme environnemental à La Réunion », dans DELDREVE Valérie, CANDAU Jacqueline, NOUS Camille, *Effort environnemental et équité. Les politiques publiques de l'eau et de la biodiversité en France*, Berne, Peter Lang, 2021, pp. 355-381.

⁴³ Paul HERMANN, *La Réunion au cours élémentaire*, op. cit., p. 27.

⁴⁴ Ibid., p. 35.

cousin. Bien que choisissant la pratique d'une catéchèse adaptée au cours élémentaire, la teneur du discours de l'instituteur paraît bien complexe pour les écoliers de cette classe. La conception d'une stratégie iconographique⁴⁵ et la production d'objets cartographiques en résonance avec la singularité du propos didactique, permettent-ils d'en faciliter l'appréhension ?

III) LA GÉO-GRAFIE DE PAUL HERMANN

A. Les pieds sur terre, l'image en trompe-l'œil et le doigt sur la carte

Comme la plupart des manuels d'histoire et de géographie de la période, les ouvrages de Paul Hermann sont abondamment illustrés par des cartes, des reproductions photographiques et plus sobrement par quelques tableaux et schémas. La diversité de ces différents médias n'est qu'apparente puisque les photographies représentent plus de 80 % de l'illustration. Les deux manuels de l'auteur ne mobilisent pas la même *imagerie*⁴⁶, même si pour la carte les thématiques sont presque identiques, et surtout ils diffèrent par le procédé de reproduction des objets cartographiques⁴⁷. Paul Hermann n'utilise pas l'iconographie comme une simple illustration nécessaire pour capter et ménager l'attention des élèves, il démontre une véritable considération pour l'*imagement*⁴⁸ de ses textes, manifestant le choix d'une *stratégie iconographique*⁴⁹ assumée. L'instituteur a procédé à un inventaire exhaustif des fonds photographiques sur La Réunion lui permettant d'identifier et de sélectionner les images les plus pertinentes pour accompagner le développement de son discours géographique. Le matériau cartographique tient une place « naturelle » dans sa démarche d'édition appliquant en cela les axiomes de la discipline parmi lesquels la performance didactique de la carte est reconnue essentielle pour les apprentissages scolaires de la géographie⁵⁰, posture

⁴⁵ Didier MENDIBIL, *Textes et images de l'iconographie de la France (de 1840 à 1990). Essai d'iconologie géographique*, thèse de doctorat de géographie, Paris 1, 1997, 772 p.

⁴⁶ Dans son sens premier, ensemble d'images associées à un lieu, une région, un personnage, *Idem*.

⁴⁷ Le manuel de 1909 (et jusque dans son édition corrigée de 1931) a été édité et imprimé par la célèbre librairie Charles Delagrave. Ce choix peut être lié à l'entregent de son cousin qui a publié chez le même éditeur un ouvrage sur la *Colonisation de l'île Bourbon* (1900). Les cartes ont été gravées et imprimées selon les techniques avancées de la période et riche de l'expérience acquise dans l'impression des cartes murales notamment celles d'Émile Levasseur. Malgré de nombreuses sollicitations auprès des héritiers de la famille, je n'ai pas pu avoir accès aux archives de cette maison et donc aux probables échanges épistolaires entre Paul Hermann et l'éditeur, ce qui m'oblige à beaucoup de prudence dans la formulation de mes hypothèses sur la relation entretenu par les deux parties. Le manuel de 1924 a été réalisé dans son édition et son impression par la singulière Imprimerie de Montligeon créée par l'Abbé Buguet entre 1885 et 1888. L'interrogation sur ce changement d'éditeur-imprimeur demeure encore sans réponse ferme. Cette imprimerie située en Normandie à La Chapelle-Montligeon, haut lieu du pèlerinage catholique, ne bénéficiait sans doute pas des outils techniques comparables à ceux de la maison parisienne, ce qui expliquerait que toutes les cartes manuscrites de Paul Hermann ont été simplement reproduites photographiquement sans subir la transformation inhérente à la gravure pour l'impression. Cela leur confère une facture « fait main » particulièrement didactique pour un manuel scolaire du cours élémentaire. Faut-il voir dans le recours à cet imprimeur appartenant à la sphère catholique, le choix de la méthode catéchistique, la complicité est bien trop facile pour être réelle.

⁴⁸ (Néologisme) « désignant la sélection et le classement des images devant prendre place à l'intérieur d'un livre ; par extension, le résultat de ces opérations sur les images » (Didier MENDIBIL, *op. cit.*, p. 777).

⁴⁹ Exprime « l'ensemble diffus des pratiques intellectuelles et matérielles visant à améliorer la communication des connaissances et des idées, qui s'appliquent aux images ou par le moyen d'images » (Didier MENDIBIL, *op. cit.*, p. 777).

⁵⁰ Émile LEVASSEUR & Auguste HIMLY, « Rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des Cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut, et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, vol. 14, n° 265, 1871, pp. 304-348.

épistémologique largement partagée et prescrite par le *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* (1887), dirigé par Fernand Buisson⁵¹. L'aspect inédit et novateur de sa contribution, pour faire apprendre aux écoliers réunionnais les grands traits de l'organisation spatiale de leur île, réside dans l'élaboration d'une carte murale leur étant prioritairement destinée et visant accessoirement « *n'importe quelle salle de travail ou de réunion ; mairie, bureau de commerce, cabinet directorial ou simple bureau de Monsieur dans la maison familiale, elle est partout à sa place* » comme on peut le lire dans la presse locale⁵².

B. La carte postale ou l'image du terrain en trompe-l'œil

Dans la lignée de Jules Hermann et de son ami François Cudenet (le « *peintre et photographe de Saint-Pierre* »), Paul Hermann ne semble pas avoir réalisé un corpus photographique abondant. Sur les 81 clichés illustrant ses manuels, seules trois ou quatre photographies, par leur caractère inédit dans le fonds iconographique de La Réunion pour les années 1890 à 1930, semblent être le produit de l'instituteur (doc. 4).

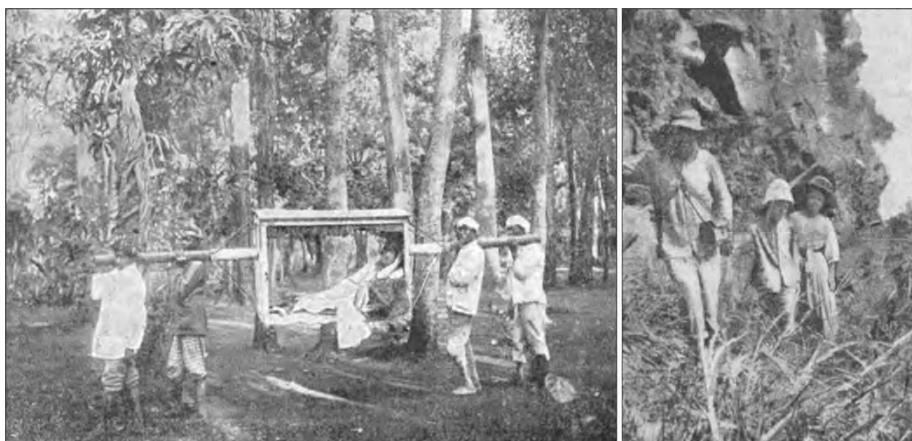


Illustration IV : Deux photographies originales de l'auteur. La première, à gauche, lui a peut-être été transmise par l'une de ses connaissances, la seconde est sans doute l'un des rares clichés de l'instituteur. Légende de l'image de gauche : « *Leconte de Lisle a immortalisé dans "le Manchy" la grâce et la beauté des femmes créoles qui ajoutent à leurs charmes physiques les plus nobles qualités du cœur. Ce sont par-dessus tout des mères incomparables de tendresse et de dévouement* » (1924, p. 29). À droite : « *Écoliers en excursion dans les montagnes et guidés par un Cafre porteur. À leurs pieds est un affreux précipice qu'ils mesurent du regard* » (*idem*, p. 15).

Si La Réunion a été très tôt concernée par la photographie⁵³, il faut attendre la fin des années 1870 pour constater la disponibilité de collections conséquentes aux thématiques diversifiées, dont l'épaisseur s'amplifie au cours des décennies suivantes sous l'essor généralisé de l'envoûtement pour la carte postale⁵⁴. C'est dans ces collections produites

⁵¹ Jean-Pierre CHEVALIER, *Du côté de la géographie scolaire...*, *op. cit.*

⁵² C'est ainsi qu'elle est présentée dans un article élogieux du quotidien local, *Le Peuple*, publié le mercredi 13 avril 1927, ADR, 1PER81/29.

⁵³ Le premier atelier photographique ouvre en mars 1857 à Saint-Denis (studio de Karl Corentin, 38 rue de La Réunion), soit moins de 20 ans après l'annonce de son « invention » par François Arago à l'Académie des Sciences, en août 1839. Voir Denis LAMAISSON, *Les premiers photographes et la société réunionnaise. 1840-1870*, mémoire de D.E.A en Histoire, Université de La Réunion, 1999, 113 p.

⁵⁴ Jean-François HIBON DE FROHEN, Éric BOULOGNE, Yves PATEL & al., *Répertoire des cartes postales anciennes de l'île de La Réunion*, Saint-Denis (Run), HDF, 2009, 183 p. ; Éric BOULOGNE, Jean-François

sur La Réunion que l'instituteur trouve l'essentiel de sa matière pour construire l'*imagement* de ses deux ouvrages. Entre les années 1880 et 1890, les photographes amateurs, originaires de l'île et ceux en résidence ou de passage, parmi lesquels se trouvent Louis Angelin, Édouard Chardon, Émilien Donat, Léone Dosité, Luda (alias M. E Vidal), Octave du Mesgnil, Henri Mathieu, Domenico Zempiero..., ont réalisé de nombreux clichés sur le pittoresque de Bourbon. Ce corpus abondant va faire l'objet d'un commerce fructueux sous la forme de cartes postales mises en vente à La Réunion, au début des années 1900, après avoir été imprimées en métropole. La législation sur le droit d'auteur étant alors encore balbutiante pour la photographie, les transferts iconographiques, voire l'appropriation éhontée de clichés tiers, sont légion. C'est le cas pour des photographes aguerris, tels qu'Henri Georgi (~ 1853-1891) ou Franz Sikora (1863-1902), dont les sujets et les prises de vues assez singulières sur La Réunion vont faire l'objet d'une exploitation peu scrupuleuse de la part des éditeurs imprimeurs de cartes postales⁵⁵. Au demeurant, l'utilisation de ces images, dont la protection n'est pas encore effective, semble être une pratique assez commune dans le monde de l'édition de la période. Sacrifiant à cet *habitus* en toute candeur, Paul Hermann puise consciencieusement dans ce corpus hétéroclite pour assembler l'imagerie de ses manuels et leur appliquer un *imagement* raisonné qui révèle sans conteste l'existence, sinon d'une stratégie, du moins d'une conscience iconologique tangible.

L'analyse du placement des images et des paratextes qui les accompagnent, démontre, si nécessaire, la clairvoyance de l'instituteur quant à l'opportunité pédagogique d'inscrire son illustration dans une relation icono-graphique très forte avec le déroulé de ses textes. L'image en trompe-l'œil ou comme substitut à l'absence de la concrétude du terrain, doit pouvoir faciliter chez l'élève la compréhension du phénomène décrit dans le paragraphe déplié. Pour aboutir à cette connivence, l'auteur doit nouer une relation icono-graphique performante entre la perception de l'image et la signification de l'écrit et, dans cet objectif, accorder une attention rigoureuse au légendage des photographies. Si l'exercice est une réussite dans ses deux manuels, il faut reconnaître, en de rares endroits, l'occurrence d'une illustration orpheline, c'est-à-dire détachée du contexte de la page dans laquelle elle prend place. Si le choix de l'image-carte postale offre à l'instituteur l'une des palettes les plus riches pour répondre à la variété des sujets abordés dans ses ouvrages, en revanche, les titres et les commentaires laconiques justifiés par le format ne constituent pas un *mode icono-graphique*⁵⁶ efficace d'un point de vue didactique. Paul Hermann ne conserve alors de la carte postale que l'image extraite de son cadre et s'emploie à rédiger une légende accordée à sa démonstration. Les contraintes techniques de l'impression du manuel de 1909, le passage obligé par la gravure « d'après photographie »⁵⁷, permettent à l'instituteur de préciser le recadrage des scènes et même la suppression de personnages⁵⁸ lorsque le motif l'impose (doc. 5).

HIBON DE FROHEN & Daniel VAXELAIRE, *Une île en cartes : la Réunion lontan*, Saint-Denis (Réunion), Orphie, 2011, 160 p. ; Jean-François HIBON DE FROHEN, « Les photographes éditeurs de cartes postales anciennes », *Bulletin de l'Académie de l'île de La Réunion*, vol. n° 32, 2016, pp. 182-193.

⁵⁵ Domenico Zempiero publie ainsi une carte postale originale exposant une vue très rare de la grotte de Bellecombe... de Franz Sikora dont il n'est pas fait mention dans les crédits photographiques. Pour nuancer ce constat abrupt, il se peut aussi que certains photographes aient cédé (ou vendu) leurs images aux imprimeurs renonçant de fait à toute paternité.

⁵⁶ « *Catégorie descriptive de la relation établie entre un texte et une image. Elle concerne soit le signifiant, soit le signifié* » (Didier MENDIBIL, *op. cit.*, p. 776).

⁵⁷ Thierry GERVAIS, « D'après photographie. Premiers usages de la photographie dans le journal *L'Illustration* (1843-1859) », *Études Photographiques*, n° 13, 2003, pp. 27-80.

⁵⁸ L'hypothèse de la suppression des personnages est suffisamment solide pour s'interroger sur le motif de cette exigence de la part de Paul Hermann.

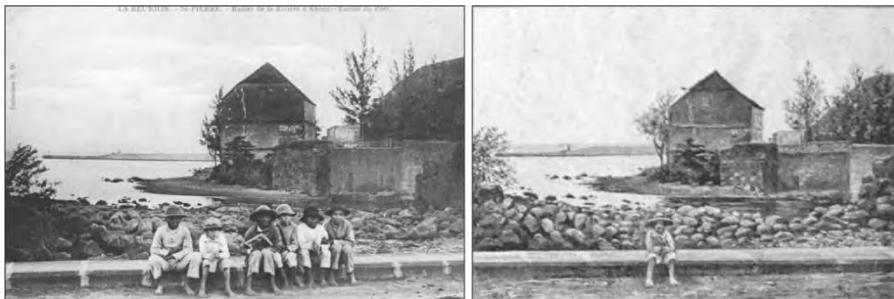


Illustration V : À gauche, la carte postale du photographe éditeur, Henri Mathieu, officier en mission dans l'île entre 1885 et 1898 et sa recomposition, à droite, par le sculpteur de la maison Delagrange sous la forme d'une gravure (d'après photographie) pour le manuel de Paul Hermann (1909, p. 23).

Réalisée par l’Imprimerie de Montligeon, l’édition de 1924 pour le cours élémentaire, ne bénéficie pas des infrastructures des imprimeries Delagrange. L’image de la carte postale transmise par Paul Hermann est simplement reproduite sous la forme d’une photographie épurée de son cadre et de son paratexte. La décision de mobiliser les fonds de cartes postales l’écarte de l’imagerie scientifique encore rare sur La Réunion, notamment pour la partie Géographie physique où, à l’exception de ses quelques clichés personnels, l’instituteur est contraint de proposer des images qui confinent au pittoresque (voir la photographie du Bernica, p. 18 du manuel de 1924 pour la section *Étangs*). Il réduit la disjonction de la vue au sujet traité par des légendes aux modalités icono-graphiques peu sophistiquées⁵⁹ (doc. 6) et totalement significatives pour les élèves dont l’amour pour la Petite patrie est soutenu dans les textes de l’instituteur par l’adjonction régulière de petites sentences militantes. La pratique icono-graphique de Paul Hermann pour la partie géographique de ses ouvrages reste tout compte fait assez normée dans le contexte des manuels scolaires de la période. C’est sans doute dans l’expression cartographique que se situe l’apport le plus personnel de l’auteur.

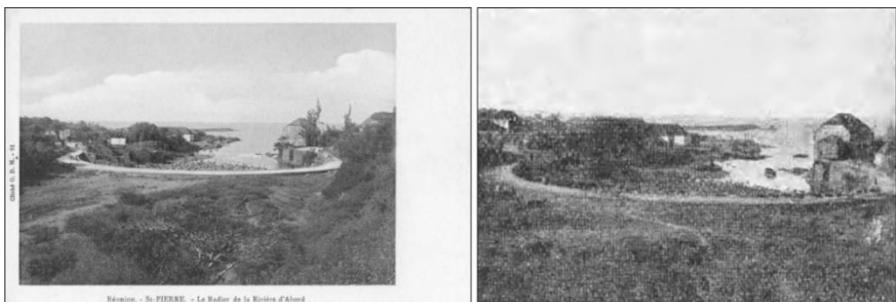


Illustration VI : À gauche, la carte postale d’Henri Mathieu : « Réunion. St. Pierre – Le radier de la Rivière d’Abord ». À droite, sa reproduction photographique dans le manuel de 1924 (p. 12), accompagnée de la légende suivante : « Le Havre de l’embouchure de la rivière d’Abord à Saint-Pierre. Les magasins des marines sur les deux rives. La jetée est et l’entrée du port. On franchit la rivière d’Abord sur le plus solide et le plus magnifique des radiers ». L’instituteur s’attache à déplier la complexité de l’image par un décodage précis de la vue sans pour autant se priver d’ajouter une interprétation subjective sur la qualité du radier.

⁵⁹ En référence à la grille des modalités icono-graphiques proposées par Didier Mendibil, celles utilisées par Paul Hermann pour légander son iconographie (modalités B3 et D3) procèdent le plus souvent de l’induction ou de la sélection pour le signifiant (ce qui est contenu dans l’image) et de l’explication pour le signifié (les idées associées à l’image). Voir Didier MENDIBIL, *Textes et images de l’iconographie de la France (de 1840 à 1990)...*, op. cit., p. 85.

C. Les doigts sur la carte et l'empreinte du Grand Océan

Il faut d'emblée distinguer les productions cartographiques du manuel de 1909, de celles réalisées pour *La Réunion au cours élémentaire* (1924). Les premières sont gravées et imprimées d'après les minutes de l'instituteur en appliquant de manière orthodoxe le langage cartographique adapté aux ouvrages de l'édition scolaire des classes de primaire. Les secondes sont des reproductions photographiques des cartes manuscrites de l'auteur. La distinction ne se réduit pas au constat du changement de l'expression graphique, elle se justifie surtout par une introduction sélective du paradigme hermannien à propos de l'origine orogénétique de La Réunion. L'histoire géologique de l'île s'inscrirait dans une échelle beaucoup plus vaste et prendrait place au sein du récit mouvementé d'un super *continent austral*, désormais englouti, et dont l'émersion visible des vestiges actuels serait matérialisée, entre autres, par les espaces insulaires du sud-ouest de l'océan Indien. L'hypothèse de Jules Hermann est habilement réinterprétée et cartographiée au verso d'une carte murale, l'instituteur pouvant se flatter d'avoir été le premier à proposer un tel support pédagogique conçu spécifiquement pour La Réunion. Après avoir identifié la matrice cartographique empruntée pour les cartes des manuels et souligné le commun des thématiques cartographiées, je m'attacherai plus volontiers à la carte murale de Paul Hermann pour tenter d'expliquer le contexte de sa production, sa singularité, ses limites et l'importance de sa diffusion.

La mise en forme cartographique de La Réunion a été réalisée en plusieurs étapes dans un mouvement presque synchrone à celui développé en Europe depuis la fin du XV^{ème} siècle, relatif aux avancées techniques et scientifiques concernant la « fabrique » des cartes. Sans s'attarder sur l'histoire de la représentation cartographique de l'île⁶⁰, il faut simplement noter que la conformité du contour de son littoral et celle de la distribution des grandes masses de son relief deviennent des réalités affirmées au milieu du XIX^{ème} siècle. Si la première carte véritablement « moderne » de La Réunion peut être attribuée à Bory de Saint-Vincent (1804)⁶¹, celle que va dessiner Louis Maillard, dès 1852, en prenant pour bases les acquis du voyageur-naturaliste, la triangulation du Capitaine Schneider (1822-1824) et les relevés hydrographiques du Lieutenant de vaisseau Georges Cloué (1849), devient très vite, après 1862, la matrice cartographique de toutes celles qui seront produites au cours de la seconde partie du XIX^{ème} siècle et même au début du suivant. C'est bien ce choix qui est retenu par Paul Hermann⁶² pour dessiner le contour de l'île et les principaux traits du relief de ses cartes de 1909, ce que suggère d'ailleurs implicitement la mention, « d'après la carte de L. Maillard », portée en sous-titre de sa représentation cartographique titrée, *Île de La Réunion* (p. 16). Les cartes

⁶⁰ Christian GERMANAZ, « Un tour des cartes de Bourbon. Matériaux pour une histoire de la représentation cartographique de La Réunion », *Bulletin de l'Académie de l'île de La Réunion*, n° 32, 2016, pp. 47-73 ; Christian GERMANAZ, « Les cartes anciennes de La Réunion. Quelle histoire, quelles perspectives ? », dans GERMANAZ Christian & BOUCHET Serge, *Entre Terres et Mers, cartographies du sud-ouest de l'océan Indien. Cartes anciennes et atlas contemporains en débat*, Saint-Denis, Épica Éditions, 2017, pp. 12-38.

⁶¹ Pour La Réunion, la carte de Bory de Saint-Vincent constitue la première application de la rénovation cartographique promulguée à la suite de la commission topographique de 1802. Elle introduit le système des hachures pour la représentation du relief, une normalisation de la graphie, une esquisse de légende et une harmonisation des échelles. La précision du contour de la carte de Bory tranche avec celles des cartes précédentes. Son autorité va l'imposer dans le cercle restreint des éditeurs d'*Atlas des colonies* qui en multiplient la reproduction tout le long du siècle.

⁶² Plusieurs cartes de l'île plus précises, s'échelonnant entre 1878 (Paul Lépervanche) et 1906 (Ulysse Robert), sont disponibles, mais elles ne convainquent pas l'instituteur qui les trouve trop complexes pour les élèves.

présentées dans le manuel de 1909 synthétisent de manière simplifiée et immédiatement perceptible les données générales de la position de l'île dans l'océan Indien (p. 3), celles schématisées de ses lignes de façtes et du réseau de communication associé aux villes principales (p. 4), les divisions administratives du territoire en arrondissements, cantons et communes (p. 14) et, pour la partie économique, les productions prédominantes de chaque commune (p. 24)⁶³. Ce portfolio cartographique apparaît au total assez stéréotypé et ne s'écarte guère des modèles communs affichés dans les manuels scolaires de la métropole pour la discipline géographique.

Enrichi de deux cartes supplémentaires et de nouvelles thématiques, le manuel de 1924 manifeste une meilleure maîtrise de l'outil cartographique chez l'instituteur. Certaines cartes ont été simplifiées (voir p. 10) par la suppression de couches de données n'ayant que très peu d'intérêt pour le thème et dont la superposition brouillait la clarté du message cartographique. Ce changement consenti prouve une meilleure perception du langage de la carte constatée sur plusieurs spécimens, où la réflexion sur le choix d'une sémiologie pertinente appliquée à des problématiques peu évidentes au cours élémentaire est manifeste (voir la carte, *Répartition du sol*, p. 35). La réalisation remarquable de la carte manuscrite de l'île affichée sur une page complète (p. 19), offrant aux élèves un luxe de détails dans les localisations, la toponymie et les caractères topographiques du relief, témoigne de l'investissement réalisé par Paul Hermann pour produire une représentation personnelle affranchie de la matrice originelle de Maillard⁶⁴. La difficulté éprouvée assurément par la classe élémentaire pour interpréter les données graphiques de ce document, en l'absence de toute légende, renforce le constat énoncé plus haut sur un certain hermétisme du discours de l'instituteur développé dans son ouvrage de 1924, sous le couvert d'une formulation catéchétique rassurante.

Les deux cartes inédites introduisant quelques rudiments sur l'évolution morphogénétique de La Réunion (doc. 7) abondent dans ce sens, même si la métaphore de « l'île tortue » pour la seconde peut présenter un attrait pédagogique évident. Signe d'une distanciation possible d'un maître vis-à-vis des réalités pédagogiques locales ou renforcement irraisonné de son exigence affectée par les « rêveries » théoriques de son cousin, le verso de sa carte murale est un marqueur significatif pour tenter d'élucider la singularité de cette posture didactique.

⁶³ La carte comporte plusieurs localisations litigieuses (vanille, chaux...) décidant certains maîtres à les corriger directement dans le manuel en faisant biffer les intrusives par un trait au crayon de papier.

⁶⁴ L'enthousiasme que l'on peut éprouver au regard de la carte s'efface assez vite par l'absence d'une légende.

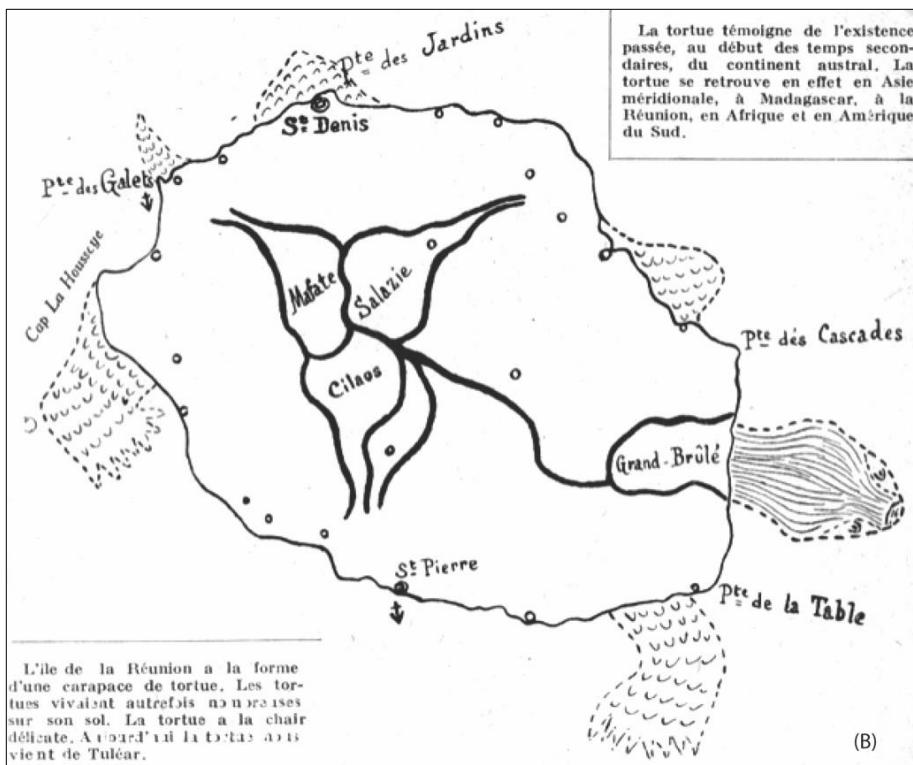
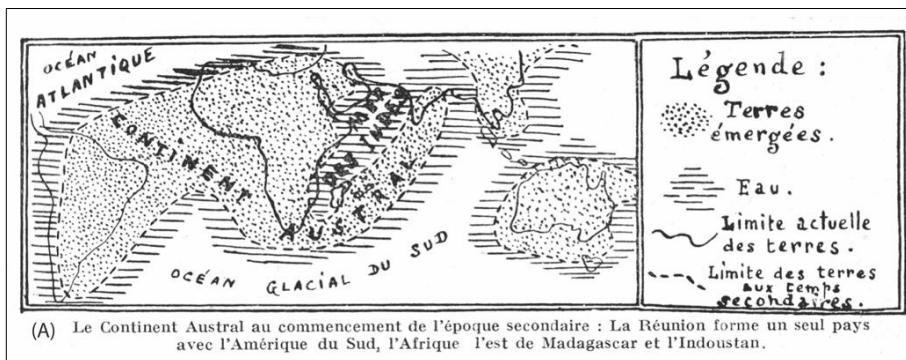


Illustration VII : Le schéma cartographique (A) illustre l'édifice complexe formulé dans le manuel sur l'origine géologique de La Réunion. Il localise l'extension du continent Austral avant sa disparition. Le document tente d'accréditer implicitement l'hypothèse de l'existence de cette terre mythifiée à laquelle serait associée la Lémurie légendaire. Cette carte est insérée à l'identique dans l'ouvrage de son cousin Jules⁶⁵. L'invention d'une île dont la forme représenterait la carapace d'une tortue (B), animal totem du bestiaire emblématique des premiers récits sur l'île, trouve sans doute son origine dans les échanges soutenus que Jules et Paul Hermann ont entretenus jusqu'à la disparition du premier (1924). L'intention pédagogique est astucieuse.

⁶⁵ Jules HERMANN, *op. cit.*, p. 127.

D. Une carte murale pour La Réunion

L'œuvre la plus originale de l'instituteur des Avirons reste sa carte murale éditée en 1927⁶⁶, trois ans après la disparition de son cousin, et la même année que celle de la publication des *Révélations du Grand Océan* dont il a assuré la mise en forme et l'édition. Laissons à Paul Hermann le soin d'expliquer l'origine de son projet et la description de la carte :

Les Avirons, le 31 mai 1926

Monsieur le Gouverneur.

J'ai l'honneur de solliciter la participation de la Colonie, sous quelque forme que ce soit, à l'impression d'une carte double de La Réunion destinée aux écoles.

J'en ai terminé le dessin et l'ai déjà expédiée en France pour être gravée.

Les cartes de La Réunion actuellement en usage n'ont pas été dessinées pour l'élève à qui elles n'apprennent que peu de choses, parce que rien ne s'en détache pour frapper et retenir l'attention de l'enfant. Elles s'adressent aux intellectuels. Elles ont encore coûté fort cher, en un temps pourtant qui ne fut pas le nôtre.

Ma carte sera sur carton, avec œillets pour suspension, à bords renforcés toile. Elle présente à l'endroit La Réunion communale, coloriée à 9 couleurs. Elle est semi-schématique, avec tous les accidents géographiques qui importent, tous les regroupements humains de quelque importance. Le réseau carrossable, charretier y est indiqué de façon frappante. J'en ai en vain demandé le kilométrage à M. le Chef du Service des TP : il ne le possède pas !

En marge se trouvent les îles Maurice, Saint-Paul, Nouvelle-Amsterdam, l'archipel des Kerguelen, l'océan Indien avec tous les pays où il forme rivage.

L'envers enseigne la formation géologique de La Réunion, en 5 cartes successives, progressives, encore en couleurs, des temps tertiaires aux temps futurs en passant par notre époque.

Cet enseignement est conforme aux toutes récentes connaissances géologiques et océanographiques.

Les cartes Vidal-Lablache métropolitaines, gravées pour écoliers, dont je me suis inspiré, tirées à 500 000, coûtent en France 20 francs pièce. Elles reviennent dans l'île à 25 francs.

Ma carte de La Réunion est sans prétention. Elle comporte tout un enseignement, un enseignement complet quant aux éléments qu'il n'est pas permis à un Réunionnais, à tout Colonial d'ignorer. Elle aura 105 x 82, et, tirée à 1 000 exemplaires pourra se vendre 30 F l'une.

Je me suis engagé ferme et ai, pour cela, hypothqué mon patrimoine.

Veuillez agréer, Monsieur le Gouverneur, avec mes remerciements anticipés, mes respectueux hommages. Paul Hermann. (Source : ADR, 2M24)⁶⁷.

⁶⁶ Paul HERMANN, *La Réunion*, Paris, BnF, Département des Cartes & Plans, 1927, cote : Ge. AA. 65.

⁶⁷ Paul Hermann avait entrepris la même démarche auprès des gouverneurs (responsables du service de l'enseignement), en 1908 et en 1924, afin d'obtenir un financement pour ses manuels. Camille Guy a répondu favorablement en 1909 (le manuel comporte une dédicace à son honneur) et en novembre 1924, Jules Repiquet

Jules Repiquet a répondu favorablement à la demande de l'instituteur en décidant l'achat d'une carte par établissement au prix de trente francs l'unité. Le chef du service de la période, Théophile Gautier, avait recensé 149 écoles à pourvoir⁶⁸. Sur les 1 000 exemplaires gravés, cette commande apparaît bien limitée, ce que pressentait dès le départ Paul Hermann, l'incitant à rendre sa carte disponible au public par l'entremise du libraire de Saint-Denis, Gaston Daudé. Celui-ci s'est empressé de faire paraître dans la presse locale des encarts publicitaires pour annoncer sa mise en vente⁶⁹. Dans son courrier, l'instituteur a précisé au gouverneur qu'il s'était inspiré des cartes murales de Paul Vidal-Lablace diffusées par la Librairie Armand Colin, ce que confirme l'observation de la carte (doc. 8). Les exemplaires du géographe parisien étaient bien présents dans les établissements scolaires de l'île, une facture de la Librairie Delagrave adressée, en novembre 1911, au lycée Leconte de Lisle, pour le compte du service de l'Instruction publique, fait état d'une commande de 162 cartes Vidal-Lablace ainsi que 288 autres cartes aux thématiques diverses⁷⁰. En se délestant d'un rappel de l'intérêt pédagogique de la carte murale en milieu scolaire, les préconisations officielles et la littérature académique n'ont pas cessé d'en expliquer le mode d'emploi et d'en vanter les qualités (Buisson 1887⁷¹, Drapeyron 1884⁷², Dufaud 1873⁷³, Gobet 1905⁷⁴, ...). Comment se présente celle de l'instituteur, Paul Hermann ?

« *L'endroit* » de la carte est conforme à la description communiquée au gouverneur. Les communes sont délimitées par des couleurs différentes. Le réseau de la voirie principale est très lisible et la hiérarchisation des centres urbains parfaitement compréhensible. La carte est encensée par la plupart des chroniqueurs de la presse locale. *Le Peuple* lui consacre un long article dans son édition du 13 avril 1927, évoquant : « *une œuvre créole digne de tous éloges* », louant « *les excellentes qualités de clarté, de netteté et de simplicité qui sont la caractéristique des œuvres de ce genre* » et lui attribuant par « *sa précision et l'heureuse harmonie de ses couleurs* » le double statut « *d'œuvre d'art et de science* ».

a autorisé le versement de la somme de trois mille francs pour l'achat de 1 000 exemplaires de *La Réunion au cours élémentaire*, à charge du chef du service de l'Instruction publique d'effectuer la répartition entre les différentes écoles (source : Lettre du Secrétaire Général de l'île La Réunion à Monsieur le chef du service de l'Instruction Publique, le 9 janvier 1925 – ADR, dossier 2M24).

⁶⁸ Théophile GAUTIER, « Rapport sur la Réunion », dans *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies : rapports et compte-rendu du Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies et les pays d'outre-mer*, Paris, Henri Didier, 1932, pp. 78-82.

⁶⁹ L'annonce est formulée de la manière suivante, « *Cartes doubles sur beau carton 102X83 (gravée à Paris) de la Réunion en couleurs. Schématique, communale, routière encadrées des îles Maurice, Saint-Paul, Nouvelles-Amsterdam, Kerguelen et de l'Océan (sic) Indien. Avec son histoire géologique dans le passé le présent et l'avenir par Paul Hermann avec le concours d'intellectuels réunionnais. 40 francs. L'ornement recherché de toutes salles de Réunion ou de conseil de tous bureaux de tous cabinets de travail d'agence ou d'affaires. Pour être servi immédiatement s'adresser à M. Paul Hermann aux Avirons ; pour l'être en mai ou juin s'inscrire à la librairie Daudé, Saint-Denis* » (Source : *L'Indépendant*, n° 727 (3^e année), 27 avril 1927, ADR, 1PER65/1).

⁷⁰ ADR, T 127.

⁷¹ Ferdinand BUISSON, « *Cartes murales* », *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1887, pp. 337-339.

⁷² Ludovic DRAPEYRON, « *Carte murale physique et politique de la France au 1/80 000, par MM. E. Guillemin et J.-B. Paquier, Paris, Suzanne éditeur, 1884* », *Revue pédagogique*, vol. 5, n° 2, pp. 365-366.

⁷³ M. DUFAUD, « *Enseignement de la géographie dans les écoles. Construction des cartes murales* », *Bulletin administratif de l'instruction publique*, vol. 16, n° 301, 1873, pp. 105-112.

⁷⁴ Louis GOBET, « *La carte murale de Suisse et l'enseignement de la géographie* », *Annales de Géographie*, vol. 14, n° 75, 1905, pp. 271 - 274.

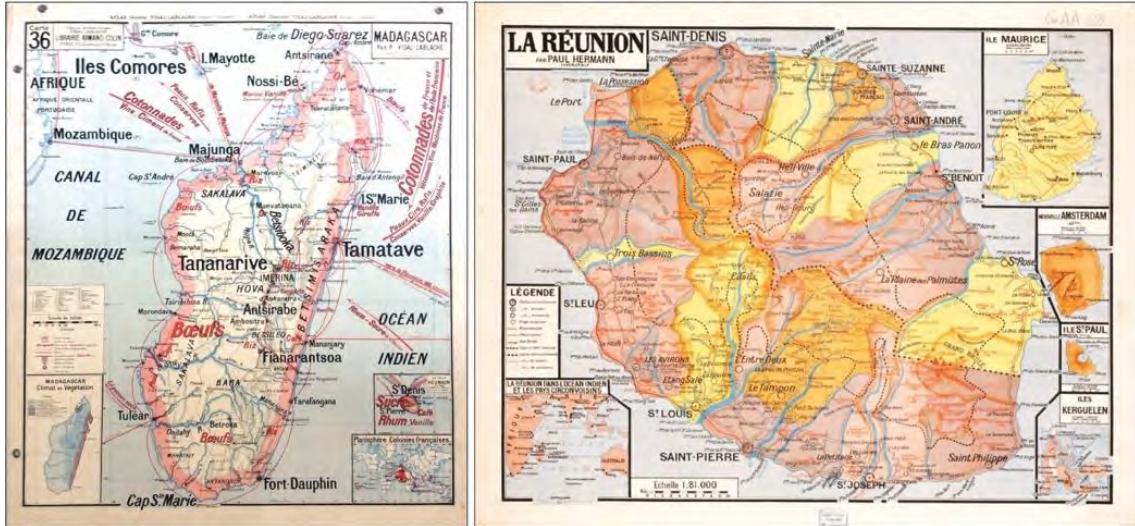


Illustration VIII : Une inspiration séminale. À gauche la carte de Madagascar par « P. Vidal-Lablache Professeur à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris », à droite, La Réunion par « Paul Hermann, Instituteur ». Il faut noter sur sa carte l'absence de toute mention concernant l'éditeur, l'imprimeur et le lieu d'impression.

Si l'accueil public confine au triomphe d'estime, il y aura même une seconde édition en 1930⁷⁵ - la réussite commerciale ne semble pas avoir été au rendez-vous, mettant son auteur dans une situation financière délicate. Sans évoquer un esprit de clocher pour expliquer le dithyrambe et l'absence de toute critique dont bénéficie la carte, « l'œuvre » de l'instituteur n'est pourtant exempte de tout reproche. L'épaisseur des tracés hydrographiques exagère l'importance et la pérennité du débit des cours d'eau (voir le haut de la rivière de l'Est dans le « plateau » des Sables), l'avalanche des toponymes associés à la topographie inscrits en rouge et en petits caractères, rend leur identification fastidieuse, et la représentation des formes du relief par un ombrage discret peine à se distinguer. Les scories toponymiques résiduelles (voir le cratère Commersas en place de cratère Commerson...) ainsi que les localisations fantaisistes (voir le Formica Leo déposé dans la plaine des Sables et le contour discutable de l'Enclos...) interpellent le connaisseur, même si elles ne peuvent pas être directement imputables à Paul Hermann, l'un des meilleurs connasseurs de l'île. Sans certitude, il est cependant plausible de supposer, à partir de plusieurs indices, que la carte a été gravée et imprimée (à compte d'auteur ?) par l'éditeur parisien de ses manuels, Charles Delagrave. Les échanges épistolaires, soumis au rythme du transport maritime entre la Capitale et le petit bourg des Avirons, n'ont pas aidé à apporter les correctifs nécessaires dans les délais impartis aux opérations techniques de l'impression⁷⁶.

L'aspect le plus dérangeant et à la fois le plus fascinant de la carte murale de 1927 est sans conteste la généalogie morphogénétique de l'île scénarisée au verso (« *l'envers* ») du document (doc. 9). Dérangeante, la proposition l'est sur trois points.

⁷⁵ Paul HERMANN, *La Réunion*, 2^e éd., Paris, BnF, Département des Cartes & Plans, 1930, cote : Ge. B. 1371.

⁷⁶ La seconde version de la carte de Paul Hermann, publiée en 1930, reprend les partis pris sémiologiques de la précédente, mais elle apporte quelques corrections pour les localisations et les toponymes (même si les scories n'ont pas toutes disparu), preuve que l'instituteur était conscient de l'imperfection de l'édition de 1927. Son souci de rigueur l'a d'ailleurs entraîné à une révision constante du contenu de ses manuels. Son *Histoire et géographie de l'île de la Réunion* (cours moyen) a bénéficié jusqu'à sa retraite en 1929 de cinq mises à jour, la dernière intervenant en 1931.

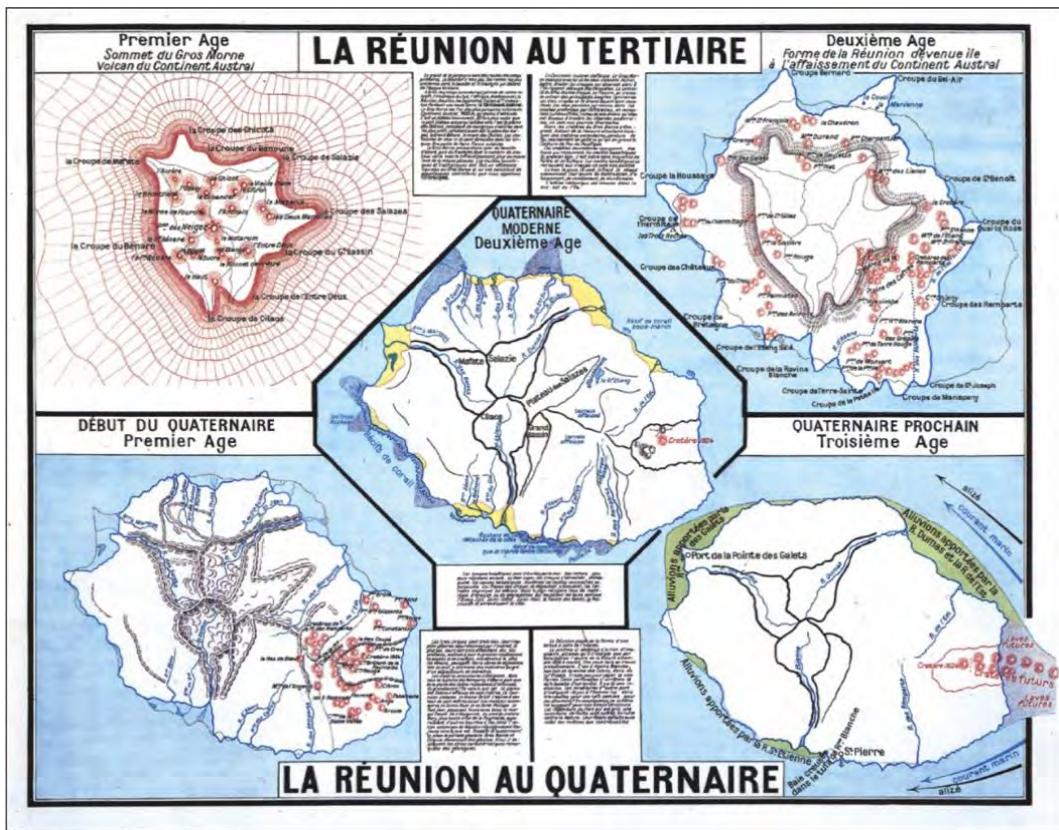


Illustration IX : La Réunion du tertiaire au quaternaire ou l'invention d'une généalogie improbable.

Le premier concerne son usage prédestiné au monde scolaire : mais quelles sont les classes susceptibles d'intégrer correctement la démonstration de l'instituteur ? Certainement pas celles du cycle primaire. Le second réside dans l'avertissement polémique situé à la fin du texte décrivant la métamorphose de l'île tortue durant le « Quaternaire prochain » en une île dont la forme, par une nouvelle métaphore, emprunte à celle de l'avocat (5^e carton). Paul Hermann enfourche une nouvelle fois son cheval de bataille en récusant la priorité donnée par les ingénieurs et les administrateurs à l'aménagement du port de la pointe des Galets au détriment de celui de Saint-Pierre. Entrant alors dans « une lutte contre la nature » perdue d'avance, selon le schéma prédictif de l'auteur prophétisant le comblement du Port par l'alluvionnement de la rivière des Galets, leurs décisions contre nature ne pourront qu'aboutir à une « fatale défaite [qui] aura coûté des millions aux contribuables ». Ce jugement sentencieux aux relents revanchards du « Sudiste » dépareille dans la conclusion d'un discours structuré jusqu'alors sur une argumentation purement scientifique. Enfin, le dernier point dérangeant réside dans la tentative avortée de l'instituteur à formuler un récit géologique scientifiquement convaincant bien qu'en partie déraciné des fondations fissurées des thèses chimériques de son cousin. Paul Hermann tente bien de renouveler le scénario morphogénétique de l'île en se débarrassant des falbalas archéologiques, ethnographiques et linguistiques des *Révélations*, mais l'essai reste insuffisant et ne résiste pas aux contradictions des universitaires de plus en plus spécialisés, évacuant

irrémédiablement de fait les rêveries des « savanturiers » solitaires. Ce découplage entre un monde universitaire en cours de structuration et d'affirmation à la fin du XIX^{ème} en Europe (c'est le cas pour la géographie vidaliennes) et la sphère éclectique des amateurs producteurs de science a été bien mis en valeur par Daniel Baggioni⁷⁷ pour l'œuvre de Jules Hermann.

Le dispositif orogénétique élaboré par Paul Hermann reste tout de même assez fascinant car il transmet, au regard de l'élégance de son architecture et de la conviction de son paratexte, un sentiment de crédibilité et de sérieux propre aux recherches savantes appuyées sur un corpus de savoirs certifiés par une communauté scientifique. L'instituteur le revendique d'ailleurs en soulignant que son « *enseignement est conforme aux toutes récentes connaissances géologiques et océanographiques* » (*infra*). L'aplomb de son affirmation présuppose chez l'auteur une maîtrise assez fine des théories géologiques inédites de son époque, qualité encore assez peu partagée parmi l'élite intellectuelle de La Réunion et rarissime chez les instituteurs du territoire. Homme du concret et très ouvert aux « leçons de choses » dispensées par une observation attentive de la nature - il est un apiculteur autodidacte reconnu⁷⁸ - immergé totalement dans l'œuvre tempétueuse de son cousin, Paul Hermann s'est construit au fil du temps une culture savante assez conséquente sur la géologie et la minéralogie de l'île. Sa conceptualisation du scénario de l'évolution géomorphologique de La Réunion retracant son passé et projetant son futur, suppose son adossement à un corpus exhaustif focalisé sur les théories globales de la géophysique et sur celles plus spécifiques attachées à la compréhension des mécanismes volcanologiques.

En prise directe avec les caractères géologiques de La Réunion, les travaux de Bory de Saint-Vincent, de Charles Vélain, de Richard von Drasche et d'Alfred Lacroix ont sans doute constitué les briques de connaissance initiales permettant un agencement plus complexe de la reconstitution d'un passé morphologique, non pas imaginaire, mais imaginé du seul point de vue d'Hermann puisqu'il ne livre aucune référence permettant d'évaluer son scénario. Ses choix épistémologiques s'avèrent intenables à l'épreuve du temps. C'est le cas, avec la conservation de la théorie de l'évolution terrestre par grandes catastrophes propre à Cuvier nichée en arrière-fond de son dispositif au détriment des conceptions contemporaines très innovantes sur la dérive des continents proposées dès 1912 par Alfred Wegener et devenues « *presque aussi à la mode que les théories psychologiques de Freud ou de la relativité d'Einstein* »⁷⁹. Les réactions pensives des collègues et l'incompréhension passive des élèves sur le verso de sa carte vont

⁷⁷ Daniel BAGGIONI, « Jules Hermann et la science du XIX^{ème} siècle », dans REVERZY Jean-François, *Œuvres de Jules Hermann*, Saint-Denis, Éd. du Tramaïl, 1990, pp. 311-315.

⁷⁸ L'instituteur a publié en 1922, une *Apiculture pratique aux colonies tropicales* (imp. de Montligeon) et il a enseigné ponctuellement les techniques de cette activité agricole dans le cadre de son service avec l'autorisation de sa hiérarchie (Courrier du 25 février 1925 adressé au chef du Service, ADR 2M24).

⁷⁹ Cette posture épistémologique de l'instituteur est assez surprenante lorsque l'on sait que l'une des premières intuitions de cette hypothèse a pris naissance à La Réunion avec les réflexions du surprenant Roberto Mantovani communiquées à la *Société des sciences et arts de l'île de la Réunion* en 1889 (Roberto MANTOVANI, « Les fractures de l'écorce terrestre et la théorie de Laplace », *Bulletin de la Société des sciences et arts de l'île de la Réunion*, n° de l'année 1889-1890, pp. 41-53). Suivie avec attention par Jules Hermann, la conférence de l'italien (résidant à Saint-Denis) sur les grandes fracturations de l'écorce terrestre l'avait conforté dans ses hypothèses sur l'affaissement du continent Austral à l'exception de la cause improbable évoquée par Mantovani (1890) pour expliquer cette fissuration : une dilatation de la planète (Gabriel GOHAU, « Mantovani et sa théorie de la dilatation planétaire », communication au Congrès de l'A.F.A.S., *La mobilité des continents. La tectonique des plaques et l'expansion de la terre*, Orléans, Travaux du Comité français d'Histoire de la Géologie, 23 et 24 novembre 1989). Voir également Jacques BOURCART, « Les origines de l'hypothèse de la dérive des continents », *Revue scientifique*, vol. 62, n° 18, 1924, pp. 563-564.

inévitablement le condamner. Sur la seconde édition de *La Réunion en carte murale* publiée en 1930, « l'envers » est devenu un linceul blanc au silence assourdissant.

La carte murale de Paul Hermann a certes trouvé une place légitime dans la plupart des écoles de La Réunion entre les années 1927 et 1960, surtout dans sa version édulcorée de 1930⁸⁰; en revanche l'opération a laissé une profonde amertume chez l'auteur. Le besoin des écoles à disposer d'une carte murale sur La Réunion, l'utilité (militante) escomptée de son affichage dans la plupart des services de la Colonie et la probabilité de sa présence comme vecteur de l'image de la petite Patrie chez ses concitoyens n'ont pas comblé les espérances de l'instituteur. Si ce dernier attribue en partie ce semi-échec aux difficultés économiques des années 1930 (Paul Hermann a dû augmenter le prix de sa carte), et à la diffusion chaotique et parcimonieuse des cartes dans les établissements scolaires, il y voit surtout l'effet d'un certain ostracisme de la part de ses collègues et d'une « *volonté mauvaise des directeurs d'école* », peu enclins à mobiliser sa carte, voire ses manuels. C'est un peu le sens du constat désabusé transmis à son supérieur dans l'un de ses derniers courriers officiels adressés au service de l'Instruction publique :

*« À cette heure [19 sept. 1929], je suis presque libre : j'achève de payer les frais d'expédition de mes publications [...] La vente de ces ouvrages n'y a pas suffi [...] Jadis, tous ont déploré sur tous les tons – intellectuels, maîtres, journalistes, mandataires du peuple – le manque de classiques combattant l'ignorance de notre histoire locale, des éléments géographiques de notre île. Bossard, Müller, Camille Guy et leurs successeurs m'ont engagé à coordonner mes notes dictées à mes élèves, à les publier. Leurs promesses & engagements ont été tenus. Mais ni eux ni moi n'avaient (sic) compté avec ceux qui firent leur... la fameuse devise : Tous pour chacun et chacun pour tous... »*⁸¹.

Oeuvre singulière à la postérité ambiguë, la géo-graphie de Paul Hermann manifeste une volonté affirmée de construire un discours édifiant et concret sur l'espace local permettant aux jeunes élèves d'intégrer les structures géographiques élémentaires qui composent leur environnement quotidien, de s'éveiller aux grandes questions déterminant le devenir prochain de leur île, de prendre conscience de ses faiblesses, mais aussi de percevoir sa place au sein de l'espace insulaire régional, sans négliger la glorification des « Grands Créoles » inscrits au panthéon de l'auteur et dont les noms figurent en première de couverture de son manuel de 1924.

⁸⁰ Parmi les petits écoliers du début des années 1960, devenus aujourd'hui de « grands » adultes, ceux que j'ai pu interroger se souviennent parfaitement de la carte murale de Paul Hermann sur laquelle ils avaient travaillé avec leur maître. En revanche, aucun parmi eux n'a le souvenir de l'existence d'un verso consacré à l'évolution géologique de l'île. Encore récemment, ce constat était général chez les collègues des sciences de la Terre et parmi les spécialistes de la carte ancienne de La Réunion. L'effacement sans contrepartie de « l'envers » manifeste sans doute le désenchantement de l'auteur.

⁸¹ Dossier administratif de Paul Hermann, ADR 2M24, lettre du 19 septembre 1929.

**ÉLITISME COLONIAL ET AGENTIVITÉ
AU LYCÉE LECONTE DE LISLE DE LA RÉUNION
DANS L'ENTRE-DEUX-GUERRES :
ÉTUDE SÉMIODIDACTIQUE DE 70 COPIES DE GÉOGRAPHIE
EN CLASSE DE NEUVIÈME**

Cédric HOSSEN & Nathalie WALLIAN
Laboratoire LCF (EA 7390)
Université de La Réunion

Résumé : Dans l'entre-deux-guerres, le Lycée Leconte de Lisle de La Réunion est un établissement sélectif destiné à former des élites acquises à l'œuvre coloniale. Pourtant, l'étude de l'idéal-type de savoirs recherchés par l'enseignant montre que les copies des élèves archivées portent des traces d'agentivité¹ qui, loin de se réduire à la normalisation de contenus enseignés et appris, révèlent des formes d'anomalies qui dénotent des « pouvoirs agir » inédits. Un corpus de 70 copies de géographie en classe de 9^e se focalise sur les écarts à la norme de micro-éclats issus des productions d'élèves. La typologie des artefacts d'agentivité révèle les univers de référence respectifs, soit les manières dont le pouvoir colonial juge et norme les productions écrites tout comme celles dont les élèves déploient des stratégies (élaborées) pour donner le meilleur d'eux-mêmes en situation d'évaluation.

Mots-clefs : sémiодидактику, école coloniale, agentivité, copies d'élèves, La Réunion, Lycée colonial.

Abstract : During the interwar period, the Lycée Leconte de Lisle in Reunion Island was a selective institution designed to train elites who were committed to the colonial project. However, the study of the « ideal-type » of knowledge sought by the teacher shows that the archived students' copies bear traces of agency² which, far from being reduced to the standardisation of taught and learned content, reveal forms of anomalies which denote unprecedented 'powers to act'. A corpus of 70 copies of geography in the 9th grade focuses on the deviations from the norm of micro-flaws resulting from the students' productions. The typology of the artefacts of agency reveals the respective frames of reference, i.e. the ways in which the colonial power adjudicates and norms the written productions as well as the ways in which the pupils deploy -elaborated-strategies to give the best of themselves in evaluation settings.

¹ Srinivas ARAVAMUDAN, *Tropicopolitans. Colonialism and Agency 1688-1804*, Durham (NC), Duke University Press, 1999.

² *Idem*.

Keywords: *semiodidactics, colonial high school, 9th Grade students' written examination, elitism, agency, The Reunion Island.*

Introduction

La période coloniale réunionnaise sous la Troisième République (1880-1950) se caractérise par l'influence d'un ministère de l'Instruction publique³ préoccupé par « *l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations de chaque colonie* »⁴ dans les différents espaces de l'Empire. Calqué sur un modèle de domination paternaliste⁵ masqué sous des valeurs humanistes affichées, le système éducatif réunionnais s'adjudge la question éducative pour imposer à la jeunesse une construction identitaire unifiée et égalitariste, conforme au modèle centralisateur métropolitain. Deux systèmes scolaires coexistent sur l'île : l'un est constitué des établissements scolaires implantés depuis les débuts de la colonie, plutôt confessionnels. Doté de moyens limités, l'enseignement qui y est dispensé vise les nécessiteux issus des populations défavorisées. Aux antipodes, le lycée Leconte de Lisle (LLDL) se présente comme un joyau de l'œuvre éducative coloniale : construit à l'identique « *sur les bases des collèges royaux de France* »⁶, sa population scolaire se singularise par une appartenance (sociale, géographique, intellectuelle et culturelle) élitaire assez uniforme.

L'école de l'entre-deux-guerres fait ainsi émerger une élite locale instruite, extraite des fondements du modèle assimilationniste, et vise à structurer la future classe dominante gagnée à la cause coloniale. Quand l'immense majorité des élèves scolarisés est exclue de l'*« Arche sacrée »*⁷, l'élite fréquente cet espace prestigieux en marge du système éducatif - par ailleurs en état critique -. En naturalisant les écarts sociaux et culturels par les performances scolaires liées au mérite, l'ordre colonial fait du LLDL de Saint-Denis de La Réunion une vitrine d'excellence, celle d'un savoir-faire éducatif pionnier voué au rayonnement colonial de la Nation.

La question est de savoir si la réalisation du projet éducatif nivelle les aspérités sociales et/ou si des formes d'agentivité sont décelables au cœur de ces traces d'activité que représentent les copies archivées des élèves. En effet, si le LLDL semble constituer un cas d'appareil idéologique de reproduction coloniale, quelles stratégies déploient les élèves pour répondre aux attentes tout en se constituant comme sujets ? Après avoir restitué le contexte sociohistorique de l'établissement considéré, nous présenterons le cadre théorique, la méthode et les résultats.

I) CONTEXTE INSTITUTIONNEL RÉUNIONNAIS ET ÉLITISME COLONIAL

L'une des colonies les plus anciennes⁸ de l'Empire français n'échappe pas aux craintes qu'éprouve le pouvoir central quant au développement de l'enseignement secondaire : le risque de voir ces établissements engager un processus d'émancipation des élites en situation coloniale est perçu comme une menace, exacerbée par la distance géographique

³ Ministère de l'instruction publique. *L'adaptation de l'Enseignement dans les Colonies*. Rapports et Compte Rendus du Congrès intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer (Exposition coloniale internationale), 25-27 sept. 1931, Paris, Henri Didier, 1932.

⁴ Préface et discours inaugural de Paul Crouzet, Inspecteur de l'Académie de Paris, Inspecteur Conseil de l'Instruction publique au ministère des Colonies, Vice-Président du Congrès (1932, p. V).

⁵ Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, 364 p.

⁶ Archives Nationales de l'Outre-Mer (ANOM) Run C.276, d.1520. Lettre aux membres de la commission Instruction publique.

⁷ Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, op. cit.

⁸ Les *Quatre vieilles* sont la Guadeloupe, La Réunion, la Martinique et la Guyane, qui deviennent des départements à part entière en mars 1946.

d'un territoire si éloigné de la métropole⁹. Ainsi, les intérêts partagés du pouvoir central et de l'élite bourbonnaise (ancienne aristocratie comme bourgeoisie) relèvent d'une problématique de domination légitime naturalisant la hiérarchie sociale par le mérite scolaire. Ils trouvent pour point de convergence l'édification de cet établissement dont l'enjeu n'est pas de démocratiser l'enseignement secondaire sur l'île : il s'agit bien de créer les conditions favorables à la production - et à la reproduction - d'une élite coloniale comme classe dominante assujettie à la Nation et servant de faire-valoir à son rayonnement intellectuel et politique : « *Futurs missionnaires de la civilisation française, les élèves doivent ainsi se préparer pour participer à l'expansionnisme colonial* »¹⁰.

L'ordonnance du 24 décembre 1818 crée le « Collège royal de Bourbon »¹¹ et confère à cet établissement le titre de plus ancienne institution parmi les quatre premières colonies françaises. Publiée par le gouverneur Baron Pierre Bernard Milius, commandant et administrateur pour le roi, cette ordonnance dote l'île d'un établissement secondaire de plein exercice. Le texte, accueilli avec satisfaction et orgueil par l'ensemble de la bourgeoisie locale, définit les dispositions institutionnelles, administratives, pédagogiques et matérielles qui régissent l'établissement : l'enjeu est d'éviter l'exode de la jeunesse favorisée dans les internats de métropole.

Selon une enquête du ministère de l'Instruction publique en 1884¹², sur les 56 enseignants du lycée recensés, 19 d'entre eux sont d'origine métropolitaine et détiennent les postes les plus prestigieux au sein de l'établissement. En 1910, le ILdL, plus ancien établissement d'instruction secondaire des colonies françaises « *hors de la Méditerranée* »¹³, comprend¹⁴ trois grands corps de bâtiments à étages, dont un internat ; ses cours de récréation, infirmerie et dépendances couvrent trois hectares. Il propose 22 classes d'environ 40 élèves, 36¹⁵ professeurs et répétiteurs et distribue l'enseignement secondaire complet.

En tout état de cause, la société coloniale réunionnaise est socialement inégalitaire : non seulement le ILdL ne se soustrait pas à la politique discriminatoire menée dans la colonie, *a fortiori* il la réplique¹⁶. La population du lycée se caractérise par une homogénéité au

⁹ Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, op. cit.

¹⁰ Pierre-Éric FAGEOL, « Le patriotisme à l'école de Bourbon avant la Grande Guerre », *Histoire de l'éducation*, n°133, 2012, p. 63.

¹¹ Le collège royal de Bourbon prend ses quartiers le 7 janvier 1819 dans les locaux laissés à l'abandon de l'ancien collège Bellon (1792-1997), au cœur de Saint-Denis. La création du Collège vient consacrer l'ambition portée par un trio soutenu par des loges maçonniques : le gouverneur Millius, l'ordonnateur Philippe Panon Desbassyns, comte de Richemont¹¹, et le colonel Jean Josselin Maingard qui se voit confier la responsabilité de l'établissement à l'âge de 63 ans. Inauguré le 29 septembre 1829 au son de 21 coups de canon tirés du Barachois et de la Redoute, le Grand Lycée, magnifique bâtie déployée sur quatre niveaux, fait la fierté du chef-lieu de la colonie et de ses habitants. Érigé en 1860, le petit lycée à colonnes s'inscrit dans la logique de ce quadrilatère remarquable même s'il ne propose que deux niveaux et un attique.

¹² Pierre-Éric FAGEOL, « Le patriotisme à l'école de Bourbon... », op. cit., p. 63.

¹³ Archives Départementales de La Réunion (ADR) 1T40/1, rapport sur le lycée de Saint-Denis, 17 octobre 1909.

¹⁴ ADR T102, fascicule du lycée Leconte de Lisle, 1910.

¹⁵ La baisse des effectifs enseignants peut s'expliquer par des difficultés de recrutement de fonctionnaires métropolitains dont la proportion n'est pas renseignée.

¹⁶ Pour les élèves aisés n'ayant pas accès au lycée, le petit séminaire de Cilaos et l'internat dans un établissement secondaire prestigieux de Madagascar comme le collège Saint-Michel de Tananarive, dirigé par les Jésuites, représentent une alternative. Ainsi à La Réunion, le lycée Leconte de Lisle présente cette particularité de cristalliser le microcosme élitaire masculin qui servira de creuset à l'émergence de l'élite intellectuelle et sociale. Parce qu'il génère l'émergence de l'élite locale cultivée, il fait l'objet de toutes les attentions : pour cette étude, le choix d'étudier cet établissement se justifie à la fois en raison de la qualité des archives conservées (départementales et municipales) et de l'intérêt qu'il représente comme modèle d'une école républicaine coloniale ségrégationniste.

moins sociale : son accès est en première instance filtré par la capacité financière des familles. En effet, la scolarité annuelle pour un élève de deuxième cycle secondaire peut être facturée aux familles jusqu'à 875 francs, ce qui représente une somme considérable. Ces frais, répartis trimestriellement en quatre termes égaux, comprennent selon les contraintes les frais d'externat et de fournitures scolaires classiques, la demi-pension ou la pension (soit un trousseau très fourni)¹⁷. Des efforts sont consentis par l'administration pour diminuer les coûts : une remise de 12,5 % est accordée aux fratries. Le tarif de l'internat est pour autant inférieur aux autres lycées de France. Les soins médicaux « *si essentiels dans les colonies* »¹⁸ sont assurés gratuitement, chaque jour, par deux médecins et un dentiste qui sont rattachés à l'établissement.

La colonie dispose ainsi d'un appareil d'État autorisant l'accès aux examens du baccalauréat, aux concours d'admission aux écoles d'Arts et Métiers, aux Instituts industriels et Écoles Nationales d'agriculture. Mais que sait-on au juste du quotidien des élèves du ILdL en période coloniale ?

II) SOUS LES COPIES, DES TRACES D'AGENTIVITÉ

Entre l'élève du prescrit (celui des injonctions officielles et des statistiques) et l'élève du récit (porté par la littérature locale), que constate l'historien de l'enseignement colonial ? L'école à La Réunion n'est pas un parent pauvre de l'histoire car les archives départementales regorgent de sources, dont plus de mille copies d'élèves du ILdL classées dans différentes disciplines d'enseignement, de 1927 à 1946¹⁹ :

« *Nous connaissons assez mal les élèves qui fréquentaient l'enseignement secondaire entre les deux guerres. Nous ne savons rien sur les collèges privés, qui accueillaient pourtant à peine moins d'élèves que les établissements publics, et pour lesquels, si des sources existent peut-être encore, leur recherche s'apparenterait à celle d'une aiguille dans une meule de foin. Pour les lycées et collèges publics déjà, les archives susceptibles de nous renseigner sont rares* »²⁰.

Reconstituer le vécu des élèves du ILdL en situation coloniale rend nécessaire l'étude des traces matérielles de leur activité. Il va s'agir de mettre en évidence, aux interstices des discours institutionnels, les exigences enseignantes et les productions écrites des élèves afin de 1) restituer une part du vécu dans les pratiques scolaires quotidiennes et 2) déceler d'éventuelles traces d'agentivité²¹. L'expression « pouvoir d'agir » est ici employée de manière à observer les voies plus ou moins contraintes dans lesquelles sont engagés les élèves au regard du jugement enseignant²². L'identification des difficultés rencontrées par les élèves dans leur expérience quotidienne de l'École en contexte colonial

¹⁷ À cet effet, la liste du trousseau des élèves internes, longue et précise au point de dénombrer les effets jusqu'au chapeau de paille d'Italie, ne peut être présenté par la majorité des familles (voir annexe 7 – fascicule du ILdL, 1910).

¹⁸ ADR T102, fascicule du lycée Leconte de Lisle, 1910.

¹⁹ Voir Cédric HOSSEN, Pierre-Éric FAGEOL & Nathalie WALLIAN, « Adapter l'enseignement au milieu colonial entre 1923-41 : éclats de copies d'élèves du Lycée Leconte de Lisle de La Réunion », dans GENEVOIS Sylvain & WALLIAN Nathalie (Éds.), *Enseigner-apprendre en tous terrains : de la didactique contextuelle à la contextualisation du didactique*, Paris, Éditions Archives contemporaines, 2020, pp. 31-60

²⁰ Antoine PROST, « Morphologie et sociologie des lycées et collèges (1930-1938) », *Histoire de l'éducation*, n°146, 2016, pp. 53-110.

²¹ Noémie MARIGNIER, « Pour l'intégration du concept d'agency en analyse du discours », *Langage et Société*, n°170(2), 2020, pp. 15-37.

²² Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, « Les catégories de l'entendement professoral », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1975, 1(3), pp. 68-93.

devrait en filigrane permettre de caractériser leur puissance d’agir²³. Ce qui va être observé ici n’est pas uniquement leur faculté d’adaptation à une institution scolaire intransigeante (qui n’a pas été pensée pour leurs « besoins »), mais la manière dont les professeurs prennent en charge les actes d’agentivité au cœur des productions écrites des élèves²⁴.

Il apparaît en effet que l’homogénéité structurelle des profils d’élèves est dans les faits relative. Si les stratégies des élèves cherchent à combler les attentes de l’enseignant, leur présence et leur multiplicité dénotent des préoccupations et des identités diverses : ces “artefacts”, diversement (in-) validés par le correcteur, ne constituent pas juste des scories d’apprentissages partiels ou mal assimilés : ils trahissent un mouvement de pensée qui relève d’une agentivité²⁵. Dit autrement, nous postulons que chaque élève est doté d’un « pouvoir d’agir » qu’il développe même au cœur d’une tâche d’évaluation scolaire hautement normative : son habileté à agir en fonction de ce qu’il considère comme valable et souhaitable au regard de ses ressources s’exprime pleinement au cœur des copies. En divergeant plus ou moins volontairement de l’idéal-type de copie et des attentes de l’enseignant, l’élève manifeste une « capacité »²⁶ à choisir d’agir en fonction de son propre univers de référence, soit en “tirant la copie à lui”. C’est ainsi que l’agentivité manifestée en situation d’évaluation permet à l’élève d’aménager ses connaissances (et ses lacunes) selon le sens qu’il leur alloue, l’exigence de faisabilité de l’écriture et le souci de distinction de la pensée d’autrui, dans ce système compétitif, classant (et somme toutes assez peu capacitant) qu’est l’école coloniale.

L’approche sémioididactique est ici mobilisée afin de procéder à une interprétation croisée des savoirs mis à l’étude et restitués : « ”L’autre”, cet élève, cet apprenant, cette personne agissante fait souvent l’objet d’un silence et d’un malentendu qui, sans se confondre avec du mépris ou de la méconnaissance, vont infiltrer la relation didactique au point, in fine, de la compromettre »²⁷. C’est donc en travaillant la variation et l’écart à la norme qu’il sera possible de voir comment s’opère la dialectique de rencontre et de mécompréhension qui caractérise le rapport aux savoirs :

« La classique préoccupation, très française, consistant à ”corriger les erreurs” dans l’apprentissage recouvre l’idée selon laquelle faire apprendre suppose de réduire l’écart à la norme et à la valeur visée tout en produisant du différentiel avant/après intervention ; elle engage en filigrane une posture d’intolérance à l’altérité des fonctionnements de l’apprenant [...] »²⁸.

En considérant que le monde scolaire colonial est possiblement disjoint de l’univers familial intime de l’élève, l’enjeu de l’approche sémioididactique consiste à pointer les accords et désaccords dans les interprétations (jugements comme stratégies) selon chaque point de vue, soit celui de l’enseignant ou de l’élève. Il s’agit bien de comprendre comment s’opère (ou non) la médiation selon l’univers de référence sous-jacent de l’élève.

C’est donc dans la variation d’une copie qui répond « autrement » aux attentes scolaires que va se manifester l’agentivité de l’élève. En « faisant autrement », celui-ci n’est pas juste en échec, pris en délit de trou de mémoire ou en défaut de sens : au contraire il

²³ Jacques GUILHAUMOU, « ”Agency”, un concept opératoire dans l’étude de genre ? », *Rives méditerranéennes*, n°41, 2012, pp. 25-34.

²⁴ Noémie MARIGNIER, *op. cit.*

²⁵ Srinivas ARAVAMUDAN, *op. cit.*

²⁶ Amartya SEN, *Commodities and Capabilities*, Oxford, University Press, 1999.

²⁷ Nathalie WALLIAN, *Soi et l’autre : exploration séman(i)o)tique du différent et du divers en intervention éducative*, dans WALLIAN Nathalie (Éd.), *Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles*, Berne, Peter Lang, 2018, p. 70.

²⁸ *Ibid.*, p. 71.

quête et espère des résultats, au risque d'une atteinte au sentiment d'efficacité personnelle²⁹. Le paradigme de l'*agency*³⁰ permet donc de proposer une nouvelle herméneutique des productions écrites :

*« ... l'approche que développe Butler s'attache moins aux causes des actes et des agir ou à leurs conséquences qu'au processus de leur déroulement, qu'il s'agisse de l'assignation des normes et des actes, comme des processus par lesquels les agents se construisent et se transforment. Par quels assemblages la répétition par l'acteur de ses actes participe-t-elle de la construction des règles et des normes (comme de leur possible déconstruction) tout en contribuant à l'auto-construction de l'acteur-sujet ? »*³¹.

La lecture flottante des copies invite à relativiser l'idée d'une homogénéité élitaire au ILdL en cette période de l'entre-deux-guerres. Progressivement et sous des formes variées, la diversité prend ses quartiers entre les murs du ILdL : les copies d'élèves (et notamment leurs patronymes) portent les traces manifestes d'une diversité³². Ainsi, entre l'image de prestige de l'établissement et la réalité des performances scolaires des élèves se décèle une variation qui dénote des « *anomalies de formes scolaires* »³³. Les patronymes indiqués sur les copies d'élèves montrent une ouverture progressive au cours de la période de l'entre-deux-guerres avec l'apparition de noms qui portent les traces des franges indienne, chinoise et malgache de la population. Alors que le Rapport Adrien Berget (1911) portant sur le fonctionnement de l'établissement note que « *l'élément blanc domine encore la proportion d'au moins huit dixièmes* »³⁴, les différents chefs de service se félicitent du fait que le ILdL « *n'a jamais considéré la couleur des élèves* ». Le discours tenu est donc bien celui de la démocratisation humaniste de l'éducation coloniale. Qu'en est-il des pratiques ?

III) OBJECTIFS DE L'ÉTUDE, BORNAGE DU CORPUS DES COPIES

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe une population scolaire plurielle au sein du ILdL, avec de fait la constitution de groupes dominants culturellement favorisés et d'autres faisant montre d'agentivité lorsqu'ils sont confrontés à une situation d'évaluation délicate. C'est donc au regard de l'écart à l'idéal-type de la copie attendue par l'enseignant que l'étude va précisément se pencher. Le choix de se focaliser sur les « *voix minoritaires* » des « *mauvais élèves* » permet d'aborder la notion de minorité d'un point de vue de l'agentivité plutôt que du déterminisme sociologique³⁵. En considérant le rapport à « *deux faces, l'une concrète et l'autre idéologico-discursive* » qui « *unit à l'intérieur du même univers symbolique minoritaires et majoritaires* »³⁶, il s'agira d'inférer les stratégies des élèves au regard des annotations de l'enseignant qu'elles appellent.

²⁹ Émile MORIN, Geneviève THERRIAULT & Barbara BADER, « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour agir ensemble », *Éducation et socialisation*, n°51, 2019.

³⁰ Thomas S. KÜHN, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, 1962 ; Judith BUTLER, *La Vie psychique du pouvoir*, Paris, Éds Léo Scheez, 2002.

³¹ Monique HAICAULT, « Autour d'*agency*. Un nouveau paradigme pour les recherches de Genre », *Rives méditerranéennes*, n°41, 2012, p. 13.

³² Jean-François CONDETTE, « Pour une histoire renouvelée des élèves (France, XIX^{ème}-XX^{ème} siècles). Bilan historiographique et pistes de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°150, 2018/2, pp. 73-124.

³³ Guy VINCENT, Bernard COURTEBRAS & Yves REUTER, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, n°13, 2012, pp. 109-135.

³⁴ Raoul LUCAS, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, p. 331.

³⁵ Pierre BOURDIEU & Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers*, Paris, PUF, 1964, 192 p. ; Raymond BOUDON, *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Colin, 1973, 237 p.

³⁶ Danièle JUTEAU, *L'ethnicité et ses frontières*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1999, p. 135.

L’élaboration du corpus de données étudiées autorise le choix parmi mille copies de trois liasses (respectivement N = 31 ; 18 ; 21 soit 70 copies) issues de classes de 9e (9-10 ans) en classe de géographie³⁷. Nous avons considéré que cet enseignement mobilisant tant la mémorisation que la compréhension de la géographie vidalienne³⁸, présente l’intérêt de mobiliser une agentivité spécifique au regard du poids de l’empire colonial³⁹. La première liasse est datée d’avril 1929, la seconde de juin 1933 puis juin 1934. Les deux dernières liasses sont signées par un correcteur portant le nom de P. Éthève.

Chaque liasse de devoirs est rangée par ordre de mérite ; les élèves sont classés en fonction de leur note de la plus élevée à la plus basse. Toutes ces copies font apparaître des annotations apposées, lisibles en en-tête mais aussi disséminées tout au long du devoir de chaque élève⁴⁰. Le contenu des questions ainsi que l’idéal-type de copie-réponse figurent en annexes.

IV) MÉTHODOLOGIE

L’analyse des copies hiérarchisées par le jugement professoral a suivi trois modalités :

- a) Dans un premier temps, l’analyse de contenu des 5 copies les mieux notées a permis de définir par inférence l’idéal-type de la copie attendue par l’enseignant (voir annexes 1, 2 et 3). Le recouplement des textes produits par les meilleures copies autorise ainsi 1) l’émergence du texte-source à partir duquel a été formulée chaque question, 2) la réponse précisément attendue et 3) le système de notation engagé pour chacune d’elles ;
- b) L’agentivité engagée par les élèves confrontés à l’épreuve d’évaluation leur permet non seulement de contourner les écueils pour répondre à la commande mais également de tenter de dépasser les attentes de l’enseignant. Pour chaque copie, l’étude prend en charge les artefacts d’agentivité et leur réception au regard de l’annotation évaluative.
- c) *La variation du jugement professoral* a été enfin elle-même réévaluée au regard de l’équité de traitement des productions des élèves tout au long de chaque copie et de leur patronyme. Il a été ainsi possible de déceler des modalités de (dis-)qualification liées – ou non – à l’agentivité, lesquelles modalités constituent une plausible inéquité de traitement dans ce vaste aiguillage social qu’est l’épreuve d’évaluation écrite.

Nous assumons le choix pour cette étude de conserver les patronymes et prénoms des

³⁷ ADR, T355, devoirs d’élèves, classe de 9^{ème}, 1929-1934.

³⁸ La géographie vidalienne universelle est conçue comme une science tournée vers la connaissance des caractères physiques de la surface terrestre et des spécificités régionales selon trois éléments : l’homme, le milieu et la technique. Elle comporte la lecture de cartes et l’initiation à la diversité régionale - dans le but de renforcer le sentiment d’identité nationale - (Ghilherme DA SILVA RIBEIRO, « La géographie vidalienne et la géopolitique », *Géographie et Cultures*, n°74(75), 2010, pp. 247-262. Revêtue d’un atout géostratégique, cette discipline relève d’un « investissement » et son enseignement vaut donc d’être réservé à une élite, sur le modèle de la mémorisation - à la maison -, comme le préconise dès 1825 l’Inspecteur Général des Études Antoine Letronne : « *La géographie est en grande partie du domaine exclusif de la mémoire* » (René GREVET, « La Commission de l’Instruction publique et la préservation de l’État enseignant (1815-1820) », *Histoire de l’éducation*, n°140-141, 2014, pp. 31-49). Voir également Jean-François THEMINES, « La didactique de la géographie », *Revue Française de Pédagogie*, n°197(4), 2016, pp. 99-136).

³⁹ « *La géographie classique peut se résumer à une opération idéologique de propagation d’une géographie des professeurs, amnésique et insipide, dans le but de masquer une géographie des états-majors et des entreprises capitalistes dont l’objectif est, entre autres, de faire la guerre (Lacoste, 1976)* », (Ghilherme DA SILVA RIBEIRO, *op. cit.*, p. 248).

⁴⁰ Le contexte et les enjeux de ces écrits ne sont pas connus, non plus que leur degré de diffusion auprès des élèves et/ou des parents.

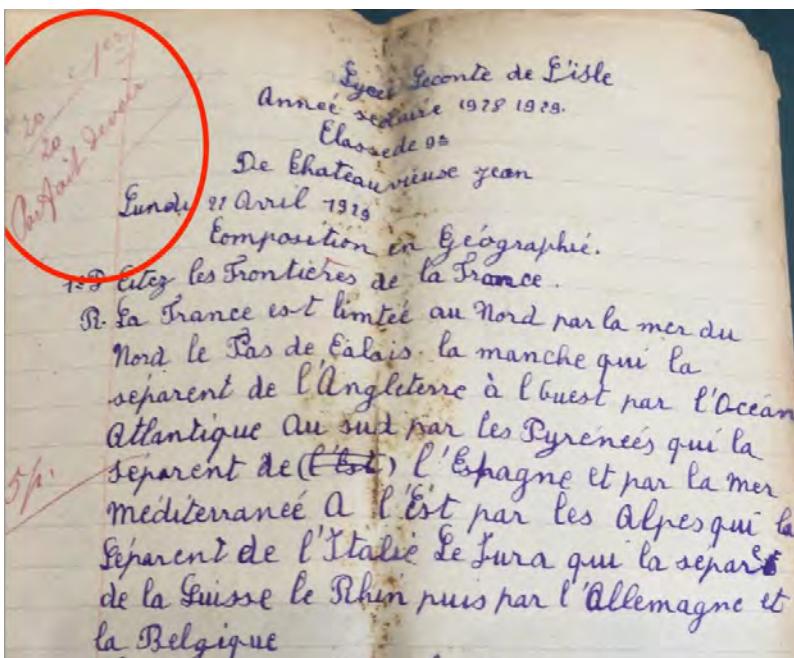
élèves, d'une part afin de pouvoir les identifier, d'autre part pour mener l'étude sur la neutralité de la correction et enfin parce que la levée de l'anonymat concernant des personnes âgées de 10 ans il y a 90 ans ne peut porter atteinte à leur image, au contraire. Il s'agit bien de personnes qui, enfants, ont vécu une expérience scolaire singulière qu'il s'agit de restituer. Nous présentons les résultats en trois temps : l'idéal-type servant de matrice référentielle à la correction, les artefacts d'agentivité et la variation discriminatoire du jugement professoral.

V) RÉSULTATS

En préalable, il est nécessaire de considérer le fait que les copies sont rédigées en fin d'année scolaire, alors que les élèves ont acquis des connaissances solides en géographie. L'encre rouge étant réservée aux enseignants, la plume métallique de l'élève marque par les ratures et les pâtes les hésitations et les maladresses calligraphiques d'une encre indélébile. À la quête d'une « belle écriture » s'allient les exigences de l'orthographe et de la grammaire. La présentation de chaque copie est normée (nom de l'élève, date, composition, liste des questions puis réponses) selon une disposition fixe et chacune est classée par ordre de score décroissant. Les annotations des enseignants, assez fréquentes et apposées à tout endroit de la copie, marquent d'une part un commentaire joint à la note en tête de copie et d'autre part des remarques et corrections (ou ratures) qui matérialisent le jugement.

Résultats 1. Copie de référence, référencement des copies

Le système de correction procède clairement de la mesure d'un écart à une norme, un texte-source à réciter, et d'une disqualification de toute tentative d'élève – intentionnelle, maladroite ou involontaire - de s'en écarter. Les réponses attendues aux questions posées sont univoques et exigent exclusivement une opération de mémorisation et de récitation : point n'est besoin de comprendre pour apprendre.



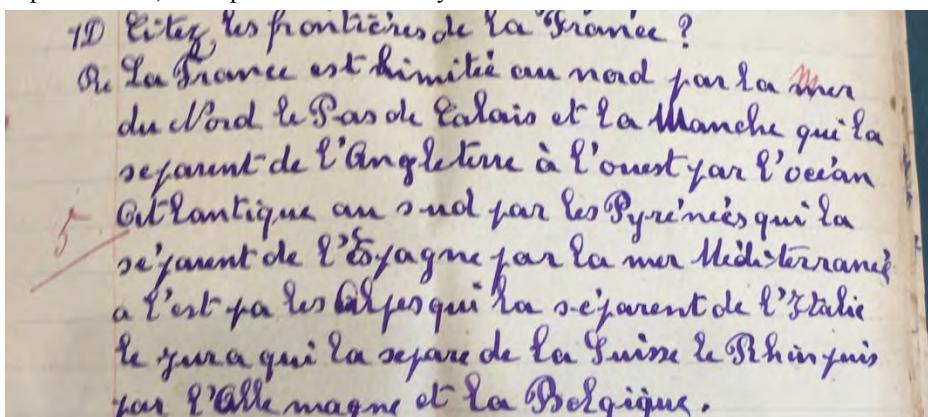
Cliché 1. Copie 1 (élève Jean Marie Joseph Léopold D'Armand De Chateauvieux, 1918-2005)

Résultat 1A. L'idéal-type de la copie reconstitué par inférence (voir annexes 1 à 3)

Classée première de la liasse⁴¹, l'unique copie gratifiée de la note de 20 points sur 20 (5 points par question) traduit une exigence de mémorisation et de restitution stricte du texte-source (voir annexe 1) : il n'est nullement attendu de l'élève qu'il fasse montre d'une analyse personnelle. C'est la compétence à restituer par cœur et précisément les connaissances indexées aux questions qui sont valorisées. Le texte-source est probablement institutionnalisé en amont par une trace mise à disposition des élèves, qu'il s'agisse d'un manuel ou du cahier-résumé de la leçon. Le devoir est qualifié de « parfait » parce que conforme, sans faute, bien écrit, respectant jusqu'à la disposition et à l'emploi des majuscules.

Résultat 1B. Quand apprendre signifie mémoriser et réciter un texte – au risque de révéler des erreurs de l'enseignant -

La précédente copie jugée parfaite et valorisée par l'enseignant mérite d'être interrogée. En effet, ce texte pourrait avoir été extrait de l'ouvrage de Eysséric (1904)⁴² destiné au cours moyen (Annexe 7). Pour autant, la lecture attentive du texte rédigé par l'élève en réponse à la première question interpelle parce qu'il se distingue par l'absence de ponctuation, voire par des erreurs de syntaxe.



Cliché 2. Copie 2

Si les copies suivantes présentent également cette particularité - laquelle n'est pas remise en question par le correcteur -, tout donne à penser qu'elles sont conformes au texte initial : cela signifierait que c'est le texte-source qui présente des défauts d'élaboration. Dit autrement, le texte de référence, réélaboré par l'enseignant, comporterait lui-même des erreurs, signant de la sorte une maîtrise imparfaite de la syntaxe.

Résultat 2. Les artefacts d'agentivité des élèves

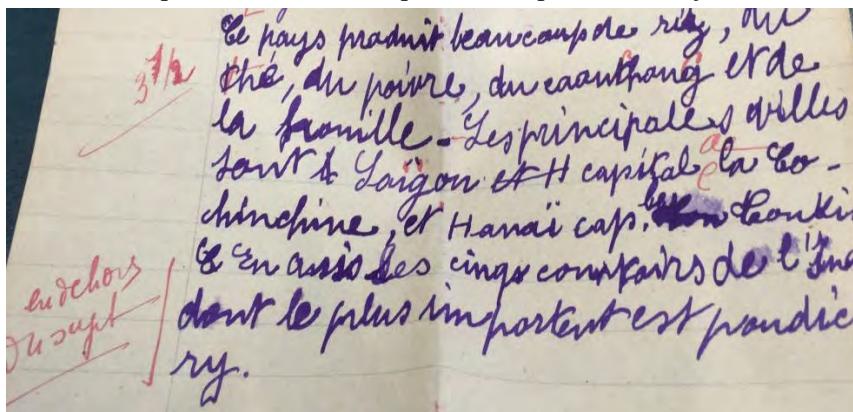
L'analyse de copies d'élèves dans une situation aussi complexe que l'évaluation révèle des préoccupations enseignantes qui tiennent les élèves éloignés de toute nécessité de comprendre le contenu qu'ils ont pour obligation de mémoriser. La distance qui sépare les priorités de l'enseignant des préoccupations des élèves devrait normalement se consumer à mesure que ces derniers s'efforcent de se conformer aux attentes

⁴¹ ADR, T355, devoirs d'élèves, classe de 9^{ème}, 1929.

⁴² Joseph EYSSERIC, *Nouvelle géographie, cours élémentaire*, Paris, Hachette, 1904. Cette page est reproduite en annexe 7. Il est à noter que l'ouvrage répond au programme de géographie de 1902 et a possiblement pu servir de référence pour l'enseignement local.

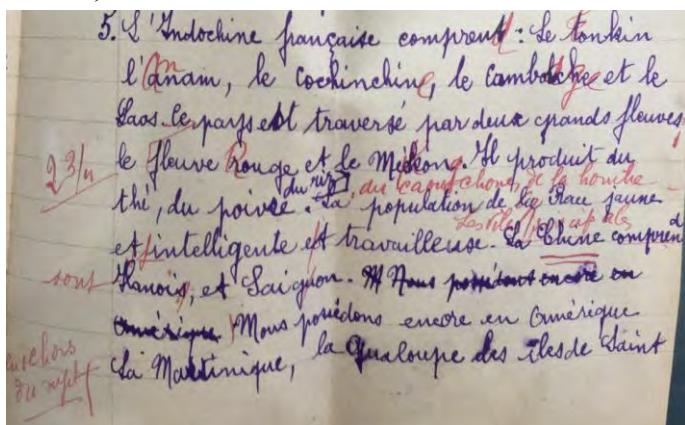
professorales. Or il n'en est rien : l'élève est mis en échec quoi qu'il lui en coûte, au prix même d'un renoncement d'une part de son identité. Les artefacts d'agentivité sont ici définis comme toute trace d'effort pour ménager les attentes professorales au regard des ressources personnelles disponibles (connaissances mémorisées, appel à des souvenirs de connaissances antérieures, lecture de la carte murale sous les yeux, évocation d'expériences familiales...).

Résultat 2A. Remplir les attentes, les dépasser et risquer le hors sujet



Cliché 3. Copie 3

Dans cette copie 3, l'élève répond à la question « *Que savez-vous de l'Indochine* » ? (Annexe 2, question 5). En qualifiant l'Indochine de « pays », il énumère comme attendu les productions agricoles (riz, thé, poivre, caoutchouc) et les ressources naturelles (houille). Il est à noter que l'orthographe écornaée du mot caoutchouc dénote une méconnaissance de cette production par l'hévéa. Les capitales de Cochinchine et du Tonkin sont certes mémorisées mais un trou de mémoire amène à un « hors sujet », annoté en marge : en décrivant l'Inde et ses cinq comptoirs (dont Pondichéry), l'élève assimile l'Indochine à l'Inde (située « en Asie »), ce qui procède d'une erreur massive. Or tout porte à penser que le terme Indo/chine fonctionne comme un faux-amis attracteur qui génère une représentation obstacle : la valeur sémantico-référentielle de ce toponyme n'est pas référencée par l'élève qui, du coup pour s'en sortir, tente de rapporter ce vide à un espace qu'il connaît, l'Inde.

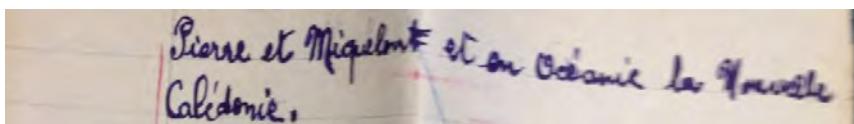


Cliché 4. Copie 4

La liste des provinces de Cochinchine est marquée par des fautes d'orthographe et de transcription écrite qui signent une forte distance culturelle avec ces noms (et probablement une culture de l'oral plus que de l'écrit). Les deux fleuves font également l'objet d'une graphie approximative : tout se passe comme si l'élève avait mémorisé des sons moyennant une prononciation simplifiée et en oubliait même le fait que les mots sont des noms propres, comme en témoigne l'absence de majuscule.

La qualification catégorielle de la « *population de Race jaune* » accompagnée d'un qualificatif moral (« *intelligente et travailleuse* ») procède d'un jugement racialiste conforme à la pensée du moment. En restituant dans la copie une pensée typologique comportementaliste, l'élève intérieurise la variation entre populations « de couleur »⁴³. Empreinte de profonds préjugés, cette catégorisation fondée sur une confusion entre culture et biologie porte un jugement de valeur qui déclasse autrui : récursivement, il valorise le blanc (susceptible de signer la copie).

Il est à noter que la copie 4 formule également une confusion entre Chine et Indochine, les fautes trahissant les hésitations. L'emploi du « nous » d'autorité dans l'expression « *nous possédons également* » montre bien que l'élève a intériorisé le fait d'assimilation : ce faisant, il procède par abus de langage. En énumérant les « *possessions coloniales* », il fait acte de patriotisme et d'allégeance tout en opérant un retournement de posture : le colonisé devient dépositaire - voire propriétaire - de l'identité coloniale, des territoires et richesses y afférents.



Cliché 5. Copie 5

Quand la copie 5 n'oublie ni les plus petits territoires, ni les territoires éloignés, la copie 6 s'attache à décrire les comptoirs d'Inde et d'Amérique. Si l'élève annonce quatre comptoirs indiens (voir annexe 1b. Question 5), il n'en cite que quatre, tentant de masquer ou de minorer l'oubli. La faute d'orthographe de Pondichéry est amusante mais le défaut de citation des villes est pénalisé.

Il est à noter que plus l'énumération est complète, plus les termes sont orthographiés et écrits correctement. En s'autorisant des extrapolations de proche en proche dans les énumérations, les élèves s'emploient à montrer au correcteur leurs efforts pour répondre à tout prix, quitte à risquer le hors sujet ou la digression.

⁴³ Dans son essai sur la noblesse française, le Comte de Bougainvilliers (1729-1811), officier, navigateur et explorateur, défend déjà la thèse de l'origine franque des familles d'excellence. La typologisation raciale est bien ancrée dans les mentalités puisque lors de l'Exposition universelle de 1900, Garsault affirme (p. 183) que « ... Sans compter le Blanc, ces enfants appartiennent à différentes races : le Cafre, le Madécasse, l'Hindou, le Chinois et le Métis. Le Cafre et le Madécasse sont en général d'une nature douce ; le Cafre est peu intelligent, moins que le Madécasse, mais plus opiniâtre et plus robuste. L'Hindou, plus intelligent que les précédents, de constitution faible, est indolent, efféminé, enclin aux vices. Le Chinois a l'esprit plus éveillé que l'Hindou ; il est renfermé, vindicatif. Quant aux Métis de toutes sortes, leur intelligence et leur nature sont variées et ne sauraient être bien définies. Parmi ces derniers, il convient cependant de distinguer le Mulâtre doué d'une vive intelligence et ambitieux » (A-G. Garsault, *Notice sur la Réunion. Exposition Universelle de Paris. Colonies Françaises*, Paris, Librairie africaine et coloniale, 1900).

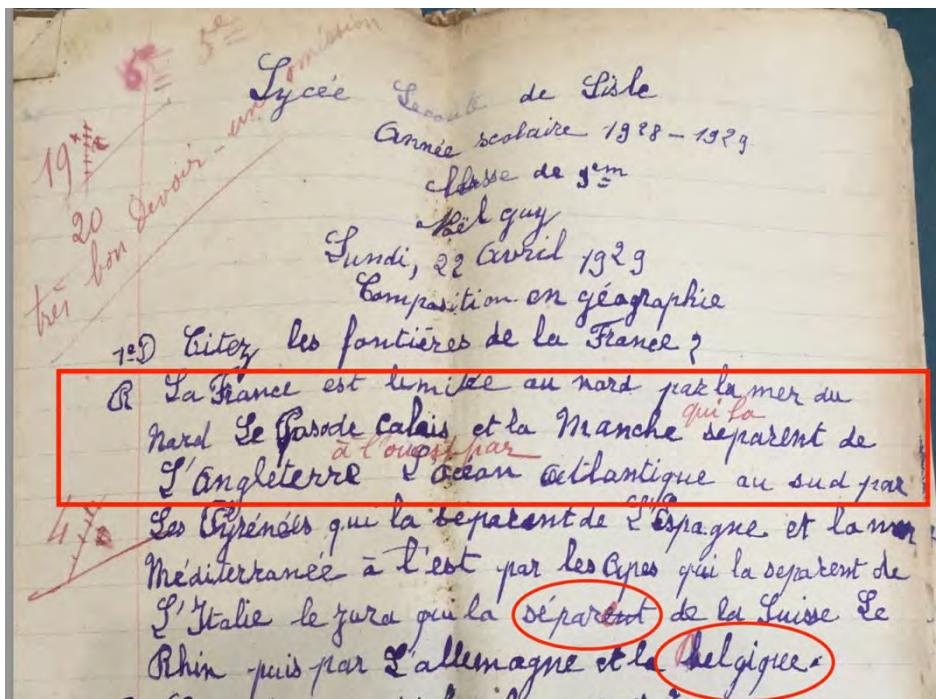
*et de la houille. La population est
jaune et est nombreuse travailleuse et
industrieuse, dans l'île nous
possédonons cinq comptoirs qui sont :
Pondichéry, maïje, carial, chanolanaga
et en amérique : la guyanne française,
la Martinique, la guadeloupe, les îles
des saint Pierre et Miguelon et en
Océanie la nouvelle guadelopie.*

Cliché 6. Copie 6

Résultat 2B. Deux types d'omission à distinguer

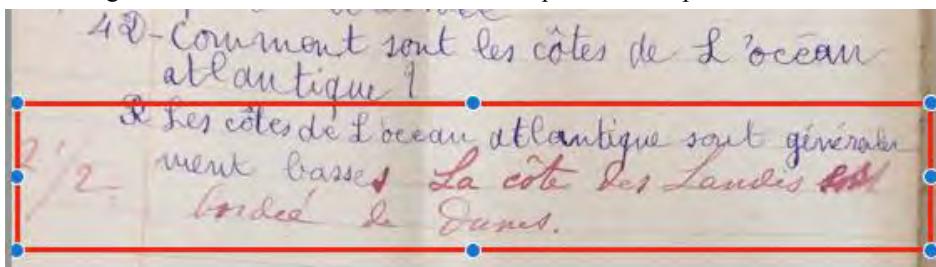
Si le modèle d'apprentissage est fondé sur la mémorisation, il reste que des « trous de mémoire » sont forcément présents dans les copies. Deux types d'omissions sont repérables.

L'*omission de type 1* se rapporte à une mémorisation aléatoire comme dans le cas de la question 1 « *citez les frontières de la France* » (voir annexe 1a. Question 1). Cette catégorie marque une maîtrise imparfaite de la mémorisation stricte du texte de référence : la restitution proposée par l'élève peut certes, ne pas trahir le sens mais elle l'éloigne du modèle parfait attendu. L'*omission* traduit par ailleurs une absence de relecture par l'élève et/ou révèle la non-préoccupation d'accéder au sens du texte à restituer : l'élève fonctionne par mots-clés (ex : France, nord, mer, Angleterre, océan Atlantique...) sans se préoccuper des connecteurs qui pourtant pourraient l'aider à structurer (et à comprendre) l'*énumération* comprise dans le texte. Les lacunes de ponctuation s'inscrivent dans cette logique et, combinées à des fautes d'*orthographe* identifiées par l'enseignant (un pluriel inattendu à « *sépare* », l'*oubli* d'une majuscule à « *Belgique* »), voient un point retiré à l'élève une fois la note posée à l'*écrit*, comme si l'enseignant s'était ravisé.



Cliché 7. Copie 7 (Noël Guy)

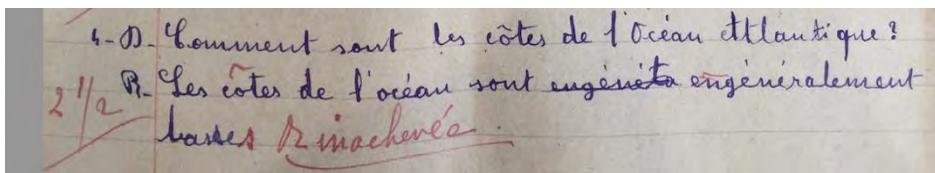
L'omission de type 2 renvoie à un texte inachevé (voir question 4 : « Comment sont les côtes de l'océan atlantique ? »). La réponse attendue doit être construite en deux phrases : « Les côtes de l'Atlantique sont généralement basses. La côte des Landes est bordée de dunes ». Or la moitié des points est accordée à l'élève (2, 5 points sur 5) - dont la réponse correspond à la moitié du texte attendu - : la note et le classement de l'élève sont rétrogradés avec force ratures et le texte manquant est complété.



Cliché 8. Copie 8

Il s'agit de la dernière question de la composition. Aussi cette omission pourrait-elle être interprétée par un manque de temps mis à disposition par l'enseignant – ou bien par une lenteur ou des hésitations de l'élève.

Sur une autre copie (5), quand le texte non achevé par l'élève est complété par l'enseignant (exemple A), celui-ci se contente de mentionner l'inachèvement pour un autre élève (extrait 5).

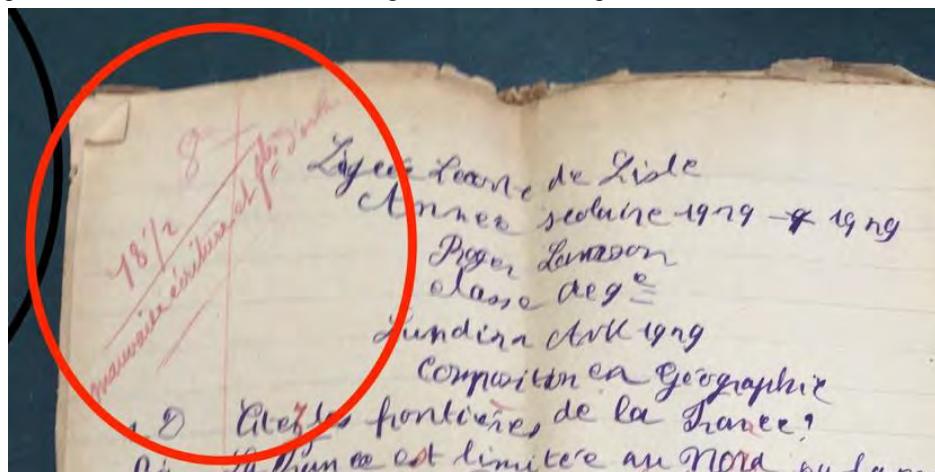


Cliché 9. Copie 9

Ainsi, les deux types d'omissions pénalisantes peuvent déboucher sur un traitement différentiel. Alors que l'évaluation de l'enseignant rappelle à un élève le modèle de référence (cliché 4), situant son intervention dans une continuité et une cohérence des apprentissages, il agit différemment pour une omission pourtant identique (cliché 5). La position de la copie dans la pile à corriger peut être considérée comme un facteur explicatif de cette décision. L'enseignant, de manière intentionnelle ou pas, n'accorde plus le même temps d'attention aux travaux à corriger. Cette hypothèse est corroborée par la non-correction d'une autre omission « *Les côtes de l'océan sont généralement basses* » où le nom « *atlantique* » disparaît sans être pour autant relevé par l'enseignant. Cette relative mansuétude montre la variation du jugement professoral.

Résultat 2C. Au cœur des préoccupations du correcteur, l'orthographe

Quand bien même l'élève eût été capable de mémoriser sa leçon, la restitution écrite reste un exercice périlleux. Le correcteur ajuste en effet la notation en prenant en compte l'écriture non conforme qu'il qualifie de « *mauvaise* » : il sanctionne également les fautes d'orthographe relevées tout au long du devoir⁴⁴, ce qui en coûtera à l'élève un point et demi et un classement rétrogradé à la huitième place.



Cliché 10. Copie 10 (Roger Lamaon)

Dans ces conditions, la copie est clairement pénalisée pour la forme de la calligraphie et les fautes d'orthographe, alors même que les réponses permettent d'atteindre un bon score (note de 18 1/2 et 8e position). Tout se passe comme si les

⁴⁴ Marie Salaün qualifie de « *colonialisme glottophage* » le processus qui consiste à éradiquer les langues locales au profit de la seule référence nationale au français. Voir Marie SALAÜN, « L'enseignement de la langue française dans les écoles indigènes en Nouvelle-Calédonie (1863-1945) », *Histoire de l'éducation*, n°128(4), 2010, pp. 53-78.

acquisitions étaient conditionnées à la forme scripturale, en vertu de l'adage « ce qui s'apprend bien s'énonce clairement ». En pénalisant un élève qui pourtant a mémorisé le contenu du cours, l'enseignant exige plus que de la rigueur : un conformisme avec les canons scolaires.

Résultats 3. La variation discriminatoire du jugement professoral

Le jugement professoral n'accepte pas d'appel : la couleur rouge de la plume du correcteur surimprime avec force la copie de chaque élève. Il traduit une lecture et une interprétation singulière - apparemment très sûre - du travail de l'élève et se matérialise par des appréciations péremptoires, sans appel, qui débouchent sur un classement de la liasse par ordre décroissant. L'évaluation est orientée par différents critères construits avant, pendant et après la lecture de la copie de l'élève : présentation, soin, écriture, réponse aux questions, fautes, ratures, respect des majuscules de noms propres...

Tout laisse à penser que le correcteur s'est constitué un répertoire de commentaires prêts à être utilisés. Ainsi, l'oscillation du nombre de copies à corriger agit sur le développement des commentaires formulés : le correcteur propose des variations stéréotypées (voire lapidaires)⁴⁵ pour différencier des copies dont le contenu est pourtant jugé comme étant très proche, et ainsi opérer la taxinomie. Le pas vers la discrimination partielle peut être franchi⁴⁶: il est impossible de vérifier si le recours à une même formulation recouvre une identité de point de vue. De même, une équivalence dans l'expression ne correspond pas nécessairement à une équivalence de sens au vu du profil de chaque élève.

Résultat 3A. Plus le nombre de copies à corriger est élevé, moins le contenu est étayé

Pour une liasse contenant un nombre de copies plus élevé (31), le correcteur aura davantage recours à des commentaires sommaires et plutôt dupliqués. À titre d'illustration, « *parfait devoir* » est attribué aux trois premières copies qui pour autant ne sont pas notées à l'identique (clichés 7, 8 et 9). Ainsi, les formulations concises simplifient les opérations de classement en regroupant les profils en tête de classe, les bons élèves, les moyens et le fond du panier. Tout se passe comme si le correcteur opérait par tris en catégories dont les traits sont fermement attachés au score final, redoublant de la sorte (et renforçant) l'appréciation globale.

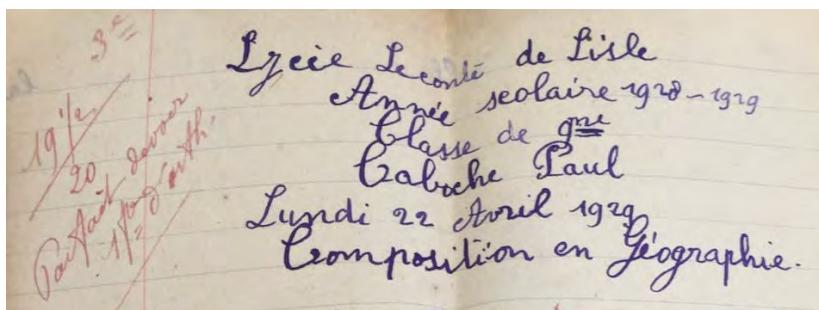
Des variations d'échelles dans les annotations sont employées pour les copies les plus éloignées des attentes, parmi lesquelles « *composition peu apprise* » (copie 10), « *composition partiellement apprise* » (copie 11), ou encore « *composition non apprise* » (copie 12).

⁴⁵ Jean-Pierre ZIOTTI, « Le jugement professoral : un système de classement "qui ne fait pas de différence" », *Langage et société*, n°14, 1980, p. 6.

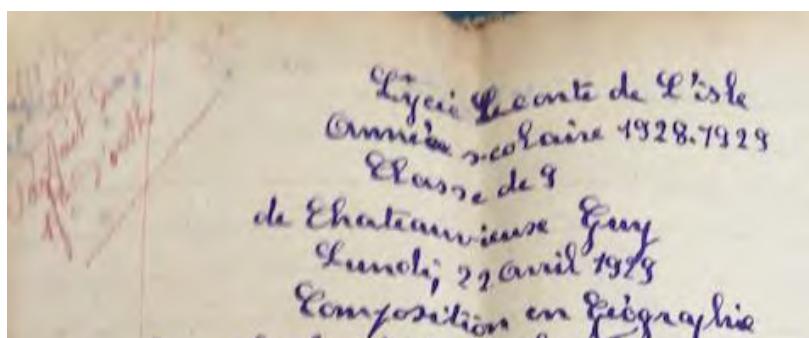
⁴⁶ La docimologie moderne montre que plusieurs éléments sont de nature à refléter une influence du jugement du correcteur selon la manière dont celui-ci traduit sa pensée en commentaires et en notation : l'*effet maître* concerne l'*effet de proximité* (la position du devoir de l'élève dans la liasse au regard de bons/mauvaises copies), l'*effet Pygmalion* (le regard global porté sur la classe et sur les élèves et les attentes nourries à leur égard), l'*effet de saturation et/ou de contraste* (la prise en compte des notes attribuées précédemment), l'*effet de prestige* (les attentes et critères d'excellence de l'établissement dont le fonctionnaire est le digne représentant au moment du dialogue différé par écrit). L'ensemble de ces effets répertoriés fonctionne à l'insu même de l'enseignant comme un facteur d'inéquité et présente des variables sociologiques évidentes au motif même qu'il ne « fait pas de différences » (Jean-Pierre ZIOTTI, *Ibid.* ; Marie-Paule POGGI, Nathalie WALLIAN, & Mathilde MUSARD, « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse des rapports d'inspection en EPS », *Revue Française de Pédagogie*, n°157(4), 2006, pp. 131-145).



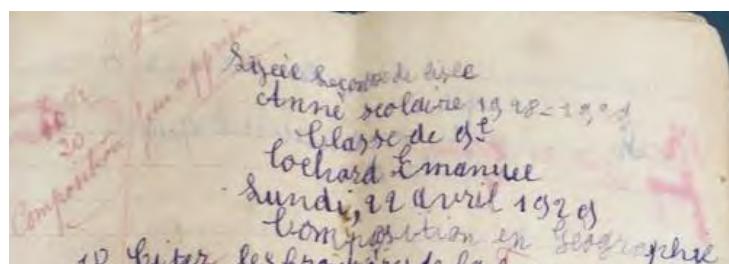
Cliché 11. Copie 11 (De Chateauvieux Jean)



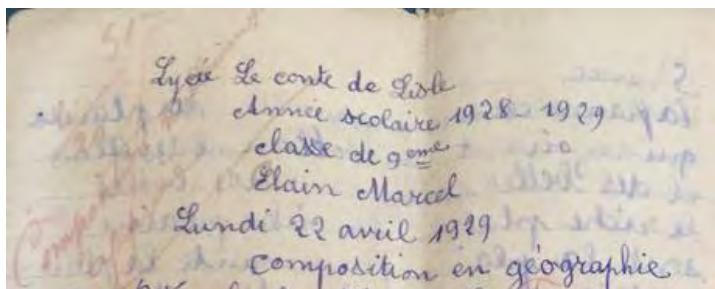
Cliché 12. Copie 12 (Caboche Paul)



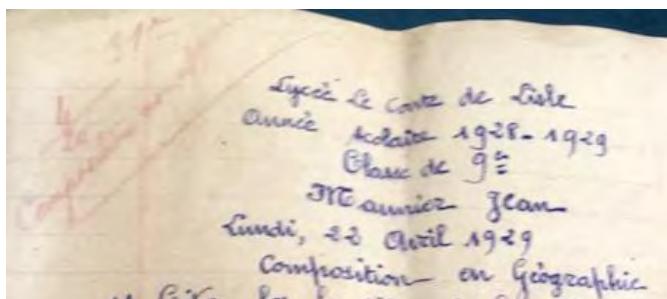
Cliché 13. Copie 13 (de Chateauvieux Guy)



Cliché 14. Copie 14 (Cochard Emanuel)



Cliché 15. Copie 15 (Elain Marcel)



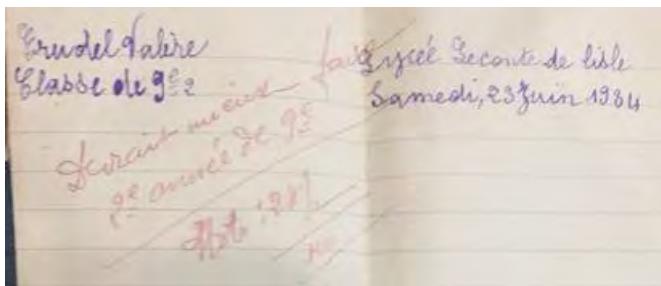
Cliché 16. Copie 16 (Maunier Jean)

En produisant une appréciation redondante avec la note, l'enseignant renforce un jugement tautologique sans pour autant questionner plus avant le processus et les raisons de la réussite ou de l'échec.

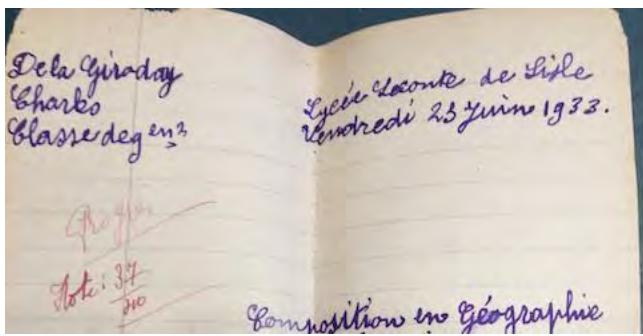
Résultat 3B. Apprécier la dynamique scolaire

L'évaluation de la prestation de l'élève à ce moment de l'année scolaire (en juin) participe de son positionnement sur le curseur de son évolution pour l'ensemble de l'année scolaire : les enjeux en termes de redoublement ou de poursuite d'études sont donc majeurs. Bien qu'elles soient présentées sous une forme condensée, la plupart des annotations observées ci-dessus fait référence au contenu du rendu de l'élève : mais elles agrémentent également le propos d'autres significations. L'enseignant utilise en quelque sorte les copies pour dialoguer en différé de l'état des progrès avec la famille comme avec l'établissement.

C'est le cas lorsqu'il fait état de la stagnation d'un élève redoublant : « *devrait mieux faire, 2^e année de 9^e* » (copie 13). *A contrario*, une ascension est signifiée par « *progrès* », laquelle accompagne une note de 37 sur 40 (copie 14) :



Cliché 17. Copie 17 (Erudel Valère)

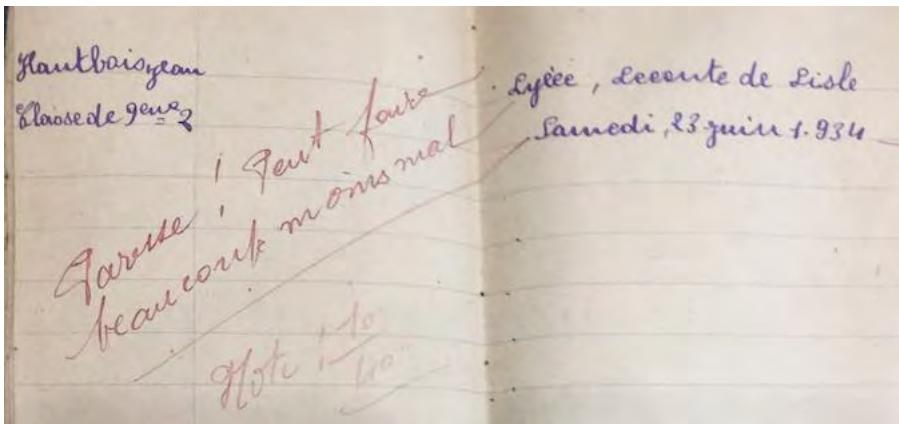


Cliché 18. Copie 18 (De la Giroday Charles)

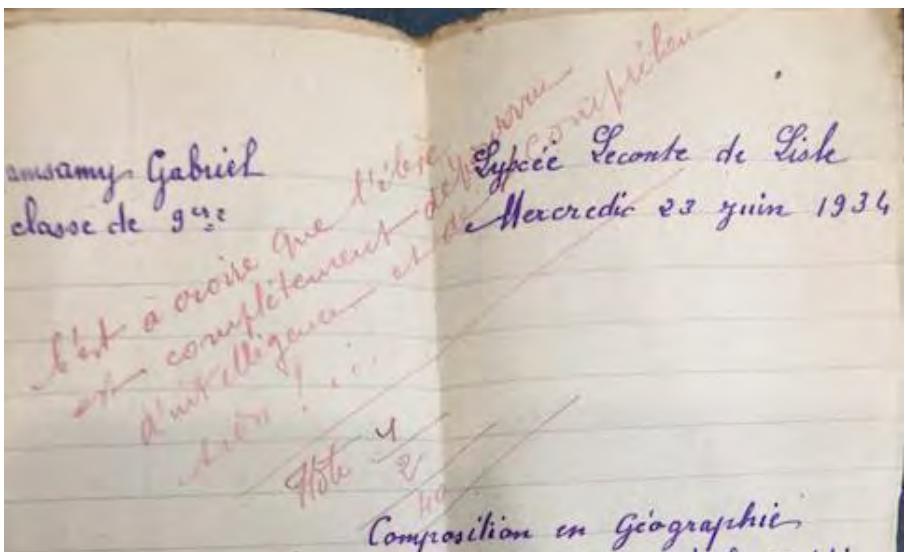
Ces signaux sans appel adressés aux parents d'élèves en fin d'année reviennent à encourager (ou non) la poursuite de la scolarité de leur enfant, lequel est « fait ou non » pour les études. L'idéologie du don vient ainsi naturaliser la hiérarchie des performances scolaires.

Résultat 3C. Paresse et débilité, deux critères d'exclusion

Le profil scolaire capturé à cet instant précis contribue à adouber les meilleurs élèves tout en disqualifiant leurs pairs. Les commentaires leur assignent dès lors une série d'attributs supposés révéler leurs qualités : conjointement, ils dissocient les catégories implicitement fabriquées par le correcteur pour stigmatiser l'échec. Quand ce n'est pas la « *paresse* » (copie 15) qui est dénoncée, c'est l'*« intelligence »* et la *« compréhension »* (copie 15) dont l'élève serait *« dépourvu »* qui sont désignées. Le bonnet d'âne des élèves jugés inaptes associe à leur nom (voire à celui de leur famille et à la fratrie) l'insigne de la bêtise et relègue les élèves concernés hors des standards sélectifs de l'établissement. Les trois points de suspension qui suivent celui d'exclamation dénotent la stupeur, l'effarement voire l'ironie cruelle de l'enseignant qui déclasse l'élève pour inaptitude au motif qu'il ne *« comprend »* pas le cours.



Cliché 19. Copie 19 (Hautbois Jean)



Cliché 20. Copie 20 (Ramasamy Gabriel)

Il apparaît donc que la disqualification des élèves passe par soit un défaut moral, la paresse au travail, soit par une tare génétique qui en limite l'intelligence. La question de la compréhension, liée à la maîtrise de la langue, fait l'objet d'un amalgame avec celle des dispositions intellectuelles : est limité l'élève qui ne comprend pas la langue française. L'emploi radical de l'adverbe « *complètement* » marque également une forme de mépris affiché entretenue à l'égard de l'élève, lequel est encore renforcé par la note de $\frac{1}{2}$ sur 40.

Résultat 4. Classement scolaire et tri ethnique sur critère de comportement

En ne s'en tenant qu'au contenu des annotations apposées sur les copies et sans préjuger de leur équivalence de sens adressé selon le profil des élèves, il est possible de modéliser les formes de réussite dans un tableau mettant en correspondance les origines patronymiques des élèves⁴⁷ et leur classement au score (voir annexes 4 à 6). Les trois liasses font ainsi apparaître trois types de critères portant sur la performance stricte, sur la maîtrise de l'orthographe et de la calligraphie et sur le travail scolaire.

Si l'élève est vouvoyé, il reste que ceux situés en bas du tableau sont largement critiqués sans appel : « *devoir nul* », « *mauvais devoir* », « *résultats lamentables* », « *l'élève a-t-il seulement ouvert son livre ?* », « *paresse* », « *peut faire moins mal* », « *n'apprend pas ses leçons* » et enfin « *c'est à croire que l'élève est complètement dépourvu d'intelligence et de compréhension !* ». En signalant par ailleurs que l'élève est redoublant (« *devrait mieux faire en 2e année de 9e* ») ou sa défection (« *a été longtemps absent* »), l'enseignant particularise la remarque au regard d'un souci de santé probable. De même lorsqu'il marque son désappointement (« *Pouvait obtenir une meilleure note, avec un peu plus d'attention* »). Ainsi, paresse, étourderie, inattention, manque de volonté sont désignés comme des causes morales d'échec (et de déception) pour l'enseignant (« *pouvait mieux faire, je m'attendais à mieux de vous, est capable de mieux faire, avec de la volonté peut mieux faire, ...* »).

⁴⁷ Jean-Régis RAMSAMY-NADARASSIN, *La galaxie des noms malbar : les débuts de l'intégration des engagés à La Réunion, 1828-1901*, Sainte-Marie, Azalées Éditions, 2006.

Un florilège des critiques s'adresse de manière particulièrement virulente aux élèves du bas de tableau ; il est possible de remarquer que leur patronyme marque une élite commerçante « malbar »⁴⁸ éloignée des canons de la haute société aristocrate ou bourgeoisie élitaire. Il est à souligner que les priviléges dont jouissent les bons élèves relèvent tant du style de vie (ex : qualité d'externe logé à proximité du lycée, milieu très aisé ayant voyagé en métropole, pleine maîtrise de la langue française et des codes associés, régularité du travail autorisant une mémorisation sûre...), que de la compatibilité avec la forme scolaire (ex : élégance de l'écriture, facilités à restituer de mémoire et par écrit des textes ayant du sens, propension à anticiper sur les attentes professorales pour les combler voire les dépasser...). Tout se passe comme si la hiérarchie de la société, organisée, partagée et négociée entre l'aristocratie et les élites, laissait quelques espaces à d'autres familles qui, géographiquement éloignées - donc soumises à l'internat et à ses affres -, parlant mal le français et peu familiarisées avec les attentes scolaires, exigeant à domicile une aide de la part des enfants et/ou subissant des avatars de santé occasionnant un absentéisme rédhibitoire, se voyaient confisquer la réussite pour faute morale ou indigence cognitive. Une troisième catégorie d'élèves est placée dans des familles d'accueil pour esquiver les frais d'internat : leurs conditions de vie ne sont pas pour autant enviables, comme en témoigne le Rapport sur le Lycée (1914) qui déplore « *une liberté presque absolue laissée par les correspondants [...] nuisible au progrès des études* »⁴⁹.

Dans l'impossibilité de mobiliser un « capital social ethnique » compensatoire⁵⁰, ces enfants scolairement déclassés subissent l'humiliation de remarques acerbes tout en tentant de déployer des formes d'agentivité relativement subtiles ou maladroites. Ces formes peuvent faire appel à des expériences familiales et culturelles, à une conformation aux canons scripturaux formels, aux anticipations des attentes professorales. C'est en déployant cette agentivité qu'ils s'affirment comme des individus dotés d'une identité et d'un passé chargé et qu'ils prennent conscience de leurs attributs (classants) au cœur de la société réunionnaise.

VI) SYNTHÈSE ET DISCUSSION

L'étude fine de 70 copies de géographie en classe de 9e autour des années 1930 permet de cibler plus spécifiquement la population scolaire du ILdL. Plus d'un siècle après la fondation de l'établissement, l'analyse des travaux d'élèves révèle la présence de profils d'élèves se situant à la marge des critères d'excellence prédominants qui ont jusqu'ici contribué à conforter la réputation de cette prestigieuse institution par-delà les mers, notamment durant l'Exposition Coloniale de 1931 : dans le discours, les portes du Lycée, qui prône pourtant un élitisme à visage découvert, sont ouvertes aux « *mauvais élèves* ». Leur existence est réelle et assumée, apportant de la plus-value à la réussite des élus. Les traces d'annotation conservées dans les copies marquent tant les éloges les plus ampoulés que l'exclusion la plus radicale.

L'idéal-type de la copie restitué par inférence à partir des exigences explicites d'évaluation définit une norme scolaire élitiste fondée sur la restitution de leçon apprise, la réponse à des questions et la maîtrise de la langue française. Les particularités des élèves (absentéisme, difficultés d'apprentissage) ne sont pas prises en charge par le correcteur : seul l'écart à la norme compte. Le modèle d'apprentissage dominant est bien

⁴⁸ *Idem*.

⁴⁹ Rapport annuel sur le fonctionnement du lycée Leconte de Lisle (1913-1914), ADR T90

⁵⁰ Massouma SYLLA, « La mobilisation du capital social ethnique : une voie vers la réussite scolaire des jeunes français d'origine africaine subsaharienne », *Éducation et socialisation*, n°47, 2018.

celui de la mémorisation adossée à la maîtrise d'une orthographe et d'une calligraphie potentiellement déclassantes. Celles-ci agissent à la manière d'un prédicteur, orientant les attentes plus ou moins positives du correcteur en vertu de l'adage « *ce qui s'énonce bien s'écrit clairement* ».

La marge d'action des élèves pour donner à voir leur univers personnel est infime mais peut constituer une audacieuse prise de risque comme une marque d'agentivité, *a fortiori* en cas de leçon mal apprise pour laquelle il s'agit de « broder » les bribes de connaissances avec l'expérience personnelle. Cet espace est valorisé lorsqu'il se met au service de la restitution, au moment où l'élève fait montre de connaissances construites en dehors et en deçà des livres scolaires, fournissant de la sorte des indices distinctifs signant sa condition sociale et culturelle.

Pour autant, l'analyse du corpus montre que seule une élite minoritaire parvient à atteindre l'idéal-type : le correcteur y trouve toujours à redire. Aux critères académiques s'ajoutent des signatures invisibles qui façonnent le réseau dominant à venir. Ces résultats sont congruents avec ceux de Bourdieu et de Saint Martin qui affirment que :

*« Les taxinomies que révèlent les formules rituelles des attendus du jugement professoral ("les appréciations") et dont on peut supposer qu'elles structurent le jugement professoral autant qu'elles l'expriment peuvent être mises en relation avec la sanction chiffrée (la note) et avec l'origine sociale des élèves qui font l'objet de ces deux formes d'évaluation »*⁵¹.

Si l'on se réfère aux annexes 4-6, il apparaît que le classement des trois liasses de copies, espacées dans l'intervalle des années 1929, 1933 et 1934, laisse le fond des copies à des élèves d'origine indienne⁵² dont certains « redoublent » : le haut du classement est réservé à l'élite à particule (de Villiers, De la Giroday, De Boisvilliers, de Fondaumière, De Chateauvieux...). Enfin, au fur et à mesure que l'on se déplace vers les copies moins bien notées, les remarques d'appréciations passent des performances de restitution vers la maîtrise de l'orthographe et de la grammaire pour enfin s'intéresser au rapport au travail et à l'effort moral, en vertu d'une idéologie méritocratique fondée sur le travail et le don : les copies déclassées le sont par paresse, par inattention ou par limitation de l'intelligence. En procédant de la sorte, les correcteurs naturalisent la discrimination selon des critères d'aptitude (ou non) aux études. Enfin, il semble que les fratries soient frappées du même sceau de la réussite (De Chateauvieux) ou de l'opprobre (Ramasamy) : à la « distinction » s'allie la « reproduction » de la taxinomie, comme si la génétique venait naturellement justifier le classement :

*« L'acte même d'énoncer un nom nous renvoie à quelque chose qui existe socialement et qui parle dans un espace donné. Une telle prise en charge origininaire du sujet, dans le langage même, procède d'une subjectivation, certes subordonnée à une domination, mais qui permet, par retournement, la formation d'une conscience de soi située donc de manière seconde dans le processus de subjectivation »*⁵³.

La performativité de l'acte d'écriture sur une copie à noter considère cet acte de langage et celui, superposé, des annotations de l'enseignant, comme des formes d'action⁵⁴. Aussi, les normes scolaires ne sont pas conçues dans un déjà-là, agissant de l'extérieur sur un

⁵¹ Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, *op. cit.*, p. 69.

⁵² Jean-Régis RAMSAMY-NADARASSIN, *op. cit.*

⁵³ Jacques GUILHAUMOU, *op. cit.*, p. 26.

⁵⁴ John AUSTIN, *How to do things with words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford, Clarendon University Press, 1962.

élève qui les subirait : elles sont « *activées et reproduites sans cesse par les acteurs eux-mêmes dans tous leurs agir. (...) Performer c'est donc aussi agir en changeant, trouver la liberté dans une marge de manœuvre à déployer face aux prescriptions* »⁵⁵. En faisant varier le contenu d'une copie censée remplir les attentes de l'enseignant, l'élève rend compte d'un état de choses signifiant pour lui : ce faisant, l'effet performatif de l'écrit vient récursivement impacter l'annotation de l'enseignant qui en retour (dis)qualifie la production.

Les limites de cette étude résident bien sûr dans le fait que ni l'enseignant, ni l'élève n'auront le dernier mot sur ce qu'il y a à interpréter dans ces copies d'archives. Pour autant, il reste que les artefacts d'agentivité placés au cœur des copies dénotent certes une empreinte forte de la forme scolaire prise pour référence en métropole : ils trahissent également de rares espaces d'agentivité que les élèves s'autorisent à investir, prenant progressivement conscience de leurs pouvoirs d'agir dans une école plus ou moins faite pour eux. Ainsi le ILdL s'emploie-t-il à reproduire à l'identique les pratiques en vogue en métropole sans l'ombre d'une adaptation au contexte colonial local.

En croisant les patronymes et la hiérarchie des performances scolaires, le concept de « capital ethnique » permet de faire des élèves en bas du classement des « transfuges », c'est-à-dire des individus mus par un « *mouvement qui consiste à sortir du microcosme originel dans lequel on a été socialisé [...] afin d'en rejoindre un nouveau au sein duquel sont à l'œuvre d'autres pratiques et représentations* »⁵⁶. En s'appuyant sur leur capital ethnique, les élèves minoritaires, issus d'autres traditions que l'école métropolitaine coloniale, déploient des compétences inédites relatives à un curriculum non pas « caché » (excluant les méconnaisants par omission ou par sélection naturelle⁵⁷) mais un curriculum « arrangé » qui devient ainsi la source et la condition même de la réussite tant scolaire que sociale ultérieure. En l'absence de reconnaissance de la culture familiale à l'école coloniale, voire en situation d'alter-culture décriée ou diluée dans la culture scolaire, ces élèves parviennent néanmoins à trouver une place dans l'élite, ne serait-ce que la dernière du ILdL. Henri Gautier, professeur agrégé et chef de cabinet du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-arts n'affirme-t-il pas en clôture des séances du Congrès intercolonial :

*« La France ne demande pas qu'on lui procure, en série, des contrefaçons d'Européens. Elle a besoin, pour la servir et pour l'aimer, d'être qu'on n'a pas dépouillés de leur être même, et qui viennent à la langue, à sa pensée, à son génie moins en se supprimant qu'en se dégageant »*⁵⁸.

L'hypothèse d'une agentivité pleine et stratégique des élèves n'est donc que partiellement validée, dénotant le poids de la norme institutionnelle sur la forme scolaire. Si le jugement enseignant formate la hiérarchie des copies sur le modèle sociétal, il reste que les écarts sont radicalement disqualifiés par des correcteurs plénipotentiaires voire partiaux.

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En cette période de l'entre-deux-guerres à La Réunion, le pouvoir colonial est contraint d'œuvrer à construire un point d'intersection entre la nécessité absolue de maintenir l'ordre sur l'île et la prise en considération des valeurs humanistes portées par

⁵⁵ AUSTIN, *Ibid.*, p. 14.

⁵⁶ Aurélien RAYNAUD, « Hiérarchisation du monde, rapport de force et domination symbolique », dans VALLES Jules, *L'Enfant. Ce qu'ils vivent, ce qu'ils écrivent. Mises en scène littéraires du social et expériences socialisatrices des écrivains*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2011, p. 143.

⁵⁷ Philippe PERRENOUD, *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève, Droz, 1984 (réédition augmentée, 1995).

⁵⁸ Ministère de l'instruction publique. *L'adaptation de l'Enseignement dans les Colonies*, op. cit., p. 291.

l'École de la Troisième République. En éducation, le discours institutionnel cherche à maintenir l'illusion d'un espace intégralement dédié à l'excellence mais l'étude des copies montre que la réalité est toute autre. Si l'élite est bien présente entre les murs du Petit Lycée, elle ne constitue pas la catégorie majoritaire, ce qui signifie qu'elle peut également investir des établissements en métropole ou à Madagascar.

Par les traces qu'elles donnent à voir sur les devoirs des élèves, les pratiques enseignantes mettent à jour le jeu entre le prescrit du curriculum et le réel de la mise en œuvre. En portant des appréciations sur les aptitudes intellectuelles de mémorisation, sur l'orthographe (et l'écriture) et sur le travail et les efforts de l'élève, le correcteur qui ne « fait pas de différence »⁵⁹ engage paradoxalement (et à son insu) un système foncièrement élitiste et inéquitable, lequel naturalise l'émergence de la valeur scolaire ajoutée et la disqualification de l'élève tout-venant qui sert du coup de caution à la réussite.

Les efforts déployés par les « mauvais élèves » (ou plutôt les élèves mal classés) pour se conformer au modèle assimilationniste dicté par l'institution constituent à plusieurs titres autant de témoignages remarquables de formes radicales (voire raciales) de discrimination. Cependant, ils mettent également en lumière des traces d'agentivité qui traduisent tant la puissante volonté d'appartenance à la Mère Patrie fantasmée que l'attachement (voire l'englacement) à une identité locale vécue et subie. En apprenant par cœur la terminologie ésotérique d'une géographie vidaliennne décontextualisée, les copies reflètent des écarts variables avec les savoirs scolaires exigés, lesquels se font plus ou moins exotiques selon les savoirs familiaux disponibles. Cette exotisation de l'école qui véhicule des connaissances étranges et éloignées, au sens propre comme figuré, des préoccupations et du milieu de vie des élèves, participe ainsi de la hiérarchie sociale réunionnaise selon un curriculum non pas caché mais externalisé par rapport au monde intime vécu. Ce faisant, elle participe de l'insularisation de la pensée de l'élève, plus tournée vers un empire lointain exotique que vers la découverte du milieu de vie proche par la reconnaissance des variations.

Les élèves des années trente intègrent les enjeux de la machine à tri social⁶⁰ dont les critères sont « *diffus, jamais explicités, étalonnés ou systématisés* » mais font une part cachée à l'érudition hors programme, marqueur d'un curriculum distinctif qui les empêche d'être en mesure de répondre aux exigences construites sur un modèle hors de portée. Bien qu'appartenant au microcosme local privilégié, ils ne disposent pas du capital culturel attendu pour répondre favorablement (voire dépasser) les normes définies par l'institution. Se pose alors la question de leur devenir : certains noms d'élèves sont célèbres⁶¹ et marqueront l'histoire de la société réunionnaise contemporaine.

⁵⁹ Jean-Pierre ZIOTTI, *op. cit.*

⁶⁰ Pierre BOURDIEU & Monique DE SAINT MARTIN, *op. cit.*, p. 73.

⁶¹ Devenu homme politique et leader du Mouvement républicain populaire (gaulliste), maire et conseiller général de Saint-Benoît, Alexis De Villeneuve sera assassiné le 25 mai 1946. Issu d'une famille de « Gros Blancs », Guy Marie Joseph Victor d'Armand de Chateauvieux (1916-2000) voit dans sa famille les grandes fortunes de la canne à sucre, de la grande distribution et de l'aviation : sa mère est issue de la famille Adam De Villiers. La propriété des De Boisvilliers, issue d'une famille berrichonne, est une villa cossue située rue de Paris, à côté du ILDL à Saint-Denis, et classée monument historique. La famille Juppin de Fondaumière est une famille d'ancienne bourgeoisie militaire originaire de Saintonge établie à La Réunion au XVIII^e siècle. Maurice Boyer de la Giroday (1924-2007) possède avec les De Villiers une société de Sucreries coloniales en lien avec l'engagisme rodriquais (Florence CALLANDRE & Christian BARAT, *Traces de l'engagisme de 1933 à La Réunion et à Rodrigues*, Paris, Presses de l'INALCO, Études Océan Indien, 2013). Son père est Vincent Boyer de La Giroday, président de la Chambre d'Agriculture, président du Syndicat des Employeurs de main-d'œuvre agricole de La Réunion. Député puis sénateur, Pierre Lagourgue (1921-1998) sera président du Conseil régional de La Réunion.

ANNEXE 1a

Liasse 1. Lundi 22 avril 1929, classe de 9e, géographie

Dans la première liasse de compositions, l'enseignant astreint la classe à une évaluation structurée autour d'un questionnement en quatre étapes :

- 1) *Citez les frontières de la France.*
- 2) *En quoi sont riches les Vosges ?*
- 3) *Parlez des collines et des plaines de la France.*
- 4) *Comment sont les côtes de l'océan atlantique ?*

Idéal-type de réponses / liasse 1

- 1) *La France est limitée au Nord par la mer du Nord, le Pas de Calais, la manche qui la sépare de l'Angleterre, à l'Ouest par l'océan Atlantique. Au Sud par les Pyrénées qui la séparent de l'Espagne et par la mer Méditerranée. A l'Est par les Alpes qui la séparent de l'Italie, le Jura qui la sépare de la Suisse, le Rhin puis par l'Allemagne et la Belgique.*
- 2) *Les Vosges possèdent de nombreuses sources thermales et de belles forêts. Ses cours d'eau font mouvoir des tissages de cotonnades.*
- 3) *La France possède de belles collines et de riches plaines dont les principales sont la plaine flamande, la plaine parisienne, la plaine d'Aquitaine et la plaine d'Alsace.*
- 4) *Les côtes de l'océan Atlantique sont généralement basses. La côte des Landes est bordée de dunes.*

ANNEXE 1b

Livre de référence ayant pu servir de source à la composition

Eysséric, J. (1904) *Nouvelle géographie, cours élémentaire*, p. 9

<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6550385x/f11.image.r=%22la%20France%20est%20limit%C3%A9e%20au%20nord%22?rk=21459;2>

ANNEXE 2

Liasse 2. Vendredi 23 juin 1933, classe de 9è2, géographie

Cette deuxième série de copies vérifie les connaissances les élèves par le truchement de cinq questions :

- 1) *Citez les principaux canaux de jonction.*
- 2) *Quelles sont les principales cultures alimentaires de la France ?*
- 3) *Quelles sont les ressources minérales françaises ?*
- 4) *Citez les grands ports de commerce français.*
- 5) *Que savez-vous de l'Indochine française ?*

Idéal-type de réponses / liasse 2

- 1) *Les principaux canaux de jonction sont les canaux du Nord, de Saint-Quentin, de la Marne au Rhin, de Bourgogne, du Minervois et d'Orléans. Un autre groupe relie la Saône et le Rhône à d'autres cours d'eau : ce sont les canaux de la Marne à la Saône, du Rhône au Rhin, du Centre et du Midi. Ajoutons le canal d'Arles à Marseille et le canal du Berry.*
- 2) *La principale culture alimentaire est le blé. Puis viennent les autres céréales, la pomme de terre, les légumes dont elle envoie en Angleterre de grandes quantités. La France occupe le premier rang pour la culture de la vigne, par la quantité et la qualité de ses vins parmi lesquels le Bordeaux, le Bourgogne et le Champagne ont une renommée universelle.*
- 3) *La houille dont elle est pauvre est extraite des mines de la région du Nord et de celles qui portent à l'Est le Massif central, celles de la Loire notamment. Elle a du minerai de fer*

en énorme abondance surtout en Lorraine et en Normandie. Elle possède de nombreuses carrières d'ardoises, de pierres à bâtir, et aucun pays n'a autant de sources thermales.

4) Les grands ports de commerce français sont Marseille et Sète sur la Méditerranée, Bordeaux sur la Garonne, Nantes et Saint-Nazaire sur la Loire, Rouen et Le Havre sur la Seine, Dunkerque sur la mer du Nord.

5) L'Indochine française comprend le Tonkin, l'Annam, la Cochinchine, le Cambodge et le Laos. Ce pays est traversé par deux grands fleuves : le fleuve rouge et le Mékong. Il produit beaucoup de riz, du thé, du poivre, du caoutchouc et de la houille. La population de race jaune est intelligente et travailleuse. Les villes principales sont Saïgon et Hanoï.

ANNEXE 3

Liasse 3. Samedi 23 juin 1934, classe de 9e, géographie

La dernière liasse interroge quant à elle la classe sur quatre points :

- 1) Que savez-vous des côtes de la Méditerranée ?
- 2) Parlez du Rhône.
- 3) Combien la France a-t-elle de réseaux ferrés ? Lesquels ? Parlez du réseau Paris-Lyon-Méditerranée.
- 4) Que savez-vous de l'empire colonial français ? Que comprend-il ?

Idéal-type de réponses / liasse 3

1) La Méditerranée est une mer ensoleillée avec des eaux bleues et un ciel bleu. La côte française dessine un grand S couché. La côte est rocheuse à la terminaison des Pyrénées puis elle est basse, droite, marécageuse et bordée de lagunes et par suite malsaine en Languedoc avec un seul port Sète. Après le Rhône, la côte redevient rocheuse en Provence. On y trouve notre premier port de commerce : Marseille, et notre grand port militaire Toulon. Il y a de jolies stations d'hiver où séjournent les malades et les touristes, l'air y est pur et doux. Les fleurs y viennent à foison, le ciel et la mer sont d'un bleu intense, c'est la Côte d'Azur.

2) Le Rhône naît en Suisse de la fonte d'un glacier. Il traverse le lac de Genève puis il entre en France. Son cours est très rapide, aussi les bateaux le remontent-ils péniblement. Il reçoit à droite l'Ain, la Saône et à gauche l'Isère, la Drôme et la Durance. Il passe à Lyon et à Avignon et se jette dans la Méditerranée en formant un delta. Marseille n'est pas sur l'embouchure du Rhône. Le Rhône sépare la côte basse et marécageuse du Languedoc de la côte haute et rocheuse de Provence.

3) La France a plus de 50 000 km de chemins de fer divisés en sept réseaux qui sont : le réseau du Nord, le réseau de l'Est, le réseau d'Alsace-Lorraine, le réseau de Paris Lyon ou Méditerranée, le réseau d'Orléans, le réseau de l'Ouest ou de l'État, le réseau du midi. Les principales lignes de chaque réseau partent de Paris sauf pour le réseau du Midi. Le réseau de Paris-Lyon-Méditerranée comprend Paris, Lyon, Marseille. De cette ligne partent à Dijon un embranchement sur la Suisse et à Mâcon un embranchement par le tunnel du Mont Cenis, vers l'Italie, Paris à Nîmes.

4) La France est à la tête d'un empire colonial qui est plus étendu que l'Europe. 20 fois plus grand que la France et plus peuplé qu'elle. Les colonies sont, en Afrique : l'Algérie, la Tunisie, le Maroc, l'Afrique occidentale française, l'Afrique équatoriale française, Madagascar et La Réunion. En Océanie : la Nouvelle-Calédonie. En Asie : l'Indochine française. En Amérique : la Guadeloupe, la Martinique et la Guyane.

ANNEXE 4. Liasse 1. **T355** dimanche 21 avril 1929 *Géographie*

Le classement inscrit dans le tableau (colonne 1) est celui qui figure sur l'en-tête de la copie. (Annexes 4 et 5). Pour expliquer certaines « erreurs », soit le correcteur s'est trompé, soit il manque des copies dans la liasse.

Cl	Patronyme de l'élève	Note /20	Annotation et appréciations		
			Performance	orthographe	Travail et effort
1 ^{er}	De Chateauvieux Jean	20	<i>Parfait devoir</i>		
3	Cabache Paul	19 ½	<i>Parfait devoir</i>	<i>1^{re} fte d'orth.</i>	
3	De Chateauvieux Guy	19 ½	<i>Parfait devoir.</i>	<i>1^{re} fte d'orth.</i>	
3	Arpad Grimot	19	<i>La 2^e réponse laisse à désirer</i>		
5	Noël Guy	19	<i>Très bon devoir-une omission</i>		
5	Legros Jean	19		<i>NOMBREUSES ftes d'orth.</i>	
8	Roger Lamaon	18,5		<i>Mauvaise écriture et ftes d'orth.</i>	
9	Morel Claude	17,5	<i>La dernière réponse est incomplète</i>		
11	Lucien de Fondaumière	16		<i>NOMBREUSES ftes d'orthogr.</i>	<i>Une grosse étourderie que vous auriez dû éviter.</i>
11	Édouard Hoarau	16,5	<i>Bon devoir</i>		
12	Picard Aimé	15			<i>Vous pouviez mieux faire</i>
13	Lagourgue Pierre	14,5	<i>Des erreurs</i>	<i>NOMBREUSES ftes d'orth.</i>	
13	Ozouse Marcel	14,5	<i>Trois énormités dans vos réponses</i>	<i>et des ftes d'orth.</i>	
15	Bang Jean	14			<i>Composition n'ayant pas été convenablement apprise</i>
16	Daniel Cuvélier	13	<i>2 mauvaises réponses</i>	<i>NOMBREUSES ftes d'orth.</i>	
17	Fleurie Georges	12,5			<i>Comp. un peu mieux apprise cette fois</i>
17	Salez Maxime	12,5			<i>Je m'attendais à mieux de vous</i>
19	Hautbois Raynaud	12		<i>NOMBREUSES ftes d'orth.</i>	<i>Bien des erreurs.</i>
20	Loupy André	11,5			<i>Je m'attendais à mieux de vous !</i>
20	Lebreton Maurice	11,5			<i>Progrès - Félicitations !</i>
20	Marc Jonneau	11,5			<i>Vous pouvez faire mieux</i>
23	Lauratet Marius	11			<i>Composition peu apprise</i>
24	Karent Maxime	10,5			<i>Composition guère apprise</i>
25	De Villecourt Charles	10,5			<i>Composition peu apprise</i>
26	Delucas Raphaël	10	<i>Mauvaises réponses en général</i>	<i>et nombreuses ftes d'orth</i>	
27	Fontaine Frantz	9			<i>Vous auriez dû mieux faire !</i>
28	Cochard Emanuel	6,5			<i>Composition peu apprise</i>
29	Vergoz Georges	4,5			<i>Mauvais devoir</i>
31	Alain Marcel	4			<i>Composition nullement apprise</i>
31	Maunier Jean	4			<i>Composition non apprise</i>
32	Cassim Assim	1			<i>Devoir nul</i>

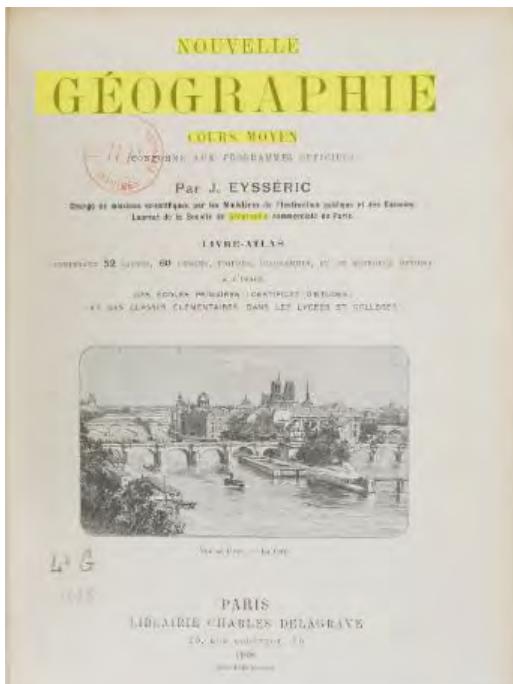
ANNEXE 5. Liasse 2. T355 23 juin 1933 Classe de 9e 2 Géographie Professeur P. Ethève

Cl	Patronyme	Note /40	Annotation et appréciations		
			Performance	orthographe	Travail et effort
1 ^{er}	Maurice de la Giroday	39	<i>L'élève ne se contente pas de résumés du livre et se renseigne par ailleurs.</i>		
2 ^{ème}	Frédéric A de Villiers	38,5	<i>Certaines phrases ont leur utilité dans le livre alors qu'on a la carte sous les yeux ; ne pas les écrire dans un devoir</i>		
	Charles De la Giroday	37	<i>Progrès</i>		
	Guillaume Guinot	35,5	<i>Pouvait obtenir une meilleure note</i>		
	Irys Antoine	32,5	<i>Réponse bien incomplète</i>		
	Édouard Coulon	21,5			<i>Est capable de mieux faire</i>
	Devillecourt Roger	21	<i>Incomplet - Confusions</i>		
	Bourhis Yves	21	<i>Répondre aux questions posées</i>	<i>Vilaine écriture</i>	
	Cazal.H Tham	18	<i>Incomplet,</i>		<i>avec de la volonté peut mieux faire</i>
	Raux Lucien	17			<i>Insuffisamment appris</i>
	François Gabriel	12	<i>Confusions - Incomplet</i>		
	Noël Léon	11	<i>Il manque une réponse et les autres sont bien incomplètes</i>		
	Josey François	10,5			<i>Peut faire moins mal</i>
	Lossy Marceau	8			<i>Il n'a pas appris sa composition</i>
	Caillé Gaston	6			<i>Répondre aux questions posées</i>
	Lecotte E.	5,5			<i>Paresse</i>
	Erndel Valère	4			<i>L'élève a-t-il seulement ouvert son livre ?</i>
	Ramasamy Gabriel	1			<i>Résultats lamentables !</i>

ANNEXE 6. Liasse 2. T355 23 juin 1934 Classe de 9e 2 Géographie Professeur P. Ethève

Patronyme	Note /40	Annotation et appréciations		
		Aptitudes intellect.	orthographe	Comportement
Carrère Antoine	39,5	<i>Très bonne composition</i>		
Gervais Paul	37	<i>Bonne composition</i>		
Guy Budroux	35,5	<i>Bonne composition</i>		
Maurice Vuatelet	30,5	<i>Réponses incomplètes</i>		

Le Guidec Roland	28	<i>1re réponse incomplète</i>		
Bourhis Camille	29,5			<i>Pouvait, avec un peu plus d'attention, obtenir une meilleure note</i>
Fontaine Jules	26,5	<i>Réponse incomplète-Confusion</i>		
Decotte Edmond	25	<i>Réponses incomplètes</i>		
Daniel Hoareau	25		<i>Bien mal écrit</i>	
Trudel Valère	24,5			<i>Devrait mieux faire 2e année de 9e</i>
Boisvilliers Yvan	24,5	<i>Réponses incomplètes</i>		
Le Bihan E	22	<i>Confusions</i>		
Chaussalet Charles	16	<i>Il manque 1 réponse</i>		
Cangnant Roger	11,5			<i>Paresse !...</i>
Marc Bataillou	10,5			<i>Il n'a pas étudié sa composition</i>
Hautbois Jean	10			<i>Paresse ! Peut faire beaucoup moins mal</i>
Loiseau Georges	5			<i>A été longtemps absent</i>
Marat Luc	4,5			<i>Aurait pu étudier sa composition</i>
Ramasamy Alexis	2,5			<i>Il n'a pas appris sa composition</i>
Madauré Charles	1,5			<i>Il n'apprend pas ses leçons</i>
Ramasamy Gabriel	0,5			<i>C'est à croire que l'élève est complètement dépourvu d'intelligence et de compréhension !</i>



ANNEXE 7.

Livre-atlas de géographie Cours moyen possiblement pris pour référence (Prof. EYSSERIC, *Nouvelle géographie. Cours Moyen. Conforme aux nouveaux programmes officiels*, Paris, Éditions Charles Delagrave, 1908).

Varia

LA FRANCE

PREMIÈRE SECTION. — GÉOGRAPHIE PHYSIQUE

III. SUPERFICIE. — Le superficie de la France est d'environ 550,000 kilomètres carrés, n'ayant que la *seizième* partie de la surface entière du Globe, ou la *centième* partie des terres émergées continentales et îles), on connaît

Le 10^e parti de l'Europe.
Si nous pensons à l'Alsace-Lorraine, l'Allemagne s'est annexée. Le 10^e kilomètre enlève du notre territoire.

Etat d' l'Océan au plus grande longeur attendue
sans allongement.

120 **Principales.** — La population de la France est de 225 millions d'habitants environ le quatorzième peuplement le plus dense de la Terre.

471. capitale. La capitale de la France est Paris, la plus grande ville du monde tout le chiffre de sa population

172. **Attention.** — La distance est généralement prise dans l'hémisphère basal, à égale distance du point d'application, au milieu de la lame mesurée.

II. GEOLOGIE

13. Carte géologique. — Les cartes géologiques sont pour object de montrer quels sont, généralement, les diverses formations affleurantes des surfaces du sol. Ces formations sont, suivant nos besoins, par une couleur de sol indiquée sur la carte.

114. Répartition des terrains. — La carte régionale qui précède de la page 28 montre que l'ensemble de ces terrains primaires constitue une grande partie du Massif central.

oriental, la presqu'île de Béothuk, les Archenes, le Grosne et l'ouest grec des terrains anciens dans les Alpes du Sud, les Pyrénées... Autour du Massif central se trouvent les Ardennes, se répartissant des dépôts du Quaternaire.
Des terrains secondaires et tertiaires se sont formés dans deux anciens golfe, l'océan de Laxus, traversé par la Loire et la Loire, et l'océan de l'Allier, détruit par l'Uzège, l'Allier, le Cher, le Lot. Les terrains secondaires, soit anciens, soit modernes, sont partout étendus.

Des albums "quatuoraires" se trouvent en ligne dans l'annexe d'en bas.

Il y a trente-sept caractères suivants.

Terrains primaires: savanes, prairies, baumes.
Terrains secondaires: calcaires, marneux, etc. Sont souvent paysagers, certains dans les vallées, autres sur les hautes-terrasse.

Terrains artificiaux. Calcaires, marins, argiles, sables
brisés de taille facile à travailler, sol assez ferme.
T quaternaire. Graviers, roches émoussées, sables, bâtonnets

68 La France est une puissance maritime parce que...
 69 La France est un grand état continental parce que...
 70 Une partie importante appartient à l'ouest...
 71 La frontière des terrains arénacés et gréseux en... dans...
 pentes et meandres... des déversoirs accumulés dans...

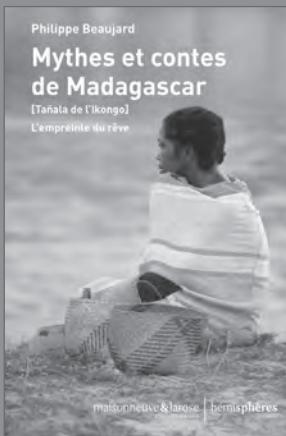
Cassini, 10. Février 1808 à Paris : volonté que l'Académie des sciences publie la notice de l'Institut national dans les Annales de l'Institut national.

la collection

maisonneuve & larose | hémisphères

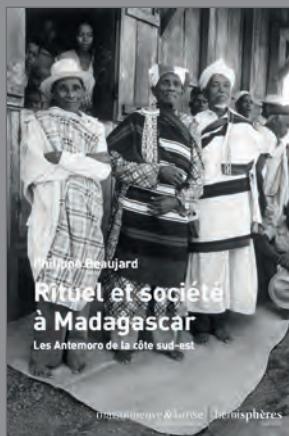
NOUVELLES ÉDITIONS

ÉDITIONS



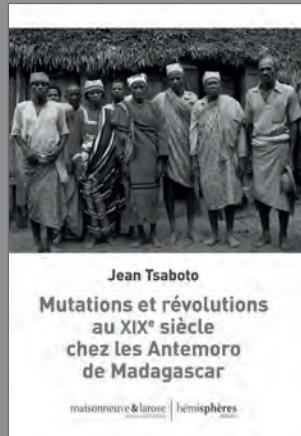
▲ Philippe Beaujard, *Mythes et contes de Madagascar [Tahala de l'ikongo] L'empreinte du rêve*, 770 p., 28 €

▼ Eric Saunier (dir.), *La Franc-Maçonnerie dans les colonies. De l'Atlantique à la mer de Chine (xviii^e-xx^e siècle)*, 266 p., 24 €



▲ Philippe Beaujard, *Rituel et société à Madagascar. Les Antemoro de la côte sud-est*, 934 p., 26 €

▼ Claire-Lise Lombard et Faranirina Rajaonah, *Lettres de Tananarive. Jean Begbeider à son père, 1924-1927*, 692 p., 28 €



▲ Jean Tsaboto, *Mutations et révoltes au XIX^e siècle chez les Antemoro de Madagascar*, 672 p., 28 €

▼ Alexandre Audard, *Libertalia. Une République des pirates à Madagascar. Interprétations d'un mythe (xvi^e-xx^e siècle)*, 284 p., 24 €



Hémisphères éditions / Maisonneuve & Larose

3, quai de la Tournelle 75005 Paris

hemispheres.editions@free.fr www.hemisphereseditions.com



Vente en librairies et sur les sites marchands

Vente par correspondance [paiement par chèque] et en ligne
sur notre site internet [paiement par Paypal], frais de port offerts

malgache

LA FORMATION DES AUXILIAIRES MÉDICAUX OUEST AFRICAINS DE LA PREMIÈRE GÉNÉRATION (1918-1944)

Mody KANTÉ

Docteur en histoire contemporaine
Université Toulouse 2

Résumé : Au lendemain de la Première Guerre mondiale, les autorités coloniales françaises ont jugé nécessaire de mettre sur pied une École de médecine en Afrique occidentale française. Elle est créée par le décret du 9 juin 1918 et son ouverture a lieu le 1^{er} novembre de la même année à Dakar, sous la direction d'Aristide Le Dantec. Sa mission est de former des élèves médecins, pharmaciens, sages-femmes et infirmières-visiteuses, admis sous le régime de l'internat. C'est un enseignement médical tronqué qui est alors dispensé à une minorité d'élèves africains. Ils bénéficient d'un cursus plus court pour être immédiatement opérationnels. On les destine à combattre les grandes endémies qui sévissent alors en Afrique de l'Ouest francophone et à lutter contre les problèmes posés par la mortinatalité, la mortalité et la morbidité maternelle et infantile. Ces fléaux nécessitent une lutte efficace que les très peu nombreux médecins de l'Assistance médicale indigène ne peuvent mener seuls. Initialement créée pour couvrir la formation de l'Afrique de l'Ouest, l'École de médecine voit son statut modifié par le décret du 11 août 1944, pour devenir l'établissement de l'Ouest-africain commun à l'AOF, à l'AEF, au Cameroun et au Togo.

Mots-clés : Histoire coloniale, École de médecine, Afrique de l'Ouest, Dakar, Santé, élite, vingtième siècle

Abstract: *In the aftermath of the First World War, the French colonial authorities deemed it necessary to set up a medical school in French West Africa. It was created by the decree of June 9, 1918 and its opening took place on November 1 of the same year in Dakar, under the direction of Aristide Le Dantec. Its mission is to train student doctors, pharmacists, midwives and visiting nurses, admitted under the boarding school regime. It is a truncated medical education given to a minority of African students. They benefit from a shorter curriculum to be immediately operational. They were intended to combat the major epidemics then raging in French-speaking West Africa and to combat the problems posed by stillbirth, maternal and infant mortality and morbidity. These*

scourges require an effective fight that the very few doctors of the Indigenous Medical Assistance cannot carry out alone. Initially created to cover the training of West Africa, the School of Medicine sees its status modified by the decree of August 11, 1944, to become the establishment of West Africa common to French West and Equatorial Africa, Cameroon and Togo.

Keywords: Colonial history, School of Medicine, West Africa, Dakar, Health, elite, twentieth century

La conquête coloniale de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle entraîne l'intégration progressive de l'espace ouest-africain dans le dispositif impérial français. Au fur et à mesure de l'installation des colons et de la consolidation de la présence française, la lutte contre les épidémies et les maladies endémiques ainsi que la sauvegarde de la santé des populations deviennent des enjeux cruciaux. Avec l'affermissement du pouvoir colonial, la notion de domaine public de la santé s'élargit. Le décret du 14 avril 1904 sur la protection de la santé en Afrique Occidentale Française (AOF) prévoit des mesures sanitaires globales et rend obligatoire la vaccination « jennérienne » par la vaccine pour lutter contre la variole. La réorganisation de l'AOF s'accompagne d'un début de médicalisation des populations colonisées. La finalité des autorités de la jeune fédération est de doter les colonies des moyens humains nécessaires à leur mise en valeur des richesses potentielles du continent noir¹.

Au début du XX^{ème} siècle, la France s'attelle à la mise en place d'une politique sanitaire en AOF, étape préalable à l'exploitation du domaine français. Mais les autochtones, qui constituent la seule main-d'œuvre disponible et les contribuables de l'impôt direct par capitation sont périodiquement fauchés par de redoutables épidémies et endémies. Celles-ci sont les principales causes de la mortalité². Les médecins militaires coloniaux appelés à les traiter, sans avoir reçu de formation spécialisée, sont surpris par les problèmes d'hygiène et par les pathologies auxquels ils sont confrontés³. C'est pour répondre à cette situation que l'administration coloniale met en place une politique de formation du personnel médical, implante des structures sanitaires et se dote d'un dispositif législatif. L'objectif est bien de contraindre les populations à adopter de nouvelles normes d'hygiène⁴. Les particularités des maladies imposent, en effet, une formation spécifique. Cet article, extrait de ma thèse de doctorat⁵, décrit ainsi les modalités de formation des auxiliaires médicaux (médecins, sages-femmes, pharmaciens et infirmières) de la première génération de 1918 à 1944 et les difficultés rencontrées pour faire face à leur recrutement et leur mise à niveau.

¹ Mor NDAO, « La santé de l'enfant au Sénégal à l'époque coloniale. Le cas des maladies éruptives : la variole et la rougeole de 1930 à 1960 », *Cahiers Histoire et Civilisations*, n° 1, Dakar, Univers (UCAD), FLSH, 2003, p. 76.

² F. NIEULLES, « Soignons nos indigènes », *Les annales coloniales : revue mensuelle*, Paris, janvier 1930, p. 11.

³ Benjamin Kokou ALONOU, « La médecine coloniale : une évolution des connaissances et des pratiques médicales ? », *De l'École africaine de médecine à la faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie*, Dakar, Centenaire de la FMPOS, du 1^{er} au 6 décembre 2018, p. 25.

⁴ Adama Aly PAM, « Aux origines de la création d'un enseignement médical spécialisé aux colonies : entre politique sanitaire et biopolitique XIX^{ème}-XX^{ème} siècle », *De l'École africaine de médecine à la faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie*, Dakar, Centenaire de la FMPOS, du 1^{er} au 6 décembre 2018, p. 23.

⁵ Mody KANTE, *Former une élite médicale africaine à l'époque coloniale. L'École de médecine de Dakar (1918 – années 1950)*, Thèse de doctorat unique d'Histoire, Toulouse, Université Toulouse 2-Jean Jaurès, 2021, 770 pages.

I) LA CRÉATION D'INFRASTRUCTURES DE FORMATION ADAPTÉES

La mise en œuvre d'une formation adaptée aux besoins des populations coloniales trouve sa source dans certaines initiatives menées avant la Première Guerre mondiale. Dès 1901, l'Union coloniale française lance ainsi une souscription auprès d'entreprises engagées dans l'activité économique d'outre-mer pour qu'un enseignement spécialisé sur les maladies tropicales soit dispensé à la Sorbonne. Cette idée n'aboutit pas dans sa forme initiale. Elle est cependant reprise en 1902 et permet la fondation, en 1905, de l'École d'application du Service de santé des troupes coloniales, installée au palais du Pharo à Marseille⁶, maison mère du corps de santé colonial⁷.

Mais face à l'ampleur de la morbidité et de la mortalité subsaharienne, les autorités coloniales comprennent que pour agir efficacement, il faut associer les autochtones. C'est dans cette perspective que l'arrêté du 8 février 1905 institue le service de l'Assistance Médicale Indigène (AMI). Signé par le gouverneur général Ernest Roume, l'AMI a été proposée par le médecin principal des troupes coloniales, Camille Rangé. Ce service, qui existait déjà à Madagascar et en Indochine, est chargé de procurer gratuitement aux populations autochtones des soins médicaux, des conseils d'hygiène et de répandre la vaccination⁸. Ce nouveau dispositif correspond à une orientation d'une nouvelle politique sanitaire répondant aux besoins des populations⁹. En dépit des intentions des autorités sanitaires, l'AMI ne se développe pas aussi rapidement que souhaité. Les premières années du XX^e siècle sont semblables à la période précédente : les maladies restent endémiques et la prophylaxie est peu concluante, faute de moyens¹⁰. En outre, le personnel médical européen reste peu nombreux, car les colonies n'attirent pas de médecins, malgré les campagnes de recrutement menées en métropole¹¹. De leur côté, les populations autochtones renâclent à respecter les règles d'hygiène, d'autant qu'elles sont autoritairement imposées¹².

Pour seconder les médecins coloniaux par des auxiliaires plus qualifiés que les infirmiers, la France a d'abord recours aux aides-médecins indigènes. Leur corps est créé par l'arrêté du 7 janvier 1906 signé par le gouverneur général Ernest Roume¹³. Cette initiative est interrompue par le déclenchement de la Première Guerre mondiale. Pourtant, en octobre 1916, alors qu'on recrute des contingents de tirailleurs dits « sénégalais », le gouverneur général Gabriel Angoulvant jette les bases de l'enseignement médical indigène. Il fonde à l'École primaire supérieure Faidherbe de Gorée, une section préparatoire aux études médicales¹⁴. Cette première initiative est concluante puisqu'une École de médecine de l'AOF ouvre à son tour ses portes le

⁶ Adama Aly PAM, *op. cit.*, p. 23.

⁷ Marc MICHEL, « Médecins et pharmaciens », dans Jean-Pierre RIOUX (sous la dir.), *Dictionnaire de la France coloniale*, Paris, Flammarion, 2007, p. 592.

⁸ Voir JOAOF, Arrêté du 8 février 1905 du gouverneur général d'Afrique occidentale française sur la création du service d'Assistance médicale indigène (AMI).

⁹ Jean-Paul BADO, « Politiques sanitaires et formation médicale sous la colonisation », *De l'École africaine de médecine à la faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie*, Dakar, Centenaire de la FMPOS, du 1^{er} au 6 décembre 2018, p. 49.

¹⁰ Mor NDAO, *op. cit.*, 2003, p. 76.

¹¹ Adama Aly PAM, *op. cit.*, p. 23.

¹² Ngoné GUEYE, *Étude d'une profession médicale : les sages-femmes du Sénégal de 1918 à 1968*, Mémoire de maîtrise d'Histoire, Dakar, UCAD, 2003, p. 9.

¹³ Voir JOAOF, Rapport au gouverneur général de l'AOF suivi de l'arrêté du 7 janvier 1906 portant création d'aides-médecins indigènes de l'AMI en AOF.

¹⁴ Aristide LE DANTEC, « L'École de médecine indigène de Dakar », *Extrait du Bulletin de la Société de Pathologie Exotique*, Paris, Masson & Cie, séance du 13 octobre 1920, n° 8, 1920, Tome XIII, p. 625.

1^{er} novembre 1918 à Dakar. Elle est placée sous la direction d'Aristide Le Dantec¹⁵, médecin-major de la première classe des troupes coloniales, ancien professeur de l'École de médecine de Hanoï en Indochine, chargé de mission en AOF¹⁶. Sa création tardive par rapport aux Écoles de médecine de Pondichéry, de Tananarive et de Hanoï, peut s'expliquer par l'existence de préjugés raciaux prêtant à « l'homme noir » un quotient intellectuel inférieur le rendant incapable de recevoir une formation scientifique poussée¹⁷.

Le projet des autorités coloniales était de rassembler dans une école fédérale à Dakar des auxiliaires médicaux de la première génération venus des huit territoires de l'AOF, des régions, cercles, subdivisions, provinces, cantons ou villages ainsi que du Togo, alors sous mandat de la Société des Nations (SDN), pour les former¹⁸. Pris en charge dans un internat gratuit, les jeunes gens ainsi formés devaient ensuite exercer leur métier selon les besoins estimés des colonies de l'Ouest-africain français. Les cours commencent au mois de novembre et prennent fin début juillet. Les élèves reçoivent un enseignement médical avec les moyens disponibles de l'époque (formation théorique) et sont tenus d'assister aux visites de l'Hôpital Central Indigène d'Instruction (HCII), à la polyclinique de l'Institut d'Hygiène Sociale (IHS) et à la maternité indigène de Dakar annexées à l'École de médecine comme organes d'instruction (formation clinique)¹⁹.

C'est un enseignement médical tronqué par rapport à la métropole, dispensé à un petit nombre d'élèves africains avec un cursus plus court. L'objectif est qu'ils soient rapidement opérationnels pour combattre les nombreuses épidémies et endémies (peste, fièvre jaune, variole, trypanosomiase, lèpre, paludisme, tuberculose, syphilis, méningites, tétanos, ophtalmies, dracunculose, onchocercose, pian, choléra, rougeole, tréponématoses, bilharzioses, etc.) présentes en Afrique subsaharienne. Les problèmes posés par la mortalité et la morbidité maternelles et infantiles appellent une mobilisation qui dépasse les médecins de l'AMI. Peu nombreux, ils ne peuvent mener seuls le combat.

L'enseignement médical comprend des cours de pathologies interne et externe, orientés vers l'hygiène et l'épidémiologie. Il ne néglige pas la sémiologie et la physiopathologie. Cet enseignement à visée essentiellement pratique, adapté aux conditions locales, est dispensé par un corps professoral, qui comprend le directeur de l'École de médecine, le sous-directeur, les médecins traitants de l'HCII, ceux de la polyclinique de l'IHS et de la maternité indigène de Dakar, les médecins en service au Sénégal suivant leur spécialité, le pharmacien-chimiste de l'hôpital, les maîtresses sages-femmes monitrices de la maternité et les infirmières-visiteuses monitrices du service d'hygiène sociale. La grande majorité des enseignants est issue de l'École d'application des troupes coloniales du Pharo à Marseille, de l'École d'application du service de Santé du Val-de-Grâce à Paris, et à partir de 1928 du service de santé militaire de Lyon. Initialement créée pour couvrir

¹⁵ Pour plus d'informations sur ce médecin, nous renvoyons les lecteurs à notre thèse de doctorat : Mody KANTE, *op. cit.*, 770 p.

¹⁶ ANS, O163 (31), *L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation (en 1918) à l'année 1934)*, p. 1. L'Hôpital Central Indigène d'Instruction est devenu l'Hôpital Central Africain en 1946 et l'Hôpital Aristide Le Dantec en 1954. De cette date à nos jours, il porte le même nom.

¹⁷ Mor NDAO, « L'École de médecine de Dakar face à l'« idée coloniale » : enjeux, controverses et débats autour d'une création », *De l'École africaine de médecine à la faculté de médecine, de pharmacie et d'odontostomatologie*, Dakar, Centenaire de la FMPOS, du 1^{er} au 6 décembre 2018, p. 24.

¹⁸ Il s'agit des élèves médecins, pharmaciens, sages-femmes et infirmières-visiteuses auxiliaires formés de l'École de médecine de Dakar de 1918 à 1944. À partir de la Conférence de Brazzaville, du 30 janvier au 8 février 1944, le terme d'« auxiliaire » est remplacé par celui d'« africain ».

¹⁹ Pour toute information supplémentaire sur ces formations sanitaires, nous renvoyons les lecteurs à notre thèse de doctorat : Mody KANTE, *op. cit.*, 770 p.

la formation de l'Afrique de l'Ouest, l'École de médecine voit son statut modifié par le décret du 11 août 1944, qui suit la Conférence de Brazzaville, du 30 janvier au 8 février, pour devenir l'établissement de l'Ouest-africain commun à l'Afrique occidentale et équatoriale française, au Cameroun et au Togo.

II) LA FORMATION DES ÉLÈVES MÉDECINS ET DES PHARMACIENS

L'enseignement médical de l'École de Dakar a pour vocation à former en internat des médecins capables d'administrer un dispensaire de brousse, de servir d'assistants dans une formation hospitalière ou dans un service sanitaire spécialisé, comme ceux d'hygiène ou de lutte contre la maladie du sommeil.

Au point de vue théorique, l'enseignement médical dispensé en première année au Sénégal est destiné à compléter l'instruction générale et scientifique²⁰ reçue dans les écoles préparatoires de l'Ouest-africain français. Ainsi, le programme comprend l'anatomie descriptive (ostéologie, arthrologie, myologie, angéologie), la dissection des cadavres, la sémiologie pratique, la petite chirurgie et l'enseignement scientifique général (physique, chimie et histoire naturelle)²¹, l'enseignement du français, de l'arithmétique, de la géométrie et les matières enseignées dans la section préparatoire de l'École normale William-Ponty²². Les cours de zoologie sont orientés principalement vers l'étude de la parasitologie destinée à permettre à l'élève de comprendre les présentations cliniques faites à l'HCI²³. Certains cours sont remplacés par des conférences sur des sujets chirurgicaux, suivies de démonstrations pratiques²⁴.

Dans ses *Souvenirs de guerre d'un « tirailleur sénégalais »*, Joseph Issoufou Conombo, ancien élève de l'École de médecine de 1939 à 1942, note qu'en dehors des pansements simples et de la prise de température, du pouls, les élèves de première année doivent également servir dans des tâches subalternes. Ils apportent ainsi les prélèvements biologiques dans le laboratoire de l'hôpital ou les bulletins de visite signés par le médecin-chef ou par l'interne africain du service²⁵.

En deuxième année²⁶, les matières enseignées sont l'anatomie descriptive (étude des viscères, du système nerveux, du système vasculaire, des organes des sens), la dissection, la physiologie, la pathologie interne et externe, la sémiologie, la petite chirurgie et l'hygiène²⁷, l'angiologie, l'anatomie sommaire des nerfs, la dissection, la chimie et la pharmacie, la physique, les pathologies interne et externe²⁸, répartis sur un cycle de deux ans. Les enseignants accordent une place prépondérante aux pathologies les plus fréquentes en Afrique²⁹ subsaharienne. Au cours de leur stage hospitalier, les étudiants apprennent l'utilisation du stéthoscope, du garrot pour la prise de sang, des seringues et des aiguilles de toutes sortes³⁰.

En troisième année, les enseignements se rapportent à l'anatomie topographique, à

²⁰ ANS, 1H24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar 1939-1947, annexe.

²¹ *Ibidem*.

²² Les cours de physique, de chimie et de pharmacie sont communs à la première et à la deuxième année.

²³ ANS, 1H24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar 1939-1947, annexe.

²⁴ ANS, O14 (31), Rapport annuel de l'année scolaire 1936-1937.

²⁵ Joseph Issoufou CONOMBO, *Souvenirs de guerre d'un « tirailleur sénégalais »*, Paris, L'Harmattan, 1989, p. 21.

²⁶ La physique, la chimie et les études pharmaceutiques sont partagées avec la première année.

²⁷ L'ostéologie et la myologie.

²⁸ Ces cours sont communs avec la troisième année.

²⁹ ANS, O14 (31), Rapport annuel de l'année scolaire 1936-1937.

³⁰ Joseph Issoufou CONOMBO, *op. cit.*, p. 21.

l'hygiène et à la prophylaxie des maladies infectieuses, à la médecine préventive et à l'épidémiologie concernant l'étude des maladies des yeux et de la peau, de l'obstétrique, de la clinique interne et des thérapeutiques. Un après-midi par quinzaine, les élèves médecins participent aux travaux d'hygiène et de prophylaxie³¹ à l'HCII et ses annexes, où les élèves médecins effectuent leur stage hospitalier, le matin de 8 heures à midi et l'après-midi de 16 heures 30 à 18 heures.

Enfin, en quatrième année, ils apprennent la pathologie (interne, externe et exotique), l'obstétrique, l'hygiène et la prophylaxie, la notion de bactériologie clinique, les cliniques spéciales (yeux, oreilles, gorge, nez et peau), la radiographie, l'électrothérapie, la mécanothérapie, les notions d'histologie et d'anatomie pathologique, l'appareillage, la médecine opératoire et le stage hospitalier. L'interne de l'hôpital³² dirige toute une division du service où il est affecté. Sous ses ordres, travaillent les étudiants de troisième, deuxième et première années qu'il forme, tout en contrôlant leurs tâches pratiques. Ses fonctions l'autorisent à utiliser le formulaire permettant de faire les prescriptions³³.

Au cours des stages sur le terrain, les élèves apprennent à réaliser des petits travaux d'assainissement, à construire des fours incinérateurs, à protéger des points d'eau, à concevoir le plan rationnel d'un village africain, à apprécier la valeur hygiénique des locaux scolaires. Ils animent des conférences pour les écoliers de l'enseignement secondaire de Dakar pour leur faire connaître l'importance des mesures d'hygiène et de prophylaxie³⁴. De surcroît, pour bien ancrer dans leur mémoire les connaissances déjà acquises, ils ont une séance théorique hebdomadaire consacrée à la révision de l'enseignement dispensé l'année précédente. C'est au cours d'une deuxième séance qu'ils posent des questions à l'enseignant sur les points qui leur paraissent encore obscurs³⁵.

En ce qui concerne les cours en sémiologie, il est demandé au professeur d'enseigner les points de repère du corps humain, la délimitation des organes et leur examen sur un individu sain³⁶ et sur les malades. Avec des séances de cinéma médical et scientifique produit par les grandes maisons cinématographiques françaises, l'enseignement est rendu plus vivant. Des films sont aussi tournés au Sénégal par les soins de l'établissement. Ils traitent des formes cliniques des grandes affections en Afrique, comme la peste, la maladie du sommeil, le paludisme, les moyens employés pour les combattre y sont présentés. Les facultés françaises de médecine fournissent à l'École de Dakar une documentation sur les affections observables sous les tropiques³⁷.

Au cours de l'année scolaire 1932-1933, l'enseignement médical dispensé à l'École de Dakar s'améliore grâce au Dr Maurice Blanchard, directeur de l'École de médecine de 1931 à 1935³⁸. À sa demande, le conseil des professeurs décide la suppression de tous les cours théoriques, qui sont remplacés par des interrogations sur un sujet préparé pendant la semaine par les élèves à l'aide de leurs livres, de leurs manuels et de schémas et résumés qui leur sont distribués. Cette méthode d'enseignement a, selon Blanchard, l'avantage de développer chez les apprenants la faculté de l'élocution en langue

³¹ Désinfection, désinsectisation, dératisation, constatation de décès, enquêtes épidémiologiques, etc.

³² La nomination des internes et externes de l'hôpital est faite par le directeur de l'école.

³³ Joseph Issoufou CONOMBO, *op. cit.*, p. 21.

³⁴ ANS, O14 (31), École de médecine Jules Cardé, procès-verbal de la séance du conseil des professeurs du 6 novembre 1937.

³⁵ ANS, O14 (31), École de médecine de l'AOF, note n° 1693/O.

³⁶ ANS, O163 (31), L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation à l'année 1934), p. 20.

³⁷ ANS, 2G21-33, Rapport sur le fonctionnement de l'École de médecine de l'AOF depuis le 1^{er} juillet 1919, p. 5-6.

³⁸ Voir Mody KANTE, *op. cit.*, 770 p.

française³⁹ ainsi que leur esprit d'analyse et de synthèse. Pour ce faire, l'établissement possède des laboratoires d'anatomie, de microbiologie, de chimie et de physique, où les élèves se familiarisent avec des manipulations simples et les examens nécessaires au diagnostic des maladies. Les enseignants leur montrent l'intérêt de certaines épreuves de laboratoire et passent sous silence toutes celles qui sont sans intérêt pratique. L'étudiant sait ainsi ce que le médecin, après son examen clinique, doit demander au laboratoire⁴⁰. Le but est toujours le même : à côté de la formation théorique de base, l'enseignement pratique occupe une place prépondérante dans la formation des élèves.

Ainsi, dès la première année, l'enseignement reçu vise à familiariser les étudiants avec le milieu médical. Il comprend un stage hospitalier où chaque matin, les notions de base du métier d'infirmier panseur sont dispensées à l'HCII et dans ses annexes. Les élèves médecins font les pansements simples et apprennent à pratiquer des interventions de petite chirurgie, les injections, la pose de ventouses dans les affections pulmonaires, la prise de la température rectale, du pouls et l'établissement de courbes thermiques. Au lit du malade, ils font de la sémiologie pratique⁴¹. Ils apportent les prélèvements et les bulletins de visite signés par le médecin chef de service ou par l'interne du service. Au cours de ces stages, les élèves soignent les malades, rédigent les observations à la maternité indigène ou à la crèche et donnent des consultations aux femmes enceintes et aux nourrissons⁴². Les élèves de la deuxième année utilisent le stéthoscope pour l'auscultation pulmonaire et cardiaque, le garrot pour les prises de sang. Leurs camarades de la troisième année réalisent l'examen complet du malade admis à l'HCII, son observation clinique, puis rédigent un rapport immédiat au médecin-chef ou à l'interne de service. Au cours de la grande visite magistrale hebdomadaire du médecin chef, ils lisent, devant tous les élèves rassemblés, les observations et les conclusions à étayer d'un maximum d'arguments⁴³ et assurent par roulement le stage de pharmacie d'un mois à l'HCII. Quant aux élèves de la quatrième année, ils effectuent en fin d'étude un stage de deux mois à l'Institut Pasteur et à la maternité indigène de Dakar⁴⁴. À partir de 1927, ils suivent un stage d'obstétrique d'un mois⁴⁵. Chaque jeudi, de 14 heures à 17 heures, ils assurent une visite sanitaire dans les écoles de Dakar. Cette visite hebdomadaire forme au dépistage des maladies de l'enfant⁴⁶. L'objectif est d'éliminer les affections parasitaires transmissibles. L'enseignement de l'anatomie par la dissection et les travaux pratiques de médecine opératoire, se font à l'École de médecine où les corps humains anonymes injectés au formol sont conservés durant plusieurs mois. À ce sujet, l'historien britannique John Iliffe écrit que « *la dissection de cadavres révèle aux étudiants l'immense complexité du corps humain, cela leur apprend à séparer leur objectivité de leurs émotions* »⁴⁷.

À Dakar, les étudiants commencent à disséquer dès le début de leurs études médicales. Ainsi, chaque semaine, ils font une séance de travaux pratiques, de bactériologie ou de

³⁹ ANS, O163 (31), *L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation à l'année 1934)*, p. 20-22.

⁴⁰ Pasteur VALLERY-RADOT, « L'École de médecine de Dakar », *Revue des Deux-mondes : le splendide effort de l'Afrique occidentale française*, publié dans *Le progrès médical*, n° 7, Paris, 15 février 1936, p. 291.

⁴¹ ANS, 1H24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar 1939-1947, annexe.

⁴² ANS, 2G21-33, Rapport sur le fonctionnement de l'École de médecine de l'AOF depuis le 1^{er} juillet 1919, p. 6.

⁴³ Joseph Issoufou CONOMBO, *op. cit.*, p. 21.

⁴⁴ ANS, O163 (31), *L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation à l'année 1934)*, p. 17.

⁴⁵ Pascale BARTHELEMY, *Africaines et diplômées à l'époque coloniale (1918-1957)*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010a, p. 113.

⁴⁶ ANS, O163 (31), *L'École de médecine de l'AOF, op. cit.*, p. 17.

⁴⁷ John ILIFFE, *East African Doctors: A History of the Modern Profession*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, p. 74.

parasitologie, comportant la technique des prélèvements à faire pour les envois au laboratoire (sang, crachats, matières fécales, etc.) et la recherche au microscope de l'agent microbien des principales affections existantes en AOF⁴⁸. C'est un enseignement clinique au sens où l'élève apprend en examinant le malade et en lui prescrivant un traitement, sous la supervision immédiate de l'enseignant.

Contrairement à Dakar, les étudiants de l'École de Pondichéry sont autorisés à assister aux séances de la Filiale de la Société de médecine et d'hygiène tropicale de Paris, car un des buts de cette filiale est, à côté de l'étude de cas restés obscurs ou de connaissances nouvelles, la présentation de malades typiques dans un but de réimprégnation scientifique. De même, toute l'aide nécessaire est accordée à la Société des étudiants en médecine dont l'activité technique (conférences, présentations de malades) est encouragée⁴⁹.

Dans sa note n° 1111/EM, en date du 22 octobre 1930, adressée à l'inspecteur de l'enseignement à Dakar, le D^r François Pierre Crozat, chargé de cours au sein l'École de médecine (il dirige l'établissement de 1935 à 1939), mentionne que « *les futurs médecins indigènes ont le souci d'un bagage de connaissances aussi complet que possible, et pour satisfaire à ce besoin, ils lisent et apprennent sans réflexion, et sans jugement ; ils compliquent à plaisir la compréhension des questions les plus simples et se perdent dans des notions de détails qui n'ont point d'intérêt pour eux* »⁵⁰. Ce commentaire semble indiquer que dès cette date, les étudiants ont une tendance naturelle à vouloir sortir du cadre pour lequel ils sont formés et aspirent à des connaissances plus élaborées.

Chaque année, un petit nombre d'élèves pharmaciens, un au minimum et quatre au maximum, compose chaque promotion. Les élèves pharmaciens sont réunis dans des cours communs de pharmacie ou avec les élèves médecins pour des cours d'enseignement assurés par des pharmaciens militaires ou civils. La durée des études est fixée à trois ans. Les matières enseignées sont l'enseignement préparatoire des sciences physiques, chimiques et naturelles (cours communs avec les élèves médecins), la chimie minérale, la nomenclature, les métalloïdes, les métaux, la chimie organique, la chimie biologique, les analyses biologiques, la physique générale, la physique appliquée, la botanique générale, la zoologie médicale (parasitologie), la botanique spéciale, la matière médicale, la pharmacie galénique, la pharmacie vétérinaire, la pharmacie chimique, l'hygiène, l'hydrologie, la toxicologie⁵¹. En outre, des manipulations de pharmacie et des travaux pratiques de chimie, de chimie analytique, de pharmacie chimique, de pharmacie galénique et de matière médicale ont lieu tous les matins à l'HCII où ils préparent tous les médicaments des services sanitaires. Les travaux pratiques et les cours ont lieu chaque après-midi au laboratoire de chimie de l'École de médecine⁵².

Lors des cours de pharmacie galénique et de pharmacie chimique, les élèves étudient les médicaments par groupes chimiques, sels de fer, sels de potassium, alcools, phénols, etc., en ajoutant, avant l'étude pharmaceutique de chaque groupe, un court préambule sur les caractères chimiques généraux du groupe, les procédés d'extraction des composés de ce groupe que l'on trouve dans la nature de manière à rappeler aux élèves les notions de

⁴⁸ *Idem.*, p. 20-22.

⁴⁹ D' LABERNADIE, *La formation des auxiliaires médicaux dans les colonies françaises. L'École de médecine de Pondichéry*, Paris, Office internationale d'hygiène publique, 1936, p. 9.

⁵⁰ ANS, O163 (31), Note n° 1111/EM en date du 22 octobre 1930 du directeur de l'École de médecine de l'AOF adressée à l'inspecteur de l'enseignement à Dakar, p. 1.

⁵¹ ANS, IH24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar 1939-1947, annexe et pour des renseignements sur le quantum horaire.

⁵² ANS, O163 (31), L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation à l'année 1934), p. 17.

chimie reçues au cours de leur formation à la section préparatoire aux études médicales de l'École normale William-Ponty⁵³. En outre, les élèves effectuent des travaux pratiques de chimie analytique et médicale et les travaux pratiques de pharmacie. Ils apprennent l'utilisation des plantes sèches médicales et de produits galéniques, la préparation et l'étude des caractères analytiques des produits chimiques envoyés couramment en pharmacie. De plus, ils étudient les impuretés usuelles, les manipulations de pharmacie galénique⁵⁴, la pharmacie clinique et la chimie analytique pratique⁵⁵. Il n'existe toutefois pas un enseignement sur la pharmacopée des plantes africaines. Ce n'est qu'au lendemain de la Seconde Guerre mondiale qu'elle va retenir réellement l'attention de nombreux chercheurs.

De 1918 à 1944, en vingt-deux promotions, seuls 35 élèves ont suivi la formation pharmaceutique à l'École de médecine de Dakar, un nombre très limité comparé aux 48 pharmaciens formés, en quatorze ans, à l'École de Hanoï, entre 1917 et 1930⁵⁶. Au Sénégal, il n'est pas question de perdre du temps ! Comme l'indique l'inspecteur général de l'enseignement, les formateurs doivent « *recruter les meilleurs éléments et renvoyer les autres chez eux* »⁵⁷.

Pendant sa première année d'existence (1918), l'École de médecine ne comprend qu'une section d'élèves-médecins et une section d'élèves sages-femmes. L'année d'après, en 1919, sont ouvertes la section de pharmacie et la section de médecine vétérinaire. Mais la section d'élèves sages-femmes reste pendant une décennie la seule institution à former en trois ans une élite féminine jusqu'en 1930, date à laquelle des infirmières-visiteuses complètent le contingent des auxiliaires de santé. Lors de sa création en 1918, le décret organisant l'École de médecine indique qu'elle a pour mission de former des médecins et des sages-femmes indigènes.

III) LES PROGRAMMES DE FORMATION DES SAGES-FEMMES ET DES INFIRMIÈRES

Dès le début de la colonisation, les médecins militaires coloniaux mentionnaient dans leurs rapports l'inquiétante mortalité maternelle et infantile due, selon eux, à l'ignorance de la puériculture et à la fréquence des maladies endémiques, épidémiques et sociales en Afrique subsaharienne⁵⁸. La création d'une section sages-femmes à l'École de médecine de Dakar, en 1918, répond à un besoin urgent et précis : la lutte contre la mortalité et la mortalité infantile. L'objectif du programme est de donner aux élèves, en trois années, une instruction générale élémentaire et une instruction médicale pratique et simple. Au cours de cette période, les jeunes filles sont soumises au régime de l'internat situé à l'intérieur de l'établissement⁵⁹. Lors de l'ouverture de la section, le programme des études de sages-femmes est encore flou. La première année est une année d'adaptation, consacrée à l'instruction générale. Tous les matins, soit dans les salles de l'HCII, soit à l'IHS, les étudiantes sont initiées au rôle d'infirmière, aux règles de la

⁵³ Robert CORNEVIN, « À propos de la politique française de l'éducation et de la formation des élites en Afrique noire (1940-1960) », *Res publica*, vol. XII, n° 4, 1970, p. 651.

⁵⁴ La pharmacie galénique et la matière médicale (deux cours par semaine).

⁵⁵ ANS, 1H24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar 1939-1947, annexe et pour des renseignements sur le quantum horaire.

⁵⁶ Indochine française. Direction générale de l'instruction publique, *op. cit.*, p. 12-13.

⁵⁷ François-Xavier FRELAND, *L'Africaine blanche. Germaine Le Goff, éducatrice mythique 1891-1986*, Paris, 2004, p. 41.

⁵⁸ Cyrille AGUESSY (médecin auxiliaire), « Rôle des médecins et sages-femmes auxiliaires de l'AOF dans l'Assistance médicale indigène », *Bulletin de l'Enseignement de l'AOF*, n° 22, 1933, p. 198.

⁵⁹ ANS, 1H7 (1), « L'École de médecine indigène de l'AOF » par Louis COUVY, p. 9.

propreté personnelle, au contact avec les malades, les salles, les soins et les pansements divers, de même qu'à la pratique des injections hypodermiques et intramusculaires, à la prise de température, à la stérilisation des pansements et des instruments. Elles sont sous l'autorité d'une infirmière européenne, chargée de cette instruction pratique. L'après-midi est surtout consacré à des cours d'instruction générale, dispensés par une maîtresse des écoles de Dakar, et à quelques causeries ayant pour but de leur donner des notions succinctes, mais nécessaires, d'anatomie, de physiologie humaine et d'hygiène élémentaire⁶⁰.

En 1924, le programme des études prévoit des heures de français, d'arithmétique et des leçons de choses s'appliquant à l'hygiène et un nombre d'heures réservé à la couture, car les filles font une partie de leurs trousseaux elles-mêmes, sous la direction d'une monitrice européenne⁶¹.

L'instruction technique, donnée en deuxième année, comprend les notions d'anatomie, de physiologie sur la circulation sanguine, la respiration, la digestion, l'excrétion (les grands émonctoires digestifs et urinaires), l'hygiène générale⁶², la pathologie élémentaire de la femme enceinte et du nourrisson⁶³. La grossesse pathologique et les diagnostics sont en outre enseignés afin que les élèves sachent les reconnaître pour avertir à temps le médecin. Le nombre d'heures par semaine consacré à chaque matière est de deux heures. Les autres heures disponibles sont consacrées à des répétitions, des interrogations et des études surveillées⁶⁴.

En dehors de cette formation théorique, les élèves sont tenues d'assister aux consultations prénatales et aux consultations des nourrissons. À la maternité indigène de Dakar, elles y trouvent une méthode éducative, professionnelle et administrative. Les vaccinations antivarioliques et antituberculeuses des nourrissons y sont pratiquées. Un service de consultation de nourrissons fonctionne à la maternité, assuré tous les jours, de 8 heures à midi, par le médecin accoucheur, les maîtresses sages-femmes, les élèves sages-femmes et un élève médecin de quatrième année, stagiaire. Une élève sage-femme de troisième année est préposée à l'inspection des nourrissons⁶⁵. Les jeunes filles y apprennent, en effet, non seulement, à faire les accouchements, mais, il leur incombe aussi de tenir des registres divers, les situations quotidiennes, etc. et d'établir les demandes de produits pharmaceutiques et d'objets de pansement⁶⁶. Dans les salles d'accouchées, elles seconcent les sages-femmes européennes et s'occupent plus spécialement des soins à donner aux nouveau-nés. De plus, elles servent d'aide à leurs camarades de troisième année. Dans des leçons expliquées, avec dessins, images, moulages, mannequins, films, elles sont instruites de la marche normale d'une grossesse, d'un accouchement, d'une délivrance, des soins qu'elles doivent donner à un nouveau-né et des détails de l'allaitement. On leur apprend aussi les médicaments courants qu'elles auront à utiliser une fois diplômées. Aux heures de loisirs, on leur enseigne à

⁶⁰ Dr CROZAT, « Formation et rôle des sages-femmes », *Hygiène sociale. Revue médicale internationale (Métropoles, Colonies, Pays chauds)*, Paris, Journées médicales internationales, n° 63, octobre 1931, p. 1201.

⁶¹ En première année, les enseignements comprennent l'instruction générale, l'histoire de la civilisation, l'anatomie, la physiologie, la puériculture, la petite chirurgie et la couture. Le programme de deuxième année est identique à celui de la troisième année, composé de l'obstétrique, de la puériculture, de l'anatomie, de la zoologie, de l'instruction générale, de la couture et de la clinique.

⁶² Hygiène spéciale à l'enfance.

⁶³ Obstétrique normale.

⁶⁴ ANS, 1H24 (26), Arrêté portant organisation de l'École de médecine de Dakar, 1939-1947, annexe.

⁶⁵ R. OUDINOT, « Hygiène coloniale. Les maternités de Dakar », *Le mouvement sanitaire : organe officiel de l'Association des médecins hygiénistes français*, vol. 6, 6^e année, n° 57, 31 janvier 1929, p. 545-548.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 545-548.

tailler des étoffes et à coudre des layettes pour les nouveau-nés⁶⁷. C'est à la fin de cette deuxième année que la plupart d'entre elles terminent leurs études. Seules sont autorisées à poursuivre, celles que leurs enseignants ont distinguées. Les autres redoublent leur deuxième année ou sont exclues.

La troisième année est dédiée à la mise en pratique réelle de tout ce que les élèves ont vu et appris. En un mot, c'est ce qu'elles auront à faire plus tard une fois affectées sur le terrain. Constatamment, leurs erreurs et leurs fautes sont corrigées par la sage-femme instructrice européenne⁶⁸. À la consultation prénatale, elles font les diagnostics des grossesses, de présentation, l'examen d'urines, de conseils aux consultantes et de traitements antisyphilitiques. À la consultation des nourrissons, elles examinent les enfants, les pèsent, donnent des conseils alimentaires, d'hygiène et de propreté, préparent le coupage du lait, les bouillies et vaccinent contre la variole, la tuberculose, avec le Bacille de Calmette et Guérin (BCG)⁶⁹.

En salle, les jeunes filles surveillent la marche du travail, font les accouchements, pratiquent les délivrances et donnent les soins aux nouveau-nés. Elles doivent parer aux incidents, comme l'hémorragie légère, et éventuellement ranimer les enfants. Dans les services des accouchées, elles font les soins, notent l'involution utérine, la température, le pouls et surveillent l'allaitement, les complications, la courbe de croissance et la vaccination au BCG⁷⁰. À deux, elles prennent le service de garde et de réception des malades de l'HCII pour 24 heures. Elles doivent demander, préparer et stériliser tout ce dont elles peuvent avoir besoin. Elles rédigent les rapports contenant leurs observations relatives aux accouchements pratiqués, consignent tous les soins qu'elles ont donnés, établissent les bulletins de naissance et fournissent la situation journalière des malades. Certaines heures sont réservées à rappeler et à commenter ce qui a été vu à la maternité indigène de Dakar et aux différentes consultations, notamment la prophylaxie de la syphilis, de l'albuminurie, de la tuberculose, ou des maladies endémiques ou épidémiques. L'objectif de cette instruction professionnelle est d'éveiller la curiosité sur quelques points de la pathologie du nourrisson, et cela pour qu'elles puissent demander l'aide médicale et le secours en temps voulu⁷¹. Les jeunes filles sont formées pour devenir des « accoucheuses », mais aussi des auxiliaires capables de tenir une consultation pédiatrique, de répandre les principes d'hygiène dans le milieu africain où elles seront appelées à vivre⁷². Elles devront, par exemple, lutter contre le tétanos ombilical du nouveau-né, qui peut être provoqué par la section du cordon ombilical avec un instrument artisanal non stérilisé ou par des tissus porteurs du germe.

L'emploi du temps prévoit en fin de journée, de 15 heures 30 à 16 heures 30, une contre-visite dans les salles de l'HCII et de la maternité indigène de Dakar⁷³. Cet effort en faveur de la préservation de la santé des mères et des enfants en AOF fait partie d'un ensemble de mesures qui s'étend à tous les domaines coloniaux de l'époque. En Indochine française par exemple, l'Association maternelle de Cholon, basée à Saïgon, qui est une institution privée, recrute des Vietnamiennes depuis 1901 tandis que l'École de médecine de Hanoï forme également des sages-femmes. Au Maghreb, la prise en charge sanitaire

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ D'*CROZAT*, *op. cit.*, p. 1201.

⁶⁹ Françoise THEBAUD, *Quand nos grand-mères donnaient la vie. La maternité en France dans l'entre-deux-guerres*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1986, p. 27-51.

⁷⁰ D'*CROZAT*, *op. cit.*, p. 1201.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² ANS, O163 (31), L'École de médecine de l'AOF (de sa fondation à l'année 1934), p. 22-23.

⁷³ *Idem*.

des femmes repose presque exclusivement sur des médecins, des assistantes sociales et des infirmières européennes. Dans les colonies britanniques, ce sont les missionnaires qui assurent la formation des sages-femmes, comme au Nigeria avec la *Wesleyan Girls' High School* qui œuvre depuis 1907 à Lagos ; en Ouganda, la *Church Missionary Society* finance en partie la *Maternity Training School* fondée en 1918 et le collège de Makerere, près de Kampala, créé en 1922 et ouvre en 1928 une section sage-femme ; et en Gold Coast, les premières sages-femmes sont formées à la maternité d'Accra à partir de 1928⁷⁴. Il existe donc de nombreuses variations dans la manière de mettre en place une politique de Protection Maternelle et Infantile (PMI)⁷⁵.

Il convient également de mentionner l'attention accordée à l'instruction et au développement de l'éthique médicale⁷⁶ des élèves. À Dakar, les médecins et les sages-femmes français, qui assurent l'enseignement scientifique, travaillent avec la directrice de l'internat qui est chargée de l'instruction générale mais aussi d'une stricte discipline⁷⁷, pour que le groupe ne sombre pas dans le désordre, ce que le philosophe Michel Foucault appelle « *un système précis de commandement* »⁷⁸. Henri Froidevaux, secrétaire de l'Office colonial près de la faculté des lettres de l'université de Paris, écrit à ce sujet que « *[I]l introduction dans les programmes de notions d'éthique, permet aux enseignants de développer chez les élèves le sentiment de la dignité personnelle, l'esprit de conduite et le gouvernement de soi, de leur inculquer également quelques idées directrices, des habitudes d'ordre, de propreté, de prévoyance, de politesse...* »⁷⁹. Ainsi, le médecin lieutenant-colonel François Pierre Crozat souligne que « *pendant toute la durée de leurs études, chaque fois que l'occasion s'en présente, il est rappelé à ces jeunes indigènes les règles de leur profession : devoir, conscience professionnelle, dévouement et aussi pitié des malades... On leur montre les responsabilités graves qu'elles vont encourir du fait de leur profession et les écueils qu'elles doivent éviter pour ne pas tomber au rang d'une "vulgaire" matrone* »⁸⁰. Comme en AOF, la tâche des sages-femmes des Indes françaises a été très difficile. Ces auxiliaires médicales, diplômées de l'École de Pondichéry, se heurtent en effet aux accoucheuses traditionnelles hindoues, aux femmes des barbiers et des blanchisseurs, qui forment des castes distinctes et possèdent la confiance de leur clientèle⁸¹.

Faut-il le souligner que l'insuffisance de l'instruction des filles retient l'attention des responsables de l'établissement. En 1931 par exemple, D^r François Pierre Crozat est allé jusqu'à écrire que « *les filles sont douées d'une mémoire véritablement prodigieuse, mais dépourvue de sens critique, incapables de faire l'effort de comprendre. Donc, il faut se garder de brouiller ces cerveaux encore peu adaptés par un enseignement théorique. Et il faut leur donner un enseignement surtout pratique se rapprochant toujours des conditions dans lesquelles elles auront à exercer. L'effort de*

⁷⁴ Pascale BARTHÉLÉMY, *op. cit.*, 2010a, p. 27-28.

⁷⁵ Anne CORNET, *Action sanitaire et contrôle social au Rwanda (1920-1940) : femmes, missions et politiques de santé*, Thèse de doctorat d'Histoire, Louvain-la-Neuve, Université catholique de Louvain, 2005, p. 720.

⁷⁶ Henri FROIDEVAUX, « L'enseignement indigène dans les colonies françaises. Valeur, nature, méthodes », dans Institut Colonial International, *L'enseignement aux indigènes. Documents officiels précédés de notices historiques – Indes orientales néerlandaises, Suriname, Alaska, États-Unis, Iles Philippines, Inde britannique, Congo belge, colonies portugaises, colonies françaises*, tome 1, Bruxelles, Paris Londres, Berlin & La Haye, 1909, p. 486.

⁷⁷ Pascale BARTHÉLÉMY, *op. cit.*, 2010a, p. 111.

⁷⁸ Michel FOUCAUDET, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1975, p. 195.

⁷⁹ Henri FROIDEVAUX, *op. cit.*, p. 486.

⁸⁰ *Ibid.*

⁸¹ D^r ABBATUCCI (médecin principal de première classe des troupes coloniales), « L'école de médecine de Pondichéry », *Annales de médecine et de pharmacie coloniales*, Paris, Imprimerie nationale, 1925, n° 23, p. 126.

*réflexion personnelle qu'on exige d'elles les désoriente car elles ne sont pas habituées à fournir ce type d'effort sous la forme exigée*⁸². Cet aspect a peut-être échappé aux autorités médicales de l'époque : vouloir bien faire à « l'identique » peut être incapacitant et fausser le jugement de l'observateur. Voulant bien faire et paraître de bonnes élèves, les jeunes filles réciten à la virgule près les phrases qu'elles ont entendues. Soumises à une stricte discipline, elles n'osent pas sortir de leur condition féminine et montrer leurs réelles capacités intellectuelles devant des observateurs occidentaux qui peuvent se montrer bienveillants mais qui sont eux aussi soumis aux préjugés de genre de l'époque. Dans le même ordre d'idée, le médecin général Louis Couvy écrit que « *l'obligation d'un enseignement concret s'affirme plus impérative à cause de la médiocrité de l'instruction de base des élèves sages-femmes* ». Il mentionne aussi que « *les notions très élémentaires de français et de calcul, acquises dans les écoles de village, sont d'une insuffisance telle que tout l'enseignement de la première année de l'École de médecine, doit être consacré à une pénible initiation d'instruction générale primaire*⁸³. » Le Dr Couvy oublie cette particularité du processus de scolarisation en contexte colonial, c'est-à-dire l'importance accordée à la langue d'enseignement qui est le français. Si en AOF, le français reste partout la seule langue officielle d'enseignement des élèves, ailleurs dans l'Empire, les différences portent sur le choix des langues d'enseignement (langues locales à Madagascar ou en Indochine à l'école élémentaire)⁸⁴.

De surcroît, les élèves ont de grosses lacunes en physique, en chimie et en histoire naturelle, sciences indispensables à la médecine moderne et qui font l'objet d'un enseignement complet à l'École de Dakar. À ce sujet, Madame Nogue⁸⁵, première directrice de l'internat chargée de la « formation morale et intellectuelle » des étudiantes, écrit : « *Dans nos classes d'élèves sages-femmes nocives, ce qui, avant toute autre observation, saute aux yeux, c'est l'extrême pauvreté du vocabulaire de ces jeunes filles* »⁸⁶. Elle réitère que « *le but de la formation n'est pas de donner à ces adolescentes ce que l'opinion courante a coutume d'appeler une bonne instruction* »⁸⁷, mais de transmettre quelques notions qui doivent empêcher les jeunes filles « *de vivre comme des emmurées* »⁸⁸. Dans une vision très européocentrale, Madame Nogue est donc consciente du problème de niveau de ses élèves et juge nécessaire d'essayer de les faire sortir de leurs déterminants sociologiques et culturels pour libérer leurs potentialités intellectuelles.

Dans la même direction de pensée, Mademoiselle Condo, directrice de l'internat des élèves sages-femmes, souligne en 1935 « *des difficultés de grammaire, vocabulaire et orthographe qui rendent plus ardues la compréhension et l'utilisation du vocabulaire médical* ». Elle ajoute que « *leur niveau d'instruction générale, après deux ou trois années d'études spéciales dans cet établissement, reste encore dans l'ensemble celui du Certificat d'Études Primaires Élémentaires (CEPE) ; certaines élèves de deuxième et*

⁸² D^r CROZAT, *op. cit.*, p. 1201.

⁸³ COUVY (médecin général), « Formation morale et technique des médecins indigènes », *Hygiène sociale. Revue médicale internationale (Métropoles, Colonies, Pays chauds)*, Paris, Journées médicales internationales, n° 63, octobre 1931, p. 1199.

⁸⁴ Pascale BARTHÉLÉMY, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, octobre-décembre 2010b, p. 24.

⁸⁵ Épouse du Dr Nogue (médecin major de deuxième classe des troupes coloniales), en service à l'École de médecine à la même époque.

⁸⁶ NOGUE Madame (directrice de l'internat de sages-femmes), « Les sages-femmes auxiliaires de l'Afrique occidentale française », *Extrait du Bulletin du Comité d'études historiques et scientifiques de l'Afrique occidentale française*, 1923, Gorée, Imprimerie du gouvernement général, n° 2 avril-juin et n° 3 juillet-septembre, p. 23-35.

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*, p. 23-35.

troisième année descendant même au-dessous de ce niveau ; et les filles travaillent davantage pour le diplôme que pour acquérir un bagage intellectuel ou scientifique qui les armerait pour la vie, et l'intelligence est moyenne »⁸⁹.

L'historienne Catherine Coquery-Vidrovitch souligne ce faible niveau des filles et met en évidence un autre aspect : « [que la] fille soit scolarisée ou non, l'idée prédominait que c'était moins important parce que la fille était moins intelligente que le garçon : croyance largement partagée par les filles elles-mêmes qui se référaient à leurs moins bons résultats, largement dus aux charges domestiques qu'elles continuaient d'assumer alors que les garçons en étaient quasiment dispensés »⁹⁰, mais en métropole nombreux étaient à cette époque ceux qui avaient les mêmes opinions. À cela s'ajoute la pression sociale qui pèse sur elles, les attentes de la société à leur égard, la précocité de l'âge de mariage, etc. Elles préfèrent une vie plus traditionnelle. Parfois même, elles sont fiancées ou mariées à cet âge⁹¹, alors que la fréquentation scolaire retarde le mariage. L'historienne Pascale Barthélémy avance que « *le faible niveau d'instruction des élèves sages-femmes est probable, mais ces considérations reposent aussi sur des préjugés racistes et sexistes. Jugées inférieures et irrationnelles parce qu'Africaines, les élèves sont aussi, en tant que femmes, considérées comme peu réceptives aux connaissances scientifiques théoriques car d'une intelligence sensible, intuitive et pratique* »⁹². On retrouve le même préjugé (à un moindre degré) chez les élèves garçons que l'on estime peu aptes à suivre des cours théoriques.

Dans son article « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... » publié voici une quarantaine d'années, l'historienne Denise Bouche apporte des éléments de réponse à cette question en montrant que « *l'enseignement colonial en Afrique occidentale échappe difficilement à [ces] accusations d'avoir importé l'enseignement métropolitain, traumatisant et de très faible rendement, ou d'avoir créé par des adaptations un enseignement au rabais* »⁹³. Selon l'historienne : « *ils prêtent le flanc à l'accusation d'avoir volontairement distribué un enseignement au rabais qui ne débouche pas sur les études supérieures et sur le doctorat en médecine afin d'empêcher les Africains d'accéder aux fonctions supérieures* »⁹⁴. Or, à la même époque, les étudiants de l'École médicale de Hanoï sont autorisés pour des raisons familiales ou d'études à passer leur doctorat devant une autre faculté de France ou d'Algérie, notamment devant celles qui possèdent un institut de médecine coloniale. Réciproquement, les universités métropolitaines qui possèdent un institut identique peuvent envoyer leurs étudiants à l'École de Hanoï⁹⁵. Et, dès 1901, bien avant l'ouverture de l'établissement de Dakar, le programme des études de l'École de médecine de Tananarive est calqué sur celui de la

⁸⁹ ANS, O14 (31), Bordereau d'envoi de pièces n° 7724, du 8 juillet 1935, adressé à l'IGSSM ; Pascale BARTHELEMY, *op. cit.*, 2010(a), p. 114.

⁹⁰ Catherine COQUERY-VIDROVITCH, *Les Africaines. Histoire des femmes d'Afrique subsaharienne du XIX^e au XX^e siècle*, Paris, La Découverte, 2013, p. 240.

⁹¹ Papa Guèye FALL (directeur de l'École urbaine de l'avenue Faidherbe), « La vie scolaire de l'AOF. L'enseignement des filles au Sénégal et dans la circonscription de Dakar », *L'éducation africaine (Bulletin de l'enseignement de l'AOF)*, 23^e année, n° 87, juillet-décembre 1934, p. 192.

⁹² Pascale BARTHÉLÉMY, *op. cit.*, 2010(a), pp. 112-113.

⁹³ Denise BOUCHE, « Autrefois, notre pays s'appelait la Gaule... Remarques sur l'adaptation de l'enseignement au Sénégal de 1817 à 1960 », *CEA*, 1968, p. 122.

⁹⁴ *Ibid.*

⁹⁵ Indochine française. Direction générale de l'instruction publique, *L'école de plein exercice de médecine et de pharmacie de l'Indochine*, Hanoï, Imprimerie d'Extrême-Orient, 1931, p. 12.

faculté de Montpellier et des relations suivies sont établies entre les deux secrétariats⁹⁶. On y trouve donc toutes les matières de la médecine et des sciences attenantes. Les différentes branches des sciences médicales sont étudiées de façon à être mises à la portée de l'instruction des étudiants. Contrairement au Sénégal, d'après l'inspecteur général de l'enseignement, « *la France veut des femmes évoluées, des sages-femmes et des infirmières. Mais attention, pas d'intellectuelles !* »⁹⁷. Ceci montre le retard accusé par l'AOF par rapport aux autres territoires coloniaux français. Les faits sont incontestables, mais l'origine du problème réside dans l'extrême faiblesse de l'enseignement primaire et secondaire qui n'avait pas été développé suffisamment tôt et sur une grande échelle. Force est de reconnaître, à l'encontre de tous les territoires de l'AOF, seul le « petit » Dahomey a partiellement réussi à réduire son handicap.

Pendant sa première année d'existence, l'École de médecine ne comprend que deux sections : une d'élèves médecins et une d'élèves sages-femmes. Dès le 1^{er} novembre 1919, sont ouvertes deux autres sections : une pour les élèves vétérinaires et une autre pour les élèves pharmaciens. Mais la section d'élèves sages-femmes reste pendant une décennie la seule institution à former en trois ans une élite féminine jusqu'en 1930, date à laquelle des infirmières-visiteuses complètent le contingent des auxiliaires de santé.

L'orientation générale de la politique scolaire coloniale française pendant la période qui sépare les deux guerres mondiales est essentiellement définie par la circulaire du 10 octobre 1920 d'Albert Sarraut, ministre des Colonies, qui indique la ligne à suivre pour l'organisation et le développement de l'enseignement⁹⁸. Selon les instructions ministérielles, le développement de l'éducation des coloniaux se présente « *comme la tâche que commandent impérieusement, au lendemain de la guerre, les sollicitudes égales de notre devoir et de notre intérêt* »⁹⁹. Ainsi, la section infirmière-visiteuse de l'École de médecine de Dakar, qui commence à fonctionner à partir de 1930, entre dans le cadre de cette politique de mise en valeur des colonies, c'est-à-dire la préservation de la population et de la natalité¹⁰⁰, préconisée par Albert Sarraut. Cette nouvelle section répond en outre à la nécessité de créer une passerelle entre les services de santé et la concession indigène afin de vulgariser la médication occidentale et vaincre la réticence des populations¹⁰¹. Ces jeunes filles sont formées au Sénégal pendant deux ans, mais en nombre insuffisant. En neuf promotions, de 1930 à 1938, elles ne sont que 62 diplômées de cette éphémère section. Si leur formation est comparable à celle des élèves sages-femmes, complétée par des cours d'hygiène, de médecine préventive et de puériculture, c'est un niveau inférieur à celui de ces dernières.

Au cours de la première année, les élèves suivent le même enseignement que leurs consœurs sages-femmes, en ce qui concerne l'initiation au rôle d'infirmière et

⁹⁶ Jérôme MERLIN, « L'assistance médicale à Madagascar (1896-1950). Un exemple d'interaction entre services de santé, appareils administratifs et objectifs politiques », *Collection Clio en Afrique*, n° 8, automne-hiver 2002, Centre d'études des mondes africains (CEMAf) MMSH, Aix-en-Provence, p. 30.

⁹⁷ François-Xavier FRELAND, *op. cit.*, p. 41.

⁹⁸ Papa Ibrahima SECK *La stratégie culturelle de la France en Afrique : l'enseignement colonial, 1817-1960*, Paris, L'Harmattan, 1993, p. 80-81.

⁹⁹ Danielle DOMERGUE-CLOAREC, *Politique coloniale française et réalités coloniales : la santé en Côte d'Ivoire, 1905-1958*, Paris, Académie des sciences d'outre-mer et Toulouse, Université de Toulouse, 1986, p. 204.

¹⁰⁰ Ahmeth NDIAYE, « La formation du personnel africain de la santé en AOF », dans Charles BECKER, Saliou M'BAYE & Ibrahima THIOUB (sous la dir.), *AOF : réalités et héritages. Sociétés Ouest-africaines et ordre colonial, 1895-1960*, tome 2, Dakar, Direction des Archives du Sénégal, 1997, 1997, p. 1195.

¹⁰¹ Mor NDAO, « Enfance et ordre colonial. La politique sanitaire au Sénégal : discours et réalités (1930-1960), *Revue sénégalaise d'histoire*, Nouvelle série, Université Cheikh Anta Diop, Faculté des lettres et sciences humaines, Département d'histoire, Dakar, 2005, p. 2.

l'amélioration de l'instruction générale¹⁰². Les enseignements portent ainsi sur les notions d'hygiène pratique telles que l'hygiène de la grossesse (alimentation de la femme enceinte, habillement, vêtements, travail, propreté), de l'accouchement propreté de la case, du lit, propreté et préparation de la paternité, les objets nécessaires à l'accoucheuse (leur propreté, la conduite à tenir en cas d'accouchement difficile), les soins à donner aux nouveau-nés (section du cordon, soins à donner à l'ombilic, pansements consécutifs de la plaie ombilicale, soins à donner aux yeux, toilette de l'enfant, habillage, conduite à tenir en cas d'asphyxie), ou aux accouchées (la délivrance, la propreté de l'accouchée, le repos après l'accouchement, l'alimentation).

Au cours de leur cursus, les jeunes filles apprennent en outre les mesures d'hygiène que doivent respecter les nourrices (alimentation, boissons, interdictions alimentaires, travail, soins à donner aux seins, les crevasses, influence des maladies et des médicaments sur la sécrétion lactée) et l'hygiène de l'enfant (le couchage de l'enfant, l'utilité du berceau, protection contre le froid, l'utilisation de la moustiquaire, la propreté et les bains, l'habillement, la conduite à tenir pendant quatre ou cinq mois). De plus, elles suivent des cours portant sur l'alimentation du nourrisson (l'allaitement maternel : le nombre de tétées, leur durée, la quantité de lait à donner, le poids de l'enfant dans la surveillance de l'alimentation, l'alimentation de l'enfant jusqu'au douzième mois), le sevrage (l'alimentation de l'enfant à partir du douzième mois, le remplacement progressif du lait par les farines, les bouillies, préparation des bouillies, manière de les donner, l'alimentation à partir du quinzième mois, à partir de deux ans, les dangers d'une alimentation adulte trop rapide)¹⁰³ pour éviter le kwashiorkor (ou malnutrition protéique)¹⁰⁴.

Cette situation est similaire à celle de la Gold Coast, une colonie sous domination britannique. L'historienne Anne Hugon souligne que « *l'un des combats menés par les médecins porte sur les habitudes concernant l'allaitement : aux tétées à la demande, habituelles dans les familles ghanéennes, on oppose les tétées à heure fixe, propre à inculquer aux bébés une régularité indispensable à leur développement. C'est donc en tant qu'éducatrices que l'on s'adresse aux mères, qui ne sont pas de simples nourricières* »¹⁰⁵ primaires.

Au Sénégal, les enseignements portent aussi sur la prophylaxie des maladies de la grossesse et de l'enfance, un moyen pour combattre la syphilis¹⁰⁶, la tuberculose, le paludisme¹⁰⁷, mais aussi la morbidité et la mortalité infantiles¹⁰⁸ ; les maladies du nourrisson et de l'enfant¹⁰⁹, les maladies des voies respiratoires¹¹⁰, l'ophtalmie purulente¹¹¹.

C'est au cours de leur deuxième année que les élèves reçoivent une formation

¹⁰² D^r CROZAT, *op. cit.*, p. 1202.

¹⁰³ ANS, 1H31 (26), Programmes de l'enseignement à donner aux infirmiers sanitaires, aux infirmières-visiteuses et aux matrones traditionnelles, p. 7-8.

¹⁰⁴ *Ibidem*.

¹⁰⁵ Anne HUGON, « La redéfinition de la maternité en Gold Coast, des années 1920 aux années 1950 : projet colonial et réalités locales », dans Anne HUGON (sous la dir.), *Histoire des femmes en situation coloniale. Afrique et Asie, XX^e siècle*, Paris, Éditions Kartala, 2004, p. 158.

¹⁰⁶ Maladie héréditaire, les lésions dites hérédosyphilitiques du nourrisson.

¹⁰⁷ Les symptômes, la prophylaxie, la quinine préventive et les doses à donner chez l'enfant.

¹⁰⁸ Leurs causes à la naissance (hémorragies ombilicales, téton ombilical) et leurs causes au-delà de la première année (affections gastro-intestinales, affections pulmonaires, paludisme).

¹⁰⁹ Les affections gastro-intestinales : leurs causes, leurs symptômes, leurs traitements et prophylaxie.

¹¹⁰ Leurs causes, leurs symptômes et prophylaxie.

¹¹¹ ANS, 1H31 (26), Programmes de l'enseignement à donner aux infirmiers sanitaires, aux infirmières-visiteuses et aux matrones traditionnelles, p. 9.

uniquement pratique : service des consultations et visites quotidiennes à domicile sous la conduite d'infirmières-visiteuses européennes¹¹², qui leur rappellent l'importance des stages hospitaliers dans les différents services de consultations du dispensaire d'hygiène sociale et de la maternité indigène de Dakar. Ces jeunes filles sont instruites sur la gravité des maladies sociales, endémiques et épidémiques. Elles reçoivent des notions élémentaires d'hygiène générale et d'hygiène concernant la femme enceinte et le nourrisson. Elles deviennent partie intégrante de l'équipe de soins. Quotidiennement à Dakar, sous la direction d'infirmières européennes, elles font des visites à domicile dans les quartiers de Sandaga¹¹³ et Médina¹¹⁴. Elles visitent les cases traditionnelles africaines, notent leur état de salubrité, le nombre de pièces, leurs dimensions, l'aération, le nombre des habitants, l'état de santé de chacun d'eux. Les conseils que chaque visite comporte sont donnés, et les résultats en sont contrôlés lors des visites ultérieures. Les malades ou toute personne ayant besoin de soins sont encouragés, avec insistance, à se rendre soit au dispensaire, soit à la maternité indigène de Dakar, soit à l'HCII. Les élèves infirmières-visiteuses visitent les tuberculeux, leur distribuent des crachoirs, font des soins à domicile. Elles participent encore à la campagne de quininoprophylaxie chez les enfants africains, associée à la lutte contre les moustiques, en préconisant l'usage des moustiquaires et l'élimination des eaux stagnantes, refuges des larves. Elles rendent compte de l'état de certains malades qui leur sont signalés et en rapportent des nouvelles ou les amènent à la consultation. C'est au cours de ces visites que sont faites, à Dakar, les vaccinations au BCG des enfants nés en ville¹¹⁵.

Force est de souligner que leur travail est pénible puisqu'il leur faut beaucoup marcher. François Pierre Crozat note que « *leur travail est ingrat aussi, car souvent les stagiaires sont mal reçus avant d'être écoutées, mais leur travail est utile parce qu'il favorise le rapprochement de l'autochtone des services d'assistance médicale* »¹¹⁶. Cette situation ressemble à celle constatée par Anne Hugon dans la Gold Coast britannique, où les visites à domicile sont organisées en tandem, avec une Africaine et une Européenne. L'historienne met en évidence que « *la tâche du duo de visiteuses était de prodiguer aux mères des conseils sur la tenue de la maison et les soins aux enfants : elles improvisaient parfois des démonstrations, expliquant par exemple comment baigner les nourrissons ou comment préparer certains plats. L'autre volet de leur action consistait à convaincre les mères des conseils du bien-fondé de visites régulières au centre de PMI le plus proche ou aux consultations prénatales, pour les femmes enceintes* »¹¹⁷. La santé des enfants était donc clairement définie comme du ressort des infirmières-visiteuses.

À Dakar, chaque professeur de clinique veille à ce que la présence des mères dans les différents services soit effective et se traduise par un travail utile au service ; pratique connue dans les hôpitaux militaires métropolitains sous le nom de « malade travailleur », d'après notre interlocuteur Louis-Armand Héraut. Les présentations de malades et les examens de laboratoire clinique ont ainsi lieu quotidiennement. À la fin de chaque stage,

¹¹² COUVY (médecin général), *op. cit.*, 1931, p. 1199.

¹¹³ Aujourd'hui ce lieu accueille le plus grand marché de Dakar, sous le même nom.

¹¹⁴ Ce quartier conserve son nom aujourd'hui. L'histoire du village de Médina est liée à celle de la peste au Sénégal. À la suite de la brusque apparition, en 1914, de cette maladie à Dakar et de la rapide extension du fléau, l'administration supérieure locale a dû, pour combattre l'épidémie, l'enrayer et en prévenir le retour, prendre des mesures énergiques et notamment l'installation d'un village indigène aux environs de la ville. Cf. Bruno SALLERAS, *La peste à Dakar en 1914 : Médina ou les enjeux complexes d'une politique sanitaire*, Thèse de doctorat de Troisième cycle d'Histoire, École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, 1984, 1984, p. 107.

¹¹⁵ D' CROZAT, *op. cit.*, p. 1202.

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ Anne HUGON, *op. cit.*, p. 156-157.

les élèves reçoivent des notes d'application qui comptent pour une large part dans les classements semestriels. À la fin de l'année scolaire, elles participent aux examens cliniques de malades¹¹⁸.

Il convient de reconnaître qu'au cours des deux années de leur formation au Sénégal, les élèves infirmières-visiteuses acquièrent avec peine l'instruction pratique. C'est pourquoi, en 1938, leur section, peu attractive, est supprimée à l'École de Dakar¹¹⁹ alors que la même année, en France, le diplôme d'infirmière-visiteuse fusionne avec celui d'assistante sociale, institué en 1932 pour réglementer une profession qui existe depuis plusieurs années¹²⁰. À ce sujet, le médecin général Pezet, inspecteur général des services sanitaires et médicaux de l'AOF, soutient en 1944 que la réalisation prochaine en Afrique subsaharienne d'un service d'assistance sociale ne justifie plus le maintien d'une section d'infirmières-visiteuses au Sénégal. Et, il appartient désormais à chaque gouvernement intéressé de créer des écoles locales à rattacher soit à un hôpital soit à un institut d'hygiène sociale¹²¹.

Pour conclure, l'objectif de l'École médicale de Dakar est de former, avec un cursus plus court, des auxiliaires médicaux de la première génération, fonctionnaires subalternes, sans équivalence de titres avec leurs homologues de France, puisqu'ils ne sont ni bacheliers ni docteurs titrés. De plus, ils sont placés sous l'autorité de médecins, pharmaciens européens du Service de santé colonial. La France n'a pas les moyens de ses ambitions : il faut donc faire beaucoup avec peu...

C'est un enseignement médical tronqué par rapport à celui délivré dans les facultés de médecine métropolitaines, destiné à former des praticiens immédiatement opérationnels. Faute de moyens, de personnel qualifié et de temps, « *l'enseignement est demeuré en AOF un phénomène ne touchant qu'une minorité et une affaire de sélection* »¹²². Le but de l'École de médecine n'était donc pas de conduire le plus grand nombre, mais de former des auxiliaires médicaux susceptibles de participer efficacement au projet colonial.

Ainsi, il s'est créé une petite élite de praticiens indigènes acquis à la médecine occidentale. Ces praticiens, triés sur le critère de l'éducation, étaient chargés d'appuyer les médecins européens, le plus souvent militaires, dans leur mission de médicalisation¹²³. Les enseignants de l'établissement déplorent la médiocrité des élèves, des jeunes filles surtout. Ce discours est justifié à la fois par le faible niveau de l'enseignement primaire et secondaire en AOF et par la pensée dominante des autorités coloniales, qui sont persuadées que les Africains ne peuvent pas avoir accès aux activités intellectuelles supérieures.

¹¹⁸ ANS, O454 (31), Arrêté, du 20 décembre 1927, portant réorganisation de l'École de médecine de l'AOF, p. 18.

¹¹⁹ ANS, 1H98 (163), Lettre n° 1827 Colalg/SS, du 2 août 1944, du médecin général inspecteur M. Vaucel directeur du service de santé colonial à M.M. les gouverneurs généraux de l'AOF et de l'AEF, du Cameroun et du Togo, p. 4.

¹²⁰ Pascale BARTHÉLÉMY, *op. cit.*, 2010(a), p. 30.

¹²¹ ANS, 1H98 (163), Lettre n° 1827 Colalg/SS, du 2 août 1944, du médecin général inspecteur M. Vaucel directeur du service de santé colonial à M.M. les gouverneurs généraux de l'AOF et de l'AEF, du Cameroun et du Togo, p. 4.

¹²² Henri LABOURET, « L'éducation des masses en Afrique occidentale française », *Africa: Journal of the International African Institute*, vol 8, n° 1 (janv., 1935), p. 99.

¹²³ Laurence MONNAIS-ROUSSELOT, « Paradoxes d'une médicalisation coloniale. La professionnalisation du "médecin indochinois" au XX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 143, juin 2002, Dossier « Médecine, patients et politique de santé », p. 36.

PROPAGER L'ACCLIMATATION À LA RÉUNION : UN ENSEIGNEMENT IMPOSSIBLE ?

Marc TOMAS
Doctorant en Histoire
Université de La Réunion

Résumé : Au cours du XVIII^{ème} siècle, le pouvoir politique et quelques jardiniers-botanistes encouragent l'introduction de nouvelles espèces à Bourbon (actuelle île de La Réunion). Par la suite, des sociétés savantes locales tentent de rassembler et de diffuser ces connaissances en histoire naturelle puisqu'elles sont jugées utiles au développement de la colonie. Mais au début du XX^{ème} siècle, le modèle agricole de l'île, de plus en plus dépendant de la recherche agronomique, se détourne de l'acclimatation. Dans le même temps, l'école élémentaire et technique qui se structure sous la III^{ème} République échoue à intégrer dans ses programmes cet enseignement. Progressivement, le jardin botanique de Saint-Denis perd sa fonction scientifique pour ne conserver que sa vocation de jardin d'agrément pour les visiteurs de passage.

Mots-clés : acclimatation végétale, histoire naturelle, agronomie, sociétés savantes, enseignement, savoir colonial

Abstract: *Throughout the 18th century, colonial authorities and local botanists encouraged and organized the introduction of new plants in Bourbon (Reunion island). Locally organized in learned societies they attempted to assemble and spread practical knowledge linked to acclimatization of plants in order to develop the prosperity of the colony. But at the beginning of the twentieth century, the island's agricultural model, which grew increasingly dependent on agronomy, shifted away from acclimatization. Consequently, the elementary scholar system organized by the 3rd French Republic failed to teach acclimatization. Moreover, the botanical garden of Saint-Denis losed its scientific function and remained a place of entertainment for visitors.*

Keywords: *acclimatization of plants, natural history, botany, agronomy, learned societies, education, colonial knowledge*

INTRODUCTION : UN PROJET DE JARDINS SCOLAIRES FONDÉ SUR L'ACCLIMATATION

En 1910, le chef du service de l'Instruction publique Adrien Berget¹ s'adresse aux institutrices et instituteurs de l'Île pour formuler un projet novateur qui verrait l'instauration de « *jardins scolaires* » dans les écoles et dont le but serait de valoriser un enseignement orienté « *vers les besoins de la pratique locale* »². Pour lui, l'enseignement a un rôle clé à jouer « *dans le progrès agricole de la Réunion* ». À cette fin, il prévoit un ambitieux plan de rénovation de l'enseignement technique et agricole qu'il définit selon quatre axes :

« J'étudierai successivement : 1° la réorganisation du Jardin Botanique ; 2° la Constitution d'un Comité d'acclimatation ; 3° la réorganisation de l'École d'agriculture ; 4° celle des champs d'essais et la constitution des Jardins scolaires. Je laisse volontairement à un autre exercice la question de la reconstitution d'une station agronomique plus efficace et de l'organisation de la propagande agricole »³.

L'ensemble de ces axes semble converger vers une thématique commune et transversale : l'acclimatation. Idéalement, Berget souhaiterait recréer un Comité d'Acclimatation reprenant les anciennes attributions de la Commission du Jardin Botanique qui a été supprimée par l'arrêt du 21 mai 1907 suite à son rattachement à l'Instruction publique. Pour établir les compétences de ce nouveau Comité il se réfère au prestige de l'ancienne Société d'Acclimatation de La Réunion fondée en 1860, qui « *avait connu des jours de splendeur avec ses 500 membres et un budget de 10 000 francs* »⁴. Avec une pointe de nostalgie, il rend hommage aux Cordemoy⁵ et aux Vinson⁶, « *des collaborateurs universellement connus et estimés* » en évoquant certains de leurs succès comme « *les acclimatations de l'eucalyptus, du quinquina, du gouramier* »⁷.

En ce début de XX^{ème} siècle, cet intérêt pour l'acclimatation peut surprendre car les savants férus d'Histoire naturelle ont cédé leur place à des agronomes chimistes en quête de rentabilité économique. Pourtant le désir de « *vulgarisation* »⁸ du chef de l'Instruction publique de l'Île de La Réunion renoue avec une acclimatation qui s'est « *propagée* » dans la colonie avant que l'enseignement agricole ne se soit structuré au sein du système scolaire républicain. Ce projet interroge, de façon quasi-contrefictionnelle, sur la manière dont l'acclimatation se conçoit comme une discipline

¹ « Franc-maçon, fervent défenseur de la laïcité, ancien élève de Charles Seignobos, un des pères de l'histoire positiviste, il ne cesse de promouvoir une "pédagogie du concret" », Pierre-Éric FAGEOL, « Adrien Berget et la question de l'adaptation des contenus d'enseignement en histoire à La Réunion sous la Troisième République », *Outre-Mers*, 2021/1-2, n°410-411, pp. 185-203, p. 189.

² Archives Départementales de La Réunion (ADR), 2PER224/1, *Bulletin de l'Enseignement Primaire de l'île de La Réunion*, n°8 d'août 1910, p. 62.

³ *Ibid.*, p. 66.

⁴ *Ibid.*, p. 67.

⁵ Eugène Jacob de Cordemoy (1835-1911) médecin et botaniste natif de La Réunion, auteur d'un ouvrage de référence *Flore de l'île de la Réunion* (1895), à ne pas confondre avec son frère Louis Camille Antoine Jacob de Cordemoy, ingénieur et explorateur français.

⁶ Jean-Dominique-Philippe-Auguste Vinson (1819-1903) médecin et botaniste originaire de La Réunion, fils de François Auguste Vinson, tous deux connus pour leurs travaux sur l'acclimatation du quinquina.

⁷ ADR, 2PER224/1, *Bulletin de l'Enseignement Primaire de l'île de La Réunion*, n°8 d'août 1910, p. 67. Le gouramier est un poisson.

⁸ « *Champs d'essais et Jardins scolaires : Mais il ne suffit pas d'organiser enfin l'enseignement agricole dans le pays, il faut en assurer l'application et surtout la vulgarisation* », *Ibid.* p. 71.

scolaire et sous quelle(s) forme(s) et par le biais de quels aménagements cet enseignement aurait pu se concevoir localement.

Dès la fin du XVII^{ème} siècle, l'introduction d'espèces végétales est perçue comme un savoir utile à l'enrichissement de la colonie⁹. Où nous émettons ici l'hypothèse que retracer l'histoire de l'acclimatation et de sa « *propagation* », aux XVIII^{ème} et XIX^{ème} siècles, permet de questionner la faisabilité et la pertinence de son intégration à l'enseignement primaire sous la III^{ème} République.

I) L'ACCLIMATATION : UNE AFFAIRE D'*INSTRUCTIONS*

Curieusement, les premières instructions relatives à l'acclimatation n'encouragent pas à planter, mais à défricher ! Dans un *Mémoire*¹⁰, le premier administrateur local de l'île Bourbon, Étienne Regnault, exhorte déjà à couper les arbres de « *hautes futaies* » pour y introduire de nouvelles espèces. Car, comme s'accordent à le dire plusieurs sources¹¹, la flore primitive de l'Île Bourbon n'a aucun intérêt agricole puisqu'elle ne comporte pas d'espèces comestibles. Par conséquent, l'autosuffisance alimentaire de l'île passe nécessairement par l'introduction de nouvelles espèces. Les administrateurs de la Compagnie française des Indes orientales doivent convenir d'une solution pour organiser cette subsistance (entendons également ici le nécessaire remplissage des magasins de la Compagnie en vivres pour le ravitaillement des navires) et décident de déléguer cette charge à la population. Cette délégation se fonde sur un compromis pour les habitants de l'île : l'accès à la propriété. En contrepartie, les contrats de concessions, octroyés par les agents de la Compagnie, imposent à chaque propriétaire d'habitation une obligation de cultiver¹².

Quelques années avant l'introduction du café Moka en 1715, les administrateurs commencent à publier des rapports et des mémoires où peuvent se lire les premières instructions relatives à l'introduction de nouvelles cultures¹³. En 1711, la première partie d'un rapport remis au gouverneur Parat s'intitule : « *Etandeue, solage et fruits que produit et peu produire L'Isle Bourbon* ». Ce document accorde par exemple une place

⁹ À Bourbon, aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, l'introduction d'espèces nouvelles (végétales ou animales) participe aux rhétoriques de « mise en valeur » et au maintien du « bon ordre » prônées par le pouvoir local.

¹⁰ ADR, C°2810, *Mémoire contenant les avis de ce qu'il conviendrait suivre pour l'établissement considérable que le roi désire faire en l'île de Bourbon et son utilité, dressé par Etienne Regnault ci-devant commandant de la dite île pour le service de sa majesté et celui de la Compagnie des Indes orientales depuis le mois d'août 1665 jusqu'en juin 1671*.

¹¹ « *Quand les premiers colons s'y établirent [à Bourbon], ils y trouvèrent des oiseaux, des poissons et des tortues en abondance, mais pas de mammifères, si ce n'est peut-être le Tanrec, et des chauves-souris (il y en avait, dit-on, d'un mètre 30 d'envergure); pas de graines légumineuses et peu de fruits ; car, de tous les végétaux comestibles, il n'y a peut-être de vraiment indigène que la Vavangue [Vangueria edulis D. G.], et le cœur des Palmistes* », Louis MAILLARD, *Notes sur l'île de La Réunion* (Première partie), Paris, Dentu Éditeur, 1862, p. 147. « *On dit que les Portugais qui découvrirent Mascareigne, n'y trouvèrent qu'un seul fruit comestible, la Vavangue [Rubiaceae Vangueria edulis Lam.], et quel fruit !* », Émile TROUETTE, *Introductions de végétaux à l'île de la Réunion. Notes historiques*, (1898) S.R.E.P.E.O., 2e éd., 1983, 65 p.

¹² En d'autres termes, le constat de non mise en valeur des terres peut agir comme une clause suspensive des présents contrats, suite à quoi le requérant est menacé de perdre l'usufruit de son terrain habitation. Dans les faits, les contrôles sont inexistant et les premiers contrats de concession ne font que régulariser des situations d'occupation déjà existantes. Voir Jean MAS, *Droit de propriété et paysage rural de l'île Bourbon – La Réunion*, thèse de doctorat, Faculté de Droit et de Sciences Économiques, Paris, 1971, 330 p.

¹³ Selon Albert Lougnon, les premières expérimentations que planifient la Compagnie en matière d'acclimatation débutent dès 1704 sur la base de renseignements collectés lors de la mission du sieur Feuilley promue par le directeur Foucherolles. Voir « *Mémoire sur l'île Bourbon adressé par la Compagnie des Indes au gouverneur Parat le 17 février 1711* », *Recueil trimestriel*, tome V, oct-déc 1940, p. 183.

importante à la culture de la vigne. Quelques bons conseils sont formulés pour rendre cette culture prospère, notamment le recours à des arbres d'ombrage idéals pour protéger des ravages du soleil :

*« On a traitté icy ce qui regarde la vigne pour n'y plus revenir quand par la suite on parlera des terres qu'on dit estre propres à cette plantation. On ajoute seulement que, sy on plante de la vigne dans un terrain gras, on peut mettre un arbre fruitier au lieu d'un bâton : l'arbre donnant de l'ombre empêchera, comme en Lombardie, que la chaleur esséssive du soleil ne Déséiche le Raisin et le sep de la vigne »*¹⁴.

Durant les décennies 1710 et 1720, les gouverneurs de l'île n'ont pas uniquement aidé l'introduction du café *Moka*, ils observent aussi de près les réussites (et les échecs) d'acclimatations qui se pratiquent spontanément dans les habitations :

*« L'on veut que le terrain depuis la Rivière des pluyes [jusqu'] à S'-Denis ne soit pas propre à la vigne. Il n'est rien de plus faux, car le fils d'Arzul Guichard, quy demeure au Butore, ayant aporté de S'-Paul un morceau de bois de vigne desjà sec, il le mit en terre sans en attendre une bonne réussite croyant se morceau de bois mort, et au bout de deux années il a produit de fort beau raisin blanc. Il y a au gouvernement un pied de vigne en treille de la grosseur de la cuisse, quy pourtant est tout au bord de la mer parmy le gallet. Et se quy est très vérifiable, c'est que toutes les treilles de S'-Paul, quy produisent sy abondamment, sont scituées au pied des montaignes ou autres androits pierreux où il n'y a pas la moindre aparence de terre. Se Raisin est pourtant à beaucoup près plus Beau que celluy quy croît aux montaignes dans les bonnes terres, ché André Rauld et ché Gille Dennemont, quy sependant est Bon et Beau partout »*¹⁵.

Ces rapports et mémoires proposent également, sous la forme d'inventaire, des choix de plantes utiles dont l'introduction est à encourager, parmi lesquelles figurent de nombreux fruits tropicaux (acajou, ananas, l'atte, les papayes, patates¹⁶...), des espèces originaires de climats tempérés et doux (poiriers, pommiers pruniers¹⁷...), ainsi que des arbres à épices plus rares (muscadiers, canneliers, girofliers¹⁸...). Rapidement, les administrateurs locaux s'enthousiasment du « *bon air* » et du climat tempéré et doux qu'offre l'Île Bourbon. Les habitations bourbonnaises cumulent alors trois fonctions : ce sont des lieux dédiés à l'agriculture vivrière, aux cultures spéculatives (comme celle du café), mais aussi des laboratoires où s'expérimente l'acclimatation. Toutefois, durant la décennie 1730¹⁹, le gouverneur Mahé de La Bourdonnais (1699-1753) préoccupé, par la menace anglaise dans l'océan Indien, redéfinit le modèle agricole de Bourbon. Il décide d'en faire une « *île grenier* » devant garantir, en prévision des « *temps de guerre* », l'approvisionnement de l'Île de France (actuelle Île Maurice) en grains nourriciers²⁰. De

¹⁴ *Ibid.*, p. 188.

¹⁵ « Mémoire d'Antoine Boucher sur l'Île de Bourbon en 1710 », *Recueil trimestriel*, tome V, pp. 321-322.

¹⁶ « Mémoire sur l'Île Bourbon adressé par la Compagnie des Indes au gouverneur Parat le 17 février 1711 », *Recueil trimestriel*, tome V, oct-déc 1940, p. 234.

¹⁷ *Ibid.*, p. 228. Le gouverneur Parat rapporte avec lui des semences de noyers.

¹⁸ *Ibid.*, p. 207.

¹⁹ Madeleine Ly-Tio-Fane fixe à l'année 1729 le point d'infexion qui réoriente les vues des agents de la Compagnie vers l'Île de France. Cette année-là, les vaisseaux transportant les ordres secrets de la Compagnie, pour mener la conquête des épices, ne mouillent pas à Bourbon (en raison du mauvais temps ?). Pourtant, ces ordres sont vraisemblablement adressés au conseil supérieur de Bourbon, car ce n'est qu'en 1734 que celui-ci est transféré à l'Île de France. Voir Madeleine LY-TIO-FAOE, *Mauritius and The Spice Trade. The Odyssey of Pierre Poivre*, Port Louis, Esclapon, 1958, pp. 39-40.

²⁰ Albert LOUGOOO , *Mahé de La Bourdonnais. Mémoire des îles de France et de Bourbon*, Saint-Denis, Impr.

plus, en établissant son habitation de *Monplaisir* à quelques lieues de Port-Louis, nouveau centre du pouvoir des Mascareignes, Mahé de La Bourdonnais participe à ériger l'Île de France au rang de nouveau laboratoire de l'acclimatation²¹.

Pendant quelques décennies, les sources taisent toutes les activités liées à l'acclimatation à Bourbon. D'ailleurs, l'historiographie a longtemps occulté cette dernière, derrière l'entreprise de multiplication des arbres à épices menée par l'intendant Pierre Poivre (1719-1786). Mais le succès de Poivre, s'il ébranle le monopole hollandais sur le girofle (Illustration 1) et la muscade (Illustration 2), contribue indirectement à réhabiliter l'Île Bourbon, laquelle redevient une terre d'asile pour l'introduction de ces nouvelles cultures. Au mois de juillet 1772, la récente imprimerie de Port-Louis actionne ses presses et publie une cinquantaine d'exemplaires de ce qui est un véritable manuel de jardinage intitulé *Instruction sur la manière de planter et cultiver avec succès les plants et graines de girofliers et muscadiers. A l'usage de M. M. Les Habitans des Isles de France & de Bourbon*²².

Illustration 1 : Giroflier (voir 4^{ème} de couverture) ↗



Illustration 2 : Muscadier ↗

Photographié sur *Bytasyon* de Benoît et Franck Morel à Saint-Philippe.



Drouhet, 1937, pp. 65-67.

²¹ Pierre Poivre (1719-1786), missionnaire, naturaliste puis administrateur aux Mascareignes. Il est chargé le 26 mars 1749 par le comité secret de la Compagnie française des Indes orientales de rapporter de son voyage aux Philippines (île de Mindanao) les précieuses épices afin de les multiplier au *Réduit* sur l'habitation du gouverneur David à l'Île de France.

²² L'intégralité du document a été transcrit dans Madeleine LY-TIO-FAoE, *The Triumph of... op. cit.*, pp. 121-127, il est aussi consultable sur la Base Poivre de Jean Paul Morel : <http://www.pierre-poivre.fr/doc-72-6-mois.pdf>, lien visité le 05/02/2021.

Ces instructions s'adressent prioritairement à certains Bourbonnais travaillant en collaboration avec oico las Céré (1738-1810)²³, parmi lesquels se distingue Joseph Hubert (1747-1825), un cultivateur du quartier de Saint-Benoît. oéa nmoins, l'acclimatation des arbres à épices aux Mascareignes se heurte à certains principes théoriques. En effet, au XVIII^{ème} siècle l'acclimatation repose sur un principe essentiel : le respect de la latitude. En clair, l'opération de transplantation ne peut garantir la naturalisation définitive d'une plante qu'en respectant la latitude du pays d'où est originaire l'espèce à naturaliser. De fait, les efforts de oico las Céré sont contrariés par la mauvaise presse que diffuse l'*Histoire des deux Indes* de l'abbé Raynal²⁴. Ce dernier reste très pessimiste quant à la prétendue réussite de l'acclimatation des arbres à épices aux Mascareignes :

« *Quelques-unes de ces précieuses plantes furent envoyées aux îles de Seychelles, de Bourbon & de Cayenne [Guyane]. Le plus grand nombre resta à l'île de France. Celles qu'on y distribua aux particuliers périrent. Les soins des plus habiles botanistes [...] , ne purent même sauver dans le jardin du roi que cinquante-huit muscadiers & trente-huit girofliers. Au mois d'octobre 1775 deux de ces derniers arbres portèrent des fleurs qui se convertirent en fruits l'année suivante. Ceux que nous avons sous les yeux sont petits, secs & maigres. Si une longue naturalisation ne les améliore pas, les Hollandais n'auront eu qu'une fausse alarme, & ils resteront incommutablement les maîtres du commerce des épiceries »²⁵.*

De plus, Céré ne maîtrise toujours pas la multiplication des muscadiers et tous ses efforts pour identifier « *les noix qui doivent donner des individus mâles ou femelles* »²⁶ restent infructueux. Paradoxalement, son plus proche collaborateur à l'Île Bourbon, Joseph Hubert²⁷, réussit la prouesse de multiplier cette plante dioïque (unisexe) en greffant des branches mâles sur des pieds femelles²⁸.

Depuis son voyage à l'île de France en 1778, Joseph Hubert reçoit les faveurs de oicos Céré²⁹. Cela n'empêche pas ce dernier de solliciter l'ensemble de ses

²³ Successeur de Poivre en charge du *Jardin du roi* à l'île de France. Ce jardin correspond à l'ancienne habitation de *Monplaisir* où s'était établi le gouverneur Mahé de La Bourdonnais. Il s'agit de l'actuel *Jardin des Pamphémousses* qui a aujourd'hui pris le nom de Sir Seewoosagur Ramgooolam.

²⁴ Guillaume-Thomas Raynal (1713-1796), prêtre et penseur anticolonialiste. Il publie en 1770 l'*Histoire philosophique et politique des établissements et du commerce des Européens dans les deux Indes*. Malgré sa mise à l'Index, l'ouvrage est plusieurs fois réédité. Selon l'historien Robert Darnton ce serait l'un des livres les plus reproduits et les plus lus du XVIII^{ème} siècle, notamment dans des versions pirates. Robert DARONTOO , Éditer et pirater. *Le commerce des livres en France et en Europe au seuil de la Révolution*, Paris, Gallimard, 2021, 496p.

²⁵ Guillaume-Thomas RAYNAL, *Histoire philosophique et politique des Établissements et du Commerce des Européens dans les deux Indes*, Genève, Impr. Pellet, 1782, 378 p., pp. 343-344.

²⁶ Lettre de Hubert à Bory, sans date, dans Émile TROUETTE, *Papiers de Joseph Hubert*, Lahuppe Éditions, Saint-Denis, 1881, p. 201

²⁷ Dans ses cahiers, Joseph Hubert est reconnaissant envers Jean Louis et Galent deux esclaves dont la simple mention rappelle que cette main d'œuvre servile réalise la majorité des travaux de jardinage sous le commandement du maître.

²⁸ « *Si la greffe en approche n'eût pas réussi, j'aurais dirigé mes recherches d'un autre côté. J'avais remarqué que les noix provenant d'un même arbre donnaient plus de moitié de femelles ; et que d'autres donnaient 4 à 5 fois plus de mâles. J'espérais qu'on pourrait s'assurer que certains arbres donnaient plus de femelles, comme on le remarque dans certaines femelles d'animaux* », *Ibid.*, p. 202.

²⁹ « *Je vous loue très fort d'avoir partagé ce que vous aviez apporté avec Mrs Le Comte et Hubert ; et puisqu'il en est ainsi quand j'adresserai désormais quelque chose à un de vous 3 je croirai l'envoyer à tous. Je viens de recevoir 16 pages d'écritures en 2 lettres de M. Hubert et je me suis hâté de lui répondre en 5. Il fallait bien l'assurer au plutot que son fameux arbre enlevé étoit un vrai mangoustan. D'après un effort semblable, si je venois à mourir, je le ferois mon légataire universel pour cette partie et il auroit la bonté de venir être le directeur des richesses du Jardin du Roi et de tout ce qui s'ensuit* », Lettre de Céré à Fréon, datée du 11 septembre 1779, *The Triumph of Jean Nicolas CÉRÉ and His Isle Bourbon Collaborators*, Moutin & Co., 1970, 302 p., p. 170.

collaborateurs³⁰ pour organiser la distribution des premières graines de girofliers et de muscadiers. Ces initiatives individuelles créent rapidement des tensions avec les habitants de l'île, mécontents de la qualité des semences reçues³¹. Le pouvoir politique tente alors de prendre en charge ce projet d'acclimatation en s'impliquant davantage. Mais dans les faits, les administrateurs continuent de s'appuyer sur ces jardiniers amateurs, appartenant pour la plupart à la petite noblesse locale, pour mener à bien la multiplication des arbres à épices. Dans cette perspective, en 1785, à l'initiative du baron de Souville, le gouverneur en place, Joseph Hubert est nommé commandant du quartier de Saint-Joseph :

« *J'avais proposé le nom de Nouvelles-Moluques pour le nouveau quartier, ayant le projet d'y propager les épiceries ; mais le Conseil terrier, dont les arrêts sont irrévocables, l'a nommé Saint-Joseph, du prénom de M. de Souville, alors commandant ici, qui a créé ce quartier, à quoi j'ai souscrit avec plaisir ; c'est lui qui m'en a nommé le commandant* »³².

La mise en valeur des terres du quartier de Saint-Joseph, qui comprend alors l'actuelle commune de Saint-Philippe³³, est confrontée à de nombreux obstacles (difficile accessibilité, mesurage imprécis des terres du domaine, ...) contrariant les projets d'acclimatation souhaités par Joseph Hubert. Malgré tout, jusqu'à la fin de sa vie Joseph Hubert conseille les administrateurs de l'île (Farquhar, Milius, P.P.U. Thomas...) qui n'ont de cesse de vanter les « *lumières et l'expérience* » de ce savant. Il devient aussi correspondant de la Société Académique des Sciences de Paris, pour laquelle il publie un mémoire de près d'une quinzaine de pages sur la thermogenèse de l'arum³⁴. Ce rapport scientifique détaille une cinquantaine d'expériences pratiquées sur cette plante, il est envoyé à Paris et lu le 28 fructidor de l'an VII (14 septembre 1799)³⁵. Vingt ans plus tard, il est l'auteur d'un *Mémoire sur le choix des lieux et des positions convenables à la culture des plantes nouvellement portées dans cette Colonie, et sur le moyen de nous préserver des insectes et des mauvaises herbes qui pourraient s'introduire avec elles*³⁶. Ce dernier est lu, par ses soins, à la Société philotechnique, première société savante de

³⁰ « *Parmi Mrs les Bourbonnais qui m'ont écrit, il faut distinguer Mrs Desforges Boucher, Fréon, Le Comte, Hubert, je sais par eux le soin que vous avés bien voulu prendre vous-même, Mon Général, de la distribution des premières baies de giroflier. Le deuxième envoy n'aura pu suffire à contenter tout le monde vraisemblablement, aussi m'en demande-t-on, je réponds à M. Desforges que c'est à vous que j'ai l'honneur d'adresser sa part, que la petite caisse est à l'adresse de M. le C^e de St Maurice* », Lettre de Céré à Souillac, datée du 4 juin 1779, *Ibid.*, p. 165.

³¹ « *Il [Fréon] m'a dit que vous vouliez d'orennavant nous charger des distributions à faire aux habitants des graines venant du Jardin du Roy. Je vous prie quant à moy de ne pas m'en charger : j'entens trop claboder contre les dernières répartitions toujours on a eu les plus mauvaises graines et en moindre quantité on veut écrire aux chefs [...] Si je me chargeois de faire un partage comme celui-là je voudrois que la caisse pour St Benoit soit faite à l'Isle de France et non ici que personne ne pût dire qu'il a droit sur ces graines, que je pusse ne les donner qu'aux personnes soigneuses à qui je ne laisserois pas ignorer qu'elles viennent de vous* », Lettre de Hubert à Céré, datée du 20 janvier 1780, *Ibid.*, p. 173.

³² Émile TROUETTE, *Papiers de Joseph Hubert...* op. cit., p. 57.

³³ Sur sa partie ouest ce quartier s'étendait originellement à la ravine Panon (Vincendo) avant de s'élargir, en 1788, jusqu'à la ravine Manapany autrefois rattachée au quartier de la Rivière d'Abord.

³⁴ D'après Bory de Saint-Vincent cette plante, vraisemblablement originaire de Madagascar, est nommée *Arum cordifolium* (littéralement « feuilles à formes de cœur »), dans Jean-Baptiste BORY DE SAUZ - VIOCEOT, *Voyage dans les quatre principales îles des mers d'Afrique : fait par ordre du gouvernement pendant les années neuf et dix de la République (1801 et 1802)*, Paris, 1804, Tome 2, note de bas de page, p. 67.

³⁵ « *Mémoire sur la chaleur naturelle des fleurs d'une espèce d'Arum indigène, à l'île de la Réunion* », dans *Mémoires des sociétés savantes et littéraires de la République française*, Messidor, n° 1, 1801, pp. 336-350.

³⁶ ADR, 4J68, *Mémoire sur le choix des lieux et des positions convenables à la culture des plantes nouvellement portées dans cette Colonie, et sur le moyen de nous préserver des insectes et des mauvaises herbes qui pourraient s'introduire avec elles*, lu à la Société philotechnique par M. Joseph Hubert (7 pages), transcrise dans Émile TROUETTE, *Papiers de Joseph...* op. cit., pp. 233-234.

l'île fondée par le baron Milius en 1820³⁷. En 1821, quatre ans avant sa mort, Joseph Hubert reçoit de Louis XVIII l'une des dix médailles d'or réservées aux meilleurs cultivateurs du royaume³⁸.

II) LE RECUEIL DES SAVOIRS (THÉORIQUES ET PRATIQUES) DES PREMIÈRES SOCIÉTÉS SAVANTES DE L'ÎLE

Avant d'aborder la Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de la Réunion³⁹, que mentionnait avec nostalgie Adrien Berget, arrêtons-nous sur des sociétés savantes un peu plus anciennes. La décennie 1850 voit la création, à un an d'intervalle, de la Chambre d'agriculture de La Réunion en 1854 et de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion à la fin de l'année 1855. Cette dernière affiche pour objet :

« Le but de la Société est d'étudier et de propager les Sciences, les Lettres et les Beaux-Arts, et de concourir au progrès intellectuel de la Colonie en entretenant surtout parmi la jeunesse, le goût des travaux de l'esprit »⁴⁰.

Bon nombre d'articles rédigés par les membres titulaires de cette société savante sont consacrés à l'histoire naturelle. Le positivisme qui imprègne ces écrits aborde l'acclimatation comme un socle théorique capable de faire progresser l'agriculture locale. L'heure n'est plus à discuter de latitude, les débats opposent cette fois les tenants du fixisme⁴¹ et du transformisme⁴² :

« S'il est vrai, en effet, comme le pensait Cuvier, que tous les rouages de l'organisme vivant sont agencés en vue d'un résultat fixe et invariable, il est clair que cet organisme lui-même doit être invariable et fixe. Si la loi d'harmonie gouverne seule les choses créées, toute modification accidentelle est impossible [...] Mais voilà qu'une autre école non moins célèbre nous apprend que tout n'est pas harmonie dans l'univers [...] que tous les êtres vivants [...] tout en conservant leur type originel, qu'ils ne peuvent jamais perdre, il leur est permis, sous l'influence de causes diverses, de changer plus ou moins de forme et de structure. De là vient que la création peut se définir la variété dans l'unité, de là vient que les êtres vivants, sans échapper jamais à l'action de la puissance créatrice, ont la faculté de céder, de s'accommoder, de se plier docilement aux conditions extérieures, afin de pouvoir conserver leur existence dans différents milieux ; de là vient qu'il est au pouvoir de l'homme d'apporter des

³⁷ « Les travaux de la société auront pour objet de répandre dans la colonie le goût des arts et des sciences, d'y propager les connaissances utiles et d'y introduire les machines qui économisent l'emploi des forces de l'homme, ainsi que les procédés propres à améliorer l'agriculture ». D'après l'ordonnance du 6 août 1820 publiée au journal officiel. ADR, *Bulletin Officiel de l'île Bourbon*, 1820-1824, pp. 81-83.

³⁸ En 1818, Joseph Hubert avait déjà été récompensé par l'envoi des lettres de chevalier de l'ordre royal et militaire de Saint-Louis, Voir *Annales de l'agriculture française*, deuxième série Tome XVII, Impr. Société royale et centrale d'agriculture, 1822, pp. 382-387.

³⁹ Sa date officielle de création est le 18 septembre 1862, pour corriger l'imprécision du directeur de l'Instruction publique qui la faisait remonter à l'année 1860.

⁴⁰ ADR, 2PER320/1, *Règlement de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion*, années 1856-1858, vol. 1, p. 6.

⁴¹ Georges Cuvier (1769-1832) défend l'idée de fixité des espèces, il alimente une abondante correspondance en ce sens auprès de son ami Étienne Geoffroy Saint-Hilaire (1772-1844), zoologiste dont les classifications de mammifères s'éloignent progressivement de celles des fixistes.

⁴² Ce courant de pensée dont le naturaliste Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829) est le principal représentant en France agit comme un véritable « séisme » au sein du Muséum d'Histoire naturelle de Paris, et divise bientôt toute la communauté scientifique européenne, Dominique LECOURT, *Dictionnaire d'histoire et philosophie des sciences*, Paris, PUF, 2006, 1216 p.

modifications profondes sur les êtres vivants qui l'environnent. [...] Telle est la doctrine de Geoffroy Saint-Hilaire substituant à l'immuabilité des espèces le principe de la variabilité, qui est la base de l'agriculture et le fondement de ses espérances. [...] Gardons-nous seulement de tomber dans les exagérations de Lamarck. Ce savant naturaliste soutient que, sous l'influence de l'habitude, une espèce peut se transformer spontanément en une autre, et que tous les êtres vivants peuvent provenir d'une souche originelle »⁴³.

L'auteur de cet article, E. oev eu, conclut en admettant que : « si, à l'influence du régime, on ajoute celle du climat » une espèce peut « subir des modifications profondes ». Il fait ce constat « en observant un cheval sous les différentes latitudes » et explique encore par ce phénomène « que le manioc, qui, à Bourbon est presque toujours inoffensif, renferme constamment dans les contrées chaudes d'Amérique [...] de l'acide cyanhydrique »⁴⁴. Au-delà de ces prises de position parcimonieuses, les membres de cette société savante sentent bien les limites de leurs apports théoriques dans le domaine de l'acclimatation végétale. Pour progresser dans cette entreprise de connaissances, la Chambre d'agriculture, dès ses débuts, se donne comme objectif de créer un « Recueil d'agriculture » composé de témoignages d'agriculteurs (allant du grand propriétaire au petit cultivateur) réunissant un ensemble de pratiques et de « savoires gestuels »⁴⁵. Les bulletins de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion relayent les avancées collectées par la Chambre d'agriculture. Dès son origine, la principale préoccupation de ce recueil est de savoir comment articuler le savoir théorique des intellectuels au savoir pratique des cultivateurs plus proches des réalités et des spécificités de l'agriculture locale :

« Une publication périodique où chacun viendra, tout à tour, apporter et puiser les leçons de la théorie et de l'expérience ensevelies jusqu'à ce jour dans le secret des connaissances individuelles [...] La théorie, en effet, est fille de la pratique et n'est pas toujours d'accord avec elle. Les grands propriétaires n'ont pas seuls été consultés. Il n'a pas échappé à la Chambre que, pour atteindre son but, il fallait interroger l'expérience des petits habitants d'autant plus précieuse quelquefois qu'elle est plus indépendante des systèmes et des théories »⁴⁶.

Ce recueil ne retranscrit pas, en les juxtaposant, des savoirs et des pratiques qui s'ignorent. Dans leur mise en forme et leur contenu, les articles aux apports largement théoriques prédominent. Les avis et les conseils des agriculteurs apportent un supplément d'information *post-scriptum* prenant la forme d'une petite synthèse de quelques lignes (Illustrations 3. a. & b.) et servent souvent à corroborer les propos dominants dans le corps du texte. Ce droit de parole ouvert aux petits planteurs n'en reste pas moins assez novateur même s'il se place toujours sous l'étroit contrôle de l'élite intellectuelle de l'île. La somme de connaissances, théoriques et pratiques, qui découle de ce recueil est globalement très consensuelle, mais elle n'interdit pas les débats ni les divergences d'opinions puisque les membres de la Commission⁴⁷ peuvent réagir et donner leurs points de vue. Leurs observations sont également placées en fin d'articles (Illustrations 4. a. & b.).

⁴³ ADR, 2PER320/1, *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion*, années 1856 à 1858, vol. 1, pp. 258-260.

⁴⁴ *Ibid.* p. 261.

⁴⁵ Le concept est développé dans Otto SIBUM, « Working experiments: a history of gestural knowledge », *Cambridge Review*, 1995, n° 116, pp. 25-37.

⁴⁶ ADR, 2PER320/1, « Recueil d'agriculture », *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion*, années 1856 à 1858, vol. 2, pp. 1-3.

⁴⁷ « Une Commission permanente de la chambre d'agriculture est chargée de diriger la publication de ce Recueil », *Ibid.*, p. 3.

Note de Gabriel Saint-Gilles, l'un des lauréats de la Fête du travail.

Plus les plantations sont soignées, grattées et chaussées, plus le produit est prompt. Les artichauts sont d'autant plus beaux qu'on renouvelle plus souvent les plantations. Les plants peuvent toutefois durer de dix à douze ans; seulement ils donnent des fruits moins abondants et plus petits,

Note de M. Lucas, de Saint-Louis.

Il faut avoir soin de ne pas planter les artichauts à une trop grande profondeur; car, si la terre pénètre dans le cœur, la plante pérît.

Notes fournies par Gabriel Saint-Gilles.

Safran.

Le safran vient dans les hauts; on le plante en temps sec, après la récolte, qui a lieu de juillet à septembre; on fouille tous les ans.

Gingembre.

Le gingembre se plante à un pied de distance, et lorsque la racine commence à germer; la récolte ne se fait qu'au bout de deux ans.

Illustrations 3 : a) L'artichaut (ADR, 2PER320/1. « Recueil d'Agriculture », Bulletin de la société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion, années 1856 à 1858, vol. 2 p.24).

b) Le curcuma et le gingembre, *id. p.27.*

Observations de la Commission.

(2) Il est un point important à noter: c'est que si, pour ramer le petit pois, on attend le moment où il donne des fils, la plante ne grimpe plus. Si l'on chausse trop fortement, la racine se pourrit. Il faut une terre supérieure pour pouvoir planter des petits pois deux ou trois fois de suite. En Angleterre on ne les replante dans les mêmes terres que tous les dix ans environ.

Observation de la Commission.

(1) Sans vouloir contester que la greffe en fente, qu'il n'a d'ailleurs jamais vu expérimenter, ait pu réussir à la Réunion, un membre fait observer qu'en France du moins on ne greffe jamais l'abricotier autrement que par écusson.

Illustration 4 : a) Des pois par M. Jules Gérard (ADR, 2PER320/1. « Recueil d'Agriculture », Bulletin de la société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion, années 1856 à 1858, vol. 2 p.27).

b) Greffe du poirier et de l'abricotier par M. Châteauvieux, *id. p.71.*

En 1869, la Chambre d'agriculture fait publier le contenu des sessions tenues l'année précédente. S'y trouve un « Rapport de la Commission chargée d'étudier les moyens propres à propager l'enseignement agricole dans la Colonie »⁴⁸. En tant que rapporteur, Jacob de Cordemoy part du constat suivant: « *jadis le sol, généreux au-delà de toute expression, produisait sans presque exiger de travail ; il était inutile d'être agriculteur, il suffisait d'être planteur* »⁴⁹. Comme Adrien Berget, il rappelle l'importance de l'agriculture pour l'île de La Réunion: « *dans notre pays, l'industrie est intimement liée à l'agriculture* » d'où la nécessité de « *répandre l'instruction spéciale agricole dans toutes les classes de la population* »⁵⁰. Selon lui, la Chambre d'agriculture pourrait avoir « *une influence directe sur le lycée, les collèges communaux et les écoles chrétiennes* »⁵¹. Pour justifier son projet de réforme la Commission se réfère à un arrêté de M. Hubert

⁴⁸ Cette commission était composée de MM. Godefroy, Rosset, et de Jacob de Cordemoy (rapporteur). ADR, 2PER407/1, « Rapports des sessions de 1868 », *Chambre d'agriculture*, impr. Lahuppe, 1869, p. 74.

⁴⁹ *Id.*

⁵⁰ *Ibid.*, p. 75.

⁵¹ *Ibid.*, p. 76.

Delisle du 28 octobre 1853 « rendant obligatoire les travaux manuels dans les écoles des frères de la doctrine chrétienne et des sœurs de Saint-Joseph »⁵², Cordemoy en retranscrit le premier article :

« Dans les écoles des Frères de la doctrine chrétienne, et dans celles des Sœurs de Saint-Joseph, la plus grande partie du temps des enfants sera consacrée aux diverses professions manuelles, principalement aux travaux de l'agriculture »⁵³.

Le rapport conclut en avançant six pistes de progression : 1° la création d'une bibliothèque agricole et industrielle ; 2° la mise en place de cours publics spéciaux avec l'aide des Comices et des Maires de commune « partout du moins où ce sera possible »⁵⁴ ; 3° prévoir un cours spécial de même nature au Lycée ; 4° la mise en application de l'arrêté du 28 octobre 1853 ; 5° l'introduction de l'enseignement spécial dans les collèges communaux et les institutions libres et 6° la rédaction d'un *Manuel élémentaire d'agriculture*⁵⁵ adapté à la colonie.

Ces propositions plaident toutes dans le sens d'un élargissement de l'enseignement agricole à un large public jusqu'à l'intégrer au sein de l'enseignement élémentaire. Ces propositions s'égrènent dans le temps sans vraiment réussir à trouver leur concrétisation. Les réformes se font hésitantes. En 1903, le conseil général étudie une proposition de « ferme école » ayant pour but l'instruction « des jeunes gens de 15 à 18 ans » mais repousse un projet de « conférences agricoles » devant s'adresser au grand public. Le gouvernement local accepte toutefois le « programme complet et adapté à la Réunion, d'un cours d'agriculture élémentaire pour les élèves de l'enseignement primaire »⁵⁶ proposé par la Commission officielle de l'enseignement agricole, ledit programme est envoyé au ministère des Colonies pour validation.

La principale difficulté de cet enseignement agricole réside, non pas dans le manque de volonté et d'initiatives, mais dans la difficulté de bâtir un socle de connaissances adapté à l'agriculture coloniale de l'île. Le recueil élaboré par la Chambre d'agriculture a d'ailleurs pointé les limites des contenus qu'il propose, du fait des nombreux microclimats que compte la colonie⁵⁷. Cette grande variété climatique⁵⁸ peut aussi expliquer les difficultés auxquelles a été confrontée l'île pour fixer un lieu de savoir où pourraient se pratiquer ces enseignements manuel et agricole. Si à la fin du XIX^{ème} siècle

⁵² Arrêté publié au *Journal Officiel*, année 1853, p. 374.

⁵³ ADR, 2PER407/1, Rapports des sessions de 1868, *Chambre d'agriculture*, impr. Lahuppe, 1869, p. 78.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 79.

⁵⁵ Vraisemblablement sur le modèle des *Manuels-Roret* qui connaissent en France un véritable succès au début du XIX^{ème} siècle.

⁵⁶ ADR, 2PER407/1, « Enseignement agricole », séance du 4 février 1903, *Bulletin de la Chambre d'agriculture*, 1903, p. 14.

⁵⁷ « La nature se prête rarement à ces classifications tranchées, nous ne devons pas perdre de vue que ce travail a pour objet d'éclairer les lecteurs de notre Recueil sur les variétés infinies à observer dans les époques de plantation et de récolte et dans les modes de culture selon les localités. [...] Aussi ce travail est-il nécessaire à l'intelligence de nos bulletins agricoles. Nous ne pourrions, en effet, conseiller à un habitant de Saint-Paul de planter du maïs en juin et en juillet comme on le fait depuis Sainte-Suzanne jusqu'à Saint-Philippe, ni du blé en mai et en juin comme depuis Saint-Louis jusqu'à Saint-Joseph, puisqu'à ces époques il est soumis à l'influence d'une extrême sécheresse ». ADR, 2PER320/1, « Tableau des différents climats de l'Île de la Réunion suivant les localités », *Bulletin de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion*, années 1858 à 1858, vol. 2, pp. 37-38.

⁵⁸ L'île de La Réunion possède une superficie de 2500 km², c'est une jeune île volcanique dotée d'un relief escarpé culminant à 3070 mètres au Piton des Neiges. Du fait de la présence de ces massifs montagneux, la côte-sous-le-vent (à l'ouest) est beaucoup plus sèche que la côte-au-vent (à l'est). Il faut aussi y ajouter la forte inclinaison des pentes à partir de 400 mètres et la présence de nombreuses cuvettes d'altitude pour comprendre la présence de ces nombreux microclimats.

et au début du XX^{ème} siècle, la station agronomique de la Providence passe sous la coupe du ministère de l'Instruction publique et participe bien à la recherche et à la formation des élèves. Cette station occulte une autre institution dédiée originellement à ce rôle de « propagation » du savoir : le Jardin colonial (actuel Jardin de l'État).

III) LA DIFFICILE FIXATION D'UN LIEU DE SAVOIR ET D'ENSEIGNEMENT

Dates	Jardins botaniques: Lieux et appellation
1761 1764 1810 1815-début XX ^e siècle	« Jardin de la Compagnie » au pied du rempart de la Rivière de Saint-Denis. « Jardin du Roi » Jardin Telfair (sous occupation anglaise) Jardin repris par le gouvemement vendu à Dupré, à Gilbert Desmolières devient jardin Aubinais au début du siècle
1767-1772 1793 1815 1834 1948	« Jardin du Roi » transféré au lieu dit « Camp de Lorraine » à son emplacement actuel, les appellations « Jardin botanique » et « Jardin de l'Etat » prévalent à cette période. « Jardin Public » après la réquisition du Commissaire Tirol. « Jardin du roi » lors de la restitution de l'île à la France « Jardin colonial » « Jardin de l'Etat »
1818-1829	« Jardin du Mont Saint-François » (sur l'emplacement de l'actuel Domaine de Beaubassin dans l'actuel quartier de Saint-François)

Sources : A. LOUGNON, *Voyages anciens à l'île Bourbon, première partie, sous le signe de la mortue (1611-1755)*, 1939.
M. DEQUAIRE, *Guide du jardin de l'île de Saint-Denis*, S.R.E.P.I.N, 1984
M.SERVIABLE (dir.), *La pomologie réunionnaise. Fragments d'une histoire de l'acclimatation des fruits*, Édition ARS, 2017.

Tableau 1 : Chronologie des appellations des jardins botaniques de Saint-Denis.

Localisé sur un emplacement marquant l'ancienne limite sud de Saint-Denis, l'actuel *Jardin de l'État*, autrefois nommé *Jardin du Roy* (puis *Jardin colonial*) (Tableau 1), est le résultat du transfert d'un jardin plus ancien situé au bas de la Rivière Saint-Denis : le *Jardin de la Compagnie*⁵⁹ (Illustration 5. a.). Ce transfert a lieu vers 1770 au moment où les administrateurs particuliers Crémont et Bellecombe⁶⁰ envisagent l'embellissement du chef-lieu sur le modèle de Port-Louis initié un an plus tôt sous la houlette des administrateurs généraux Desroches et Poivre⁶¹. La raison de ce transfert est triple : trouver un lieu moins exposé aux crues⁶², plus accessible aux promeneurs et y établir les riches collections botaniques qui contribueront au progrès de la science dans la colonie⁶³.

⁵⁹ Il existe une description de ce jardin dans une relation de l'astronome Guy Pingré (1711-1796) qu'il rédige lors de son expédition dans l'océan Indien pour observer le passage de Vénus : « *Les gouverneurs font cultiver à quelque distance du gouvernement un grand jardin connu sous le nom de Jardin de la Compagnie. Je ne sais si ce jardin est directement utile à la Compagnie, mais je sais au moins, en général, que la Compagnie a dans l'île de Bourbon des possessions plus réelles qu'à l'île de France. Ce jardin, ainsi que plusieurs autres jardins de particuliers dans l'île, abondent en fruits et en légumes* », Alexandre-Guy PloGRE, *Voyage à Rodrigue, Le transit de Vénus de 1761. La mission astronomique de l'abbé Pingré dans l'océan Indien*, Cahors, Bibliothèque Universitaire Francophone, Texte inédit d'après les manuscrits présentés par Sophie HOARAU, Marie-Pauline JAIO IÇOO & Jean-Michel RACAUT, Paris, SEDES, 2004, p. 244.

⁶⁰ ADR, Période royale, 24A, *Règlement de Police, des administrateurs particuliers Crémont et Bellecombe, concernant la plantation des arbres dans les rues du chef-lieu à St. Denis et dans les chemins publics et Isle de Bourbon*, daté du 15 janvier 1770, 3f.

⁶¹ Ordonnance du 17 juin 1769, signés par les administrateurs généraux Desroches et Poivre. Voir Jean-Baptiste-Etienne DELALEU, *Code des Iles de France et de Bourbon*, 2^e éd. 1826, p. 219.

⁶² « Depuis quelques temps, l'administration s'était aperçue qu'en saison chaude le terrain de la Rivière se trouvait tellement humide qu'il devenait "peu fréquentable" et que son éloignement de la ville raréfiait les visites », Paul BERG, « Coup d'œil sur les origines du jardin botanique et notice historique sur la Société coloniale d'Acclimatation », *Recueil de documents et travaux inédits pour servir à l'histoire de La Réunion*, Archives Départementales de La Réunion, vol. 2, imp. Couderc-o erac, 1957, pp. 71-72.

⁶³ Émile Trouette cite une lettre du commissaire civil Tirol, du 10 décembre 1792 : « *en attendant que le jardin de l'Intendance serve à l'établissement d'un collège national, j'ai l'honneur de requérir de vous qu'il en soit*



Illustration 5a : Le transfert du jardin du roi vers 1770 (FR ANOM 23DFC0104A, Extrait du Plan du quartier Saint-Denis de l'île Bourbon depuis les Patates à Durand jusqu'au Cap, levé par Selhausen, 1779).

Cette vocation pour l'enseignement se concrétise un demi-siècle plus tard avec la proximité du Collège colonial (Illustration 5 b.). Mais entre-temps, de 1817 à 1829, le Jardin du Roi de Saint-Denis se dédouble, car pour exploiter toutes les possibilités climatiques qu'offre l'île un (véritable⁶⁴) jardin d'acclimatation est créé dès 1817 dans les hauts de Saint-Denis, au quartier de Saint-François⁶⁵. L'arrivée des frères Bréon⁶⁶ permet de faciliter la direction des deux jardins. Tout comme la métropole abrite des « jardins d'acclimatation » pour acclimater des plantes tropicales, ici la colonie n'utilise pas des serres, mais le « *bon air* », doux et tempéré, de ses hauteurs pour acclimater des plantes européennes⁶⁷. Ce choix d'un jardin d'acclimatation dans les hauteurs de Saint-

*fait un jardin de toutes les plantes que l'île Bourbon peut offrir à l'*histoire naturelle* », Émile TROUETTE, *L'île Bourbon Pendant La Période Révolutionnaire De 1789 à 1803*, Tome 1, Paris, Challamel, 341 p., p. 36.*

⁶⁴ Au sens que lui attribue traditionnellement l'historiographie : un lieu qui acclimate des espèces originaires de latitudes très différentes de la sienne.

⁶⁵ Actuel Domaine Beaubassin, il est inscrit à l'inventaire des Monuments historiques depuis 2018, le site est ouvert à la visite (sous réservation).

⁶⁶ Nicolas Bréon (1785-1864) directeur du Jardin du roi de Saint-Denis n'est pas venu seul. Dans une de ses correspondances avec Joseph Hubert, P.P.U. Thomas révèle la présence de son frère. Dans une lettre à Hubert il dit : « *Bréon est parti sous le vent, je ne sais quand il reviendra, et son frère qui est resté aux deux jardins, & qui est un brave garçon, n'est qu'un garçon jardinier* », ADR, 4J20, Lettre de Thomas à Joseph Hubert, Saint-Denis, datée du 15 avril 1819. Dans un ouvrage de statistiques lorsque Thomas présente le jardin d'acclimatation de Saint-François, il écrit aussi : « *sous la direction de M. N. Bréon, et par les soins de son frère ainé, qui fut spécialement attaché à cet établissement* ». Voir Pierre Philippe Urbain THOMAS, *Essai de statistique de l'île Bourbon*, tome 2, Paris, 1828, p. 91.

⁶⁷ Dans l'esprit des théories climatiques du XVIII^{ème} siècle, le jardin d'acclimatation est en quelque sorte le privilège des nations civilisées du fait de leurs climats doux et tempérés par opposition aux peuples des pays proches de l'équateur. L'historiographie véhicule pendant longtemps ce préjugé climatique de par le vocabulaire utilisé : la métropole abrite toujours les « jardins d'acclimatation » tandis que la colonie possède des « jardins d'essais ». Pour éviter tout amalgame, l'historienne Emma Spary préfère leur substituer respectivement les termes de « *jardin botanique* » et de « *jardin colonial* ». Car, en matière d'acclimatation, le jardin colonial a une fonction similaire à ce qui se pratique dans la métropole : « *dans le processus de naturalisation, leur rôle étant d'amortir le choc que le changement de climat infligeait aux espèces exotiques ; les serres remplissaient*

Denis correspond aussi à son nouveau modèle agricole et à des attentes nouvelles. En effet, au début du XIX^{ème}, après la conversion de l'île à la monoculture de la canne à sucre, de plus en plus de grands propriétaires se tournent avantageusement dans l'expérimentation de nouvelles cultures à une altitude où la canne ne peut s'acclimater (au-dessus de 800 mètres)⁶⁸. Si l'activité du *Jardin du Mont Saint-François* est de courte durée, elle n'en reste pas moins une initiative intéressante représentant les attentes d'une époque. Sa disparition renforce la place du Jardin colonial comme principal centre de savoirs et d'expérimentations.



Illustration 5b : Proximité géographique entre le Jardin du Roi et le Collège colonial (FR ANOM 23DFC0367A, Extrait du plan de la ville de Saint-Denis, levé par G. Robin, 1842).

Se réunir dans un tel lieu n'a rien d'une évidence. Lorsque la première société savante est fondée par le baron Milius en 1820, ses membres sont contraints d'occuper une salle de l'Hôtel du gouvernement⁶⁹. Mais les choses évoluent. Lors de sa première séance, la Société des Sciences et Arts de l'Île de la Réunion inaugure la fondation du Muséum d'Histoire naturelle de Saint-Denis⁷⁰ qui vient se fixer dans le Jardin colonial sous le haut patronage du gouverneur Hubert Delisle.

Sous la direction de Jean Michel Claude Richard (1831-1857), le Jardin colonial connaît un véritable âge d'or. Ce jardinier réussit la prouesse d'introduire et de multiplier plus de 3 000 espèces végétales⁷¹. De même, du temps de la Société d'Acclimatation et

une fonction semblable », dans Emma SPARY, *Le jardin d'utopie : l'histoire naturelle en France de l'Ancien Régime à la Révolution*, Paris : Muséum national d'Histoire naturelle, 2005, 407 p., p. 151.

⁶⁸ Les comptes rendus de la Société des Sciences et Arts de l'Île de La Réunion abondent d'exemples en ce sens.

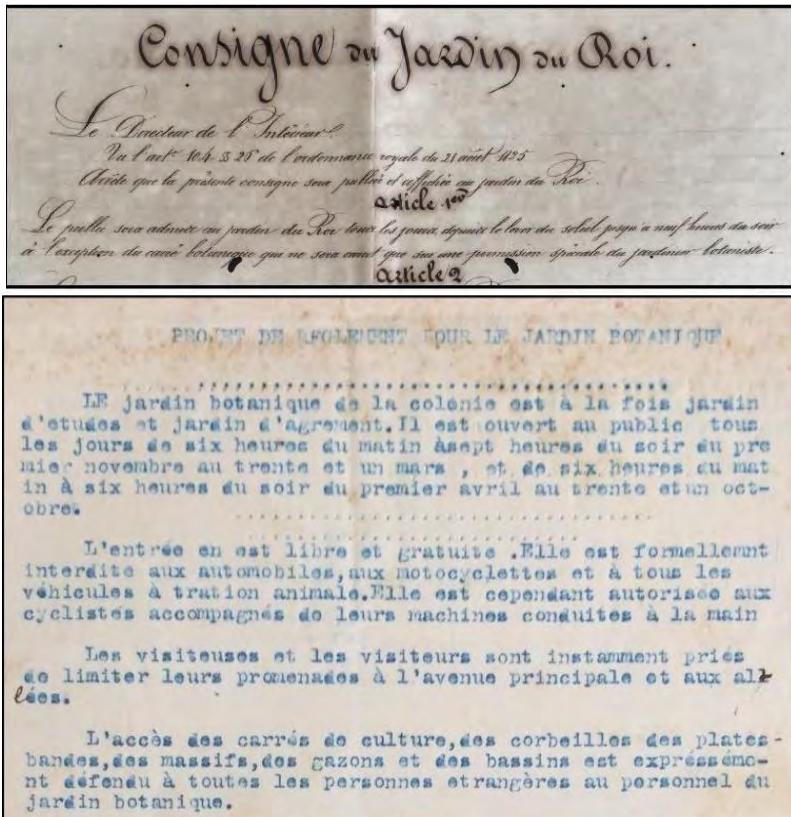
⁶⁹ ADR, *Bulletin Officiel de l'île Bourbon*, 1820-1824, p. 82.

⁷⁰ « Quelques amis d'étude, ayant conçu la pensée de fonder à Saint-Denis une Société destinée à propager dans la Colonie le goût et la culture des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts, se sont réunis, le 8 novembre 1855, dans une des salles du Muséum d'histoire naturelle, afin de poser les bases de cette nouvelle institution », *Bulletin de la Société des Sciences et des Arts de l'île de La Réunion*, 1856, p. 3.

⁷¹ Jean Michel Claude RICHARD, *Catalogue des végétaux cultivés au jardin du gouvernement à l'île de La Réunion*, impr. Lahuppe, Saint-Denis, 1857, 114 p. Un exemplaire est conservé au Muséum d'Histoire naturelle

d'Histoire naturelle de l'Île de la Réunion, l'un de ses vice-présidents, le docteur Charles Coquerel, réaffirme la vocation scientifique du jardin et le rôle fondamental que joue le muséum dans la diffusion des savoirs liés à l'histoire naturelle :

*« L'histoire naturelle est la base de toute bonne étude d'acclimatation, et si, comme nous l'espérons, le goût de cette science doit se répandre dans la Colonie, c'est en grande partie au Muséum de Saint-Denis que nous le devrons »*⁷².



Illustrations 6 : a) Règlement du Jardin du Roi (1825) ; b) Projet de règlement (1913) (ADR 4T37, Jardin botanique, textes officiels).

Dans les faits, le jardin peine à concilier sa vocation scientifique et sa fonction de lieu d'agrément⁷³. Tout au long du XIX^{ème} siècle, il est la proie de visiteurs qui abîment ses carrés pédagogiques et ses plates-bandes arborées font l'objet de nombreuses dégradations comme l'indiquent les règlements de 1825 et 1913 (Illustrations 6 a. et b.). Au début du XX^{ème} siècle le jardin est de plus en plus perçu comme un lieu de divertissement : on le visite à pied, à vélo et même en automobile ; de nombreuses dérogations y autorisent les concerts, les fêtes et même les projections

de Saint-Denis.

⁷² ADR, 2PER120, « Compte-rendu de la première séance générale annuelle (17 août 1863) », Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de La Réunion, Saint-Denis, impr. Delval, 1863, p. 15.

⁷³ Prosper ÈVE, « Lecture d'un lieu de mémoire : le destin du Jardin royal », *Les îles de l'océan Indien, Histoire et Mémoires*, sous la direction de COMBEAU Yvan, CRESOI, Graphica, Saint-André, 2011 pp. 269-284

cinématographiques⁷⁴.

Le problème n'est pas neuf. Déjà en 1863, la Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de la Réunion dénonçait l'état d'abandon du jardin et émettait la requête d'en faire l'acquisition⁷⁵ pour mieux en gérer l'activité scientifique (Illustration 7). Mais l'attraction pour ce lieu, devenu jardin d'ornement, n'explique pas à lui seul l'essoufflement de son activité scientifique.

Nous pensons qu'il n'y a qu'une seule solution possible, savoir : la concession faite au Comité impérial d'acclimatation de la Réunion, du *Jardin Colonial*, dit *Jardin de l'Etat*.

Par la suite de circonstances que nous n'avons pas à apprécier, cet établissement est tombé dans l'abandon le plus complet, malgré les efforts de son honorable directeur M. Richard. Il n'y a presque plus d'eau dans les bassins, l'un d'eux est même complètement à sec et ne sert plus qu'à recevoir les détritus de toutes sortes. La pépinière est envahie par les mauvaises herbes et les plantes périssent faute d'eau et de soins convenables. Tout est livré à l'abandon : les végétaux les plus précieux sont confondus avec des plantes vulgaires : les clôtures tombent en ruine et le jour où l'on se décidera à mettre un terme à cette dégradation toujours croissante, il faudra de grandes dépenses pour rétablir le jardin dans son état primitif [...].

Une partie du jardin sera réservée aux animaux vivants : nous y établirons un véritable *Jardin zoologique* dont les produits seront exploités au profit de tous.

Nous n'oublierons pas que là se trouve la promenade principale de la ville, aussi, sans parler des embellissements que nous projetons, la grande allée sera, comme par le passé, consacrée au public et aux fêtes nationales.

A.D.R., 2PER120/1, Dr. Ch. Coquerel rapporteur de la « Commission chargée d'examiner les questions relatives à la formation d'un Jardin d'Acclimatation à La Réunion » dans *Bulletin de la Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de La Réunion*, octobre 1863, pp. 185-186 .

Illustration 7 : Les difficultés rencontrées par la Société d'Acclimatation dès sa création.

En Europe, dans le domaine des savoirs, se joue un important changement de paradigme. L'histoire naturelle perd progressivement de son prestige et les grandes théories agricoles se font au profit d'un savoir agronomique de plus en plus tourné vers la chimie. L'historienne oat halie Jas situe aux années 1840-1850 ce basculement vers les savoirs agronomiques et la chimie, au cours duquel le jardinier naturaliste laisse place à la figure du chimiste agronome. L'opposition des travaux de Jean-Baptiste Boussingault (1801-1887) et de Justus von Liebig (1803-1873) est assez révélatrice de cette révolution scientifique en cours. Le premier est un chimiste et agronome français partisan des engrains organiques ; il s'intéresse à la physiologie végétale, qu'il étudie au moyen de « *l'installation d'un laboratoire dans une ferme, pour pouvoir analyser le sol, les engrains, les semences et les végétaux* »⁷⁶. L'alliance de la ferme et du laboratoire lui permet de mettre en évidence le rôle de l'azote dans les engrains organiques. Le second est agronome et chimiste allemand ; il publie en 1840 *La chimie et ses applications à l'agriculture et la physiologie*. Parangon des recherches agronomiques de l'école allemande, Liebig observe la nature depuis son laboratoire. Ce chimiste en blouse blanche incarne parfaitement la nouvelle figure d'autorité de cette nouvelle modernité scientifique. Il se moque avec condescendance des travaux réalisés dans les fermes

⁷⁴ ADR, 4T37, Années 1892 à 1913, plusieurs documents administratifs du jardin rendent compte de ces demandes de dérogations.

⁷⁵ En décembre 1862, un mois après sa création, la Société d'Acclimatation est fière de ses 416 membres, cependant, avant 1865 elle ne possède en propre qu'un petit jardin d'essai entretenu par Adrien Bories (pharmacien de marine il séjourne à La Réunion de 1862 à 1869). Cette année-là, la société obtient en concession le jardin de l'Etat « pour 10 ans » lequel aura été disposé d'une Ecole botanique située « à gauche de la grande allée » et placée « sous la direction du D^r Paul Bories » (frère d'Adrien, il décède en 1873), Achille Berg, « Le jardin d'acclimatation de Saint-Denis », *Album de La Réunion, Roussin*, Marseille, impr. Lafitte, 1975, Tome 1, vol. 5, pp. 167-168.

⁷⁶ o athalie JAS, *Les sciences agronomiques en France et en Allemagne 1840-1914*, Paris, Éditions des archives contemporaines, 2001, 434 p., p. 38.

françaises et « pense que l'azote n'a que peu d'importance et que c'est leur contenance en minéraux qui permet d'attribuer aux engrais leurs valeurs fertilisantes »⁷⁷.

Dans les colonies françaises, les jardins d'essais subissent des mutations inhérentes à l'émergence de ces nouveaux savoirs⁷⁸. Étudiées par Christophe Bonneuil⁷⁹, les stations agronomiques qui parsèment l'empire colonial français s'inscrivent dans le sillage des fermes agronomiques françaises. La station de la Providence de Saint-Denis (Illustration 8) ne déroge pas à cette règle. Elle recentre ses recherches sur un nombre réduit de monocultures (la canne à sucre et le maïs) et son activité se tourne résolument vers la recherche de productivité et l'obtention de meilleurs rendements⁸⁰. Par conséquent, la sélection de nouvelles variétés (et leur acclimatation) n'a plus que pour objectif la résistance face aux maladies qui affectent ces monocultures, tandis que l'étude des sols ne se conçoit plus que dans l'optique de l'amélioration des engrais chimiques.

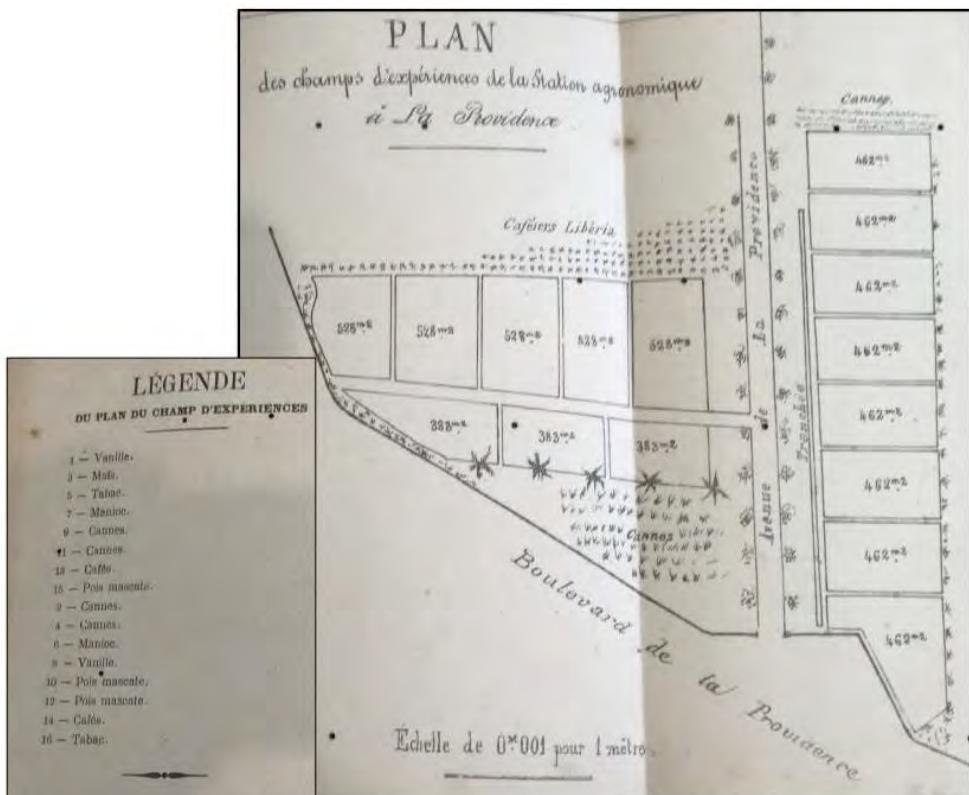


Illustration 8 : Plan de la station agronomique de la Providence (ADR, 2PER407/3, *Bulletin de la Chambre d'agriculture de l'Île de La Réunion*, séance du 13 octobre 1900).

⁷⁷ *Ibid.*, p. 39.

⁷⁸ « Les jardins d'essais de Nanisana et de l'Ivoloina (Madagascar) [...] passent du stade des essais à petite échelle à celui des champs expérimentaux et se spécialisent dans un nombre restreint de cultures. », dans Christophe BOOUEUIL & Mina KLEICHE, *Du jardin d'essais colonial à la station expérimentale 1880-1930. Éléments pour une histoire du CIRAD*, Éd. Du CIRAD, 1993, 108p., p. 6.

⁷⁹ Christophe BOOUEUIL, *Mettre en ordre et discipliner les tropiques : Les sciences du végétal dans l'empire français, 1870-1940*, thèse présentée à l'Université de Paris VII, le 30 mai 1997, 563 p.

⁸⁰ ADR, 2PER21, « *Bulletin météorologique et agricole* », *Station agronomique de La Réunion*, années 1876 à 1879.

Historiquement, le choix du domaine de la Providence n'est pas un hasard. Le lieu abritait une école professionnelle gérée par des Frères⁸¹ et l'endroit possède encore de l'outillage et des infrastructures (un bassin notamment) (Illustration 9) remis en état pour accueillir la nouvelle station agronomique⁸².



Illustration 9 : Bassin de la station agronomique, vers 1920 (FR ANOM 30Fi1 44/16, Saint-Denis de La Réunion. Station agronomique de la Providence, photographiée par son directeur André Kopp, années 1920/1930) et en 2018 (Photographie Marc Tomas)



Son directeur, Arthur Delteil (1835-1905), détaille le but et le programme de cette station agronomique :

« Chacun sait que si la Station agronomique a été votée en décembre 1874. Elle n'a réellement fonctionné qu'en novembre 1875. Dans l'espace d'un mois, laboratoire, champs d'expérience, observatoire météorologique, cours

⁸¹ ADR, 2Q57, L'inventaire de l'outillage de cette école professionnelle est réalisé en 1869 pour des enchères publiques débutant l'année suivante.

⁸² « Procéder au recollement de l'outillage et du matériel de l'ancienne école professionnelle de la Providence confiés à la garde de M. D'Hotmann, frère [...] nous avons reconnu que tous les articles restant à vendre s'y trouvaient exactement avec ordre », ADR, 2Q57, Lettre du Receveur des domaines datée du 6 novembre 1875.

d'agronomie, personnel, comité, tout était constitué et commençait à marcher au milieu de la sympathie des uns et de l'incredulité des autres »⁸³.

Concernant les cours d'agronomie, il précise :

« Des cours d'agronomie devaient être faits au Lycée⁸⁴ aux élèves de l'Enseignement spécial et de Philosophie. Rien n'a été négligé non plus de ce côté-là, et, chaque année, il sort du collège une vingtaine de jeunes gens qui possèdent des connaissances élémentaires sur la nutrition des plantes, la météorologie agricole, la nature des sols, les amendements, les engrains, sur les produits des plantes coloniales et sur la fabrication du sucre »⁸⁵.

Dans les faits, le directeur de la station agronomique manque cruellement de moyens et en appelle au mécénat des grands propriétaires de l'île⁸⁶. Il est aussi conscient de la dimension trop élitaire de l'enseignement prodigué. Il décide, deux ans plus tard, d'ouvrir cette instruction aux écoles des Frères :

« Tous les vendredis à 1 h. 1/2, les 20 élèves les plus âgés et les plus intelligents de l'École des Frères sont conduits au Laboratoire de la Station pour y suivre le cours élémentaire fait tout exprès pour eux. Nous n'avons pas besoin de dire que ces leçons sont publiques et que les portes de la salle des cours sont ouvertes toutes grandes à ceux qui croiraient pouvoir en tirer quelque profit. Le laboratoire a été aménagé pour recevoir un auditoire assez nombreux et la cour de la Station a été disposée en jardin d'étude, qui renfermera des spécimens de toutes les plantes utiles de la Colonie »⁸⁷.

La vision de l'enseignement agricole de Delteil est largement du côté de la démocratisation :

« Il faudrait, en un mot, qu'il y eût comme annexe de la Station agronomique une sorte de Ferme-École établie à proximité de la ville, à la Providence, par exemple où les enfants des classes pauvres pussent apprendre à manier la charrue et les autres instruments aratoires, à soigner les animaux, à cultiver les diverses plantes industrielles et maraîchères et à faire de bons engrais »⁸⁸.

Delteil raisonne en idéaliste, il conçoit les limites du système scolaire de son époque et propose une réforme en profondeur afin d'y intégrer ces savoirs pratiques dès

⁸³ ADR, 2PER21, « Bulletin météorologique et agricole », *Station agronomique de La Réunion*, Saint-Denis, impr. Lahuppe, mars 1877, pp. 16-17.

⁸⁴ La décennie 1860 est marquée par la crise de la canne à sucre et la problématique de la dégénérescence des terres cultivées. Pour trouver une solution à cette situation, le président de la Chambre d'Agriculture, Joseph Mazérieux fait valider par le gouverneur Lormel un aménagement des programmes de Lycée en privilégiant l'enseignement d'une agronomie appliquée et dédiée à la « fertilisation du sol », sans que le Lycée ne soit « en aucun cas, transformé en ferme-modèle », ADR, 2PER407/1, *Compte-rendu du président de la Chambre d'Agriculture session ordinaire 1871*, impr. Lahuppe, 1871, p. 6.

⁸⁵ ADR, 2PER21, « Bulletin météorologique et agricole », *Station agronomique... op.-cit., mars 1877*, p. 17.

⁸⁶ « C'est aux grands propriétaires à tendre une main amie à la science, en dotant la Station agronomique de tout ce qui peut lui manquer encore en fait de livres, d'instruments, de matériel nécessaires à ses travaux. Pourrait-on faire un meilleur emploi de sa fortune qu'en agissant ainsi ! Jouer vis-à-vis de la science le rôle d'intelligents Mécènes », *Ibid.*, p. 16.

⁸⁷ ADR, 2PER21, « Bulletin météorologique et agricole », *Station agronomique de La Réunion*, Saint-Denis, impr. Lahuppe, juin 1879, p. 6.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 7.

l'école élémentaire⁸⁹ et dans la formation des instituteurs⁹⁰.

CONCLUSION : ENSEIGNEMENT ET ACCLIMATATION : UN RENDEZ-VOUS RATÉ ?

Pour conclure, les jardins botaniques qui fleurissent dans les colonies entre la deuxième moitié du XVIII^{ème} siècle et le XIX^{ème} siècle peuvent être étudiés comme des outils du pouvoir métropolitain au service d'intérêts impérialistes⁹¹ (monopoles commerciaux, collections scientifiques...) mais aussi comme des laboratoires d'essais répondant à des besoins locaux⁹² (pharmacopée, lieu d'enseignement, pépinières...). À La Réunion, l'acclimatation du quinquina et de l'eucalyptus par exemple répond à des intérêts locaux (hygiéniste et reboisement)⁹³. Pour favoriser la naturalisation des espèces végétales sélectionnées le jardin colonial pouvait procéder à des distributions gratuites de plantes⁹⁴.

En matière d'éducation, les idées énoncées en 1910 et portées par le projet de jardins scolaires du chef de l'Instruction publique de La Réunion, avaient déjà toutes été discutées au cours du XIX^{ème} siècle. Si l'histoire de l'acclimatation offre une perspective plus profonde à la question de l'enseignement agricole sur l'île, elle révèle aussi l'importance des initiatives individuelles insuffisamment connues (comme celles de oico las Céré et de Joseph Hubert) qui ont été autant de voix discordantes face à la résistible ascension de la monoculture de la canne à sucre. Ce modèle agricole n'a jamais été totalement hégémonique, il a été en permanence discuté et critiqué.

Pour la Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de La Réunion, la possibilité de posséder en propre un jardin aurait permis de répandre la science de l'acclimatation : « *que nous puissions dire à tous : voyez, voilà des plantes nouvelles, inconnues dans la colonie, qui remplaceront peut-être un jour avec avantage, vos cannes tombées en défaillance* »⁹⁵.

⁸⁹ « *Si nous voulons avoir un personnel de travailleurs créoles et d'employés d'usine d'habitation, plus instruit, mieux dressé aux exigences de leur métier, ne faut-il pas commencer par le leur apprendre et quel meilleur moyen que l'École primaire trouverons-nous pour arriver à ce but !* », ADR, 2PER21, « Bulletin météorologique et agricole », Station agronomique de La Réunion, Saint-Denis, impr. Lahuppe, mars 1879, p. 16.

⁹⁰ « *Pour former de bons instituteurs il faudrait commencer par avoir une école normale sérieuse [...] Un cours complet, embrassant le programme (modifié en ce qui concerne certains points spéciaux à la Colonie) des connaissances agricoles exigées pour les instituteurs de France, serait fait aux élèves instituteurs* », Id.

⁹¹ Michael OSBORNE, « Acclimatizing the World: A History of the Paradigmatic Colonial Science », *Nature and Empire: Science and the Colonial Enterprise*, 2000, 01/vol. 15, University of Chicago, pp. 135-151.

⁹² Hélène BLAIS, « Pépinières coloniales : de la valeur des plantes des jardins botaniques au XIX^{ème} siècle », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, 2019/3 (n°66-3), pp. 81-102.

⁹³ La question du reboisement est traitée par Richard Grove, au travers de la politique interventionniste de l'intendant Pierre Poivre à l'île de France, il démontre que les intérêts impérialistes et locaux ne sont pas contradictoires et peuvent se conjuguer. Voir Richard H. GROVE, *Green imperialism. Colonial expansion, tropical islands Edens and the origins of environmentalism 1600-1860*, Cambridge University Press, 1995, 540 p.

⁹⁴ « *Quant aux distributions de plants aux particuliers, elles étaient annoncées par voie de presse. Les habitants intéressés devaient se faire inscrire et, au jour fixé, ils devaient envoyer leurs Noirs munis de paniers afin que les livraisons n'éprouvent aucun retard* », dans Annie LAFFORGUE, « Le jardin de l'État de Saint-Denis de La Réunion », *Revue française d'histoire d'Outre-Mer*, LXVIII, n° 246-247, 1980, pp. 157-160, p. 158.

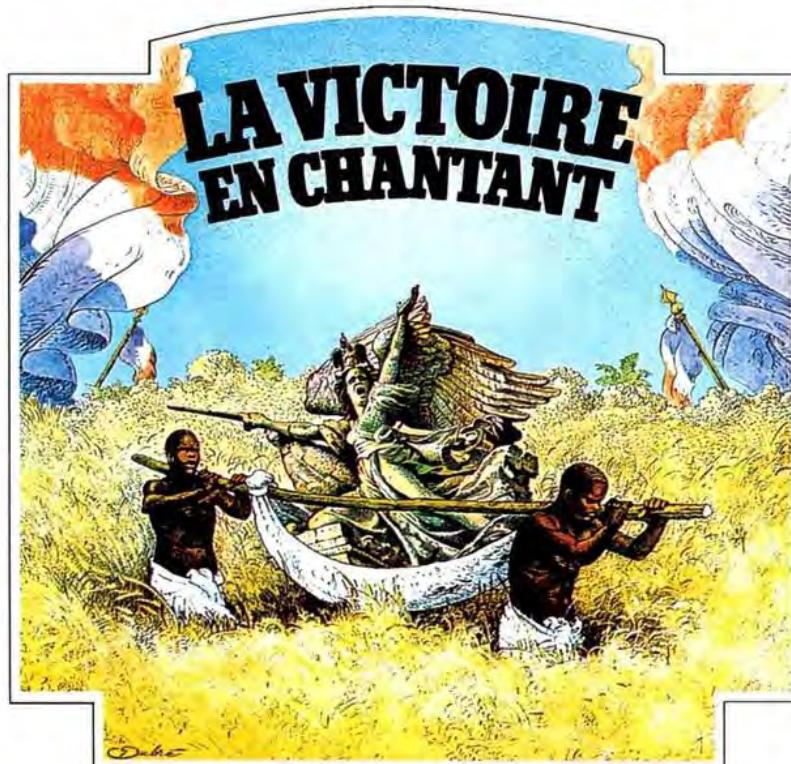
⁹⁵ ADR, 2PER120/1, Dr. Ch. Coquerel rapporteur de la « Commission chargée d'examiner les questions relatives à la formation d'un Jardin d'Acclimatation à La Réunion » dans *Bulletin de la Société d'Acclimatation et d'Histoire naturelle de l'Île de La Réunion*, octobre 1863, p. 184.

Documents

Recensions

JEAN CARMET
JACQUES DUFILHO
CATHERINE ROUVEL - JACQUES SPIESSER

DANS



FILM DE JEAN JACQUES ANNAUD

Scénario original et dialogues de GEORGES CONCHON et JEAN JACQUES ANNAUD

avec
MAURICE BARRIER et BENJAMIN MICHEL ATCHORI - PETER BERLING
MARIUS BEUGRE BOIGNAN - DORA DOLL - CLAUDE LEGROS
JACQUES MONNET - DIETER SCHIDOR - MARC ZUBER.

et BAYE MACOLUMBA DIOP - NATOU KOLY - BERTIN KOUKOU - TANOH KOUAO - JEAN FRANCOIS EYOU INGUESSAN - ABOUBAKAR TOURE.
PRODUIT PAR ARTHUR COHN JACQUES PERRIN GIORGIO SIMAGNI.
Production : TIMITE BASSOR - GERARD CROCHER. Musique : PIERRE BACHELET Editions Musicales SIRICO Image : CLAUDE AGOSTINI Montage : JEAN CLAUDE HUGUET Décor : MAX DOUY HENRI SONNOIS
Styleme : CORINNE JORY Producteur Exécutif : EMMANUEL NAWACHE.
Coproduction FRANCO ALLEMANDE/ADN, REGGAE FILMS, SFP FILM, PARIS SMART FILM PRODUCTIONS MUNCH ET SIC SOCIÉTÉ MORVENNE DE CINÉMA. ARDIAN DISTRIBUE PAR

Affiche de la première sortie française en 1976
(<https://www.unifrance.org/film/194/la-victoire-en-chantant-noirs-et-blancs-en-couleur>)

CHEMINEMENTS CINÉMATOGRAPHIQUES ET USAGES PÉDAGOGIQUES DE *LA VICTOIRE EN CHANTANT* (1976)

Patrick MOUGENET

Professeur agrégé, Lycée de l'Arc (84)

Directeur de publication du site www.cinema-et-histoire.fr

Résumé : En dépit d'un bon accueil critique de *La Victoire en chantant* (1976), premier long métrage réalisé par Jean-Jacques Annaud, portant sur un épisode de la première guerre mondiale en Afrique, le film est froidement accueilli par le public français. Quelques mois plus tard, il décroche un Oscar à Hollywood et démarre une carrière internationale remarquée. Aujourd'hui, il reste un film de référence sur la critique du militarisme et du colonialisme. Cet article envisage les tenants et aboutissants de ce singulier parcours et propose d'aborder avec des élèves et des étudiants des aspects de l'historicité des représentations qu'il met en œuvre.

Mots-clés : Cinéma, Grande guerre, colonialisme, Afrique, Cameroun, imaginaire.

Abstract: Despite a good critical reception of Black and White in colour (1976), the first feature film directed by Jean-Jacques Annaud, about an episode of the First World War in Africa, the film is coldly received by the French public. A few months later, it won an Oscar in Hollywood and launched a remarkable international career. Today, it remains a landmark film on the critique of militarism and colonialism. This article considers the ins and outs of this singular path and proposes to discuss with pupils and students aspects of the historicity of the representations it brings into play.

Keywords: Cinema, WW1, colonialism, Africa, Cameroon, imaginary.

C'est un singulier parcours que celui du premier long métrage de Jean Jacques Annaud, d'abord titré *La Victoire en chantant* (1976) puis *Noirs et Blancs en couleurs* (1977), second montage resserré pour sa diffusion à l'étranger. Intégralement tourné en Côte d'Ivoire, ex-territoire de l'AOF, ceci en parallèle des toutes dernières « décolonisations » françaises¹, son réalisateur se donne pour objectif de raconter un

¹ Celle des îles Comores en 1975 (à l'exception de Mayotte), du territoire des Afars et des Issas, devenu République de Djibouti en 1977 et enfin celle du condominium franco-britannique des Nouvelles-Hébrides, devenues État de Vanuatu en 1980.

épisode de la première guerre mondiale en Afrique. Toutefois, l'accueil global du film, qu'il soit positif ou négatif, montre qu'il « *ridiculise avec acidité [...] le racisme, l'armée, l'église, la dictature, le nationalisme excessif* »². La « *mémoire reconstruite en images* » de la période coloniale ne peut être en effet que « *parcellaire, tronquée* » et a un « *rôle ambigu* » : elle peut renvoyer selon les cas « *à une volonté de perpétuer les stéréotypes ou au désir de témoigner d'une revanche sur l'histoire* »³. Ce film, qui entre dans le champ complexe et fécond des relations entre cinéma, histoire et mémoire, en est l'illustration. Il est ancré au cœur de l'histoire : celle de l'Afrique comme théâtre de combats entre 1914 et 1918 (l'idée originelle de Jean-Jacques Annaud), celle aussi de la colonisation française, ses acteurs, ses méthodes, celle encore de son contexte de sortie, en France et dans le reste du monde. Et au cœur de mémoires enchevêtrées et parfois contradictoires : celle d'un Français qui a passé son service militaire au titre de la coopération au Cameroun en 1967, immédiatement tombé « *follement amoureux du pays [et du] continent* »⁴ et qui se « *jure de faire [son] premier film en Afrique, à propos de l'Afrique* »⁵ ; celles d'anciens combattants tirailleurs qu'il a interrogés ; celle d'une société métropolitaine qui tarde alors à regarder en face son passé colonial.

Vu le ton du film, unanimement accueilli par la critique et perçu par le public comme une satire mordante de la chose militaire et du colonialisme, on peut se demander dans quelle mesure la représentation de la Première Guerre mondiale dans une colonie française d'Afrique de l'Ouest est historicisée ?

Nous verrons dans un premier temps les conditions d'écriture, de production, de tournage et de diffusion, à l'échelle internationale de *La Victoire en chantant*, pour nous intéresser à sa réception, à la question posée de la plausibilité de son propos et à la façon de s'en emparer en classe.

I) LA VICTOIRE EN CHANTANT, UN ITINÉRAIRE TRANSNATIONAL

Laissons à Jean-Luc Douin le soin de camper l'histoire dans le tout premier article consacré à *La Victoire en chantant* :

« *Janvier 1915, en Afrique Noire, à des milliers de kilomètres de la côte, un comptoir français ignore tout de la guerre qui ravage l'Europe. On y coule des jours tranquilles dans la moiteur tropicale. Un jour, arrive la nouvelle du grand conflit. Vive et indicible émotion patriotique dans les rangs colonialistes. Graines de p'tits chefs et mâles sûrs de leur morale décident aussitôt d'aller s'emparer d'un petit poste allemand gardé par trois malheureux soldats, à une journée de marche. Au sergent cocardier (Jean Carmet), au jeune géographe progressiste issu de Normale sup (Jacques Spiesser), aux deux pères blancs et aux commerçants butés (dont Jacques Dufilho), on adjoint une armée de "volontaires" : des villageois enrôlés de force... »*⁶.

² Richard GAY, « Noirs et Blancs en couleurs », *Cinéma Québec*, n°48, volume 5-8, p. 41.

³ Caroline EADES, « Noirs et Blancs en couleurs. Le passé colonial et le cinéma contemporain », *Mouvements*, HS n°1, 2011, pp. 55-66.

⁴ Jean-Jacques ANNAUD, *La victoire en chantant*, Pathé Distribution, 2005, 64 p, livret collector retracant le travail de documentation et de repérage dans le Nord Cameroun en 1967

⁵ Guy SELIGMAN, *Jean-Jacques Annaud, parole de cinéaste*, Ina 2012, 58'. URL : <https://madelein.ina.fr/programme/jean-jacques-annaud/player/cpd12003462/jean-jacques-annaud> consulté le 25/01/2022

⁶ Jean-Luc DOUIN, « Ces inconnus qui font des films. Jean-Jacques Annaud, réalisateur de *La Victoire en chantant* », *Télérama* n°1386, 4 août 1976, pp. 62-63.

A. Genèse du film : un Français en Afrique

D'une certaine façon, tout démarre en 1964 au moment où se met en place le service militaire Outre-Mer (Volontariat Service Long)⁷. Trois ans plus tard, et en dépit de ses appuis pour échapper au service militaire, Jean-Jacques Annaud est envoyé au Cameroun comme coopérant. Son passage à « Vaugirard » puis à l'IDHEC⁸, lui valent, le jour de la conscription au Fort de Vincennes, d'y être enrégimenté pour former les cadres au sein du Service des arts, du commerce et de l'industrie cinématographique de la jeune république fédérale du Cameroun. Il y arrive dans une atmosphère de troubles caractérisée par l'interventionnisme militaire français pour débarrasser l'influence communiste, chinoise et soviétique. Mais pour lui, c'est là que démarre « *un moment clé de [sa] jeunesse, la découverte de l'Afrique* »⁹ : emporté par « *un tumulte sensoriel* », il est séduit par la population et les paysages, moins par les propos et les pratiques de quelques « *vieux coloniaux* » blancs. Annaud réalise d'ailleurs sur place, avec l'équipe camerounaise qu'il forme et accompagne, son premier court-métrage collectif, *Une certaine Afrique*, film de 35 minutes en 16 mm noir et blanc.

Cette appétence pour le pays le pousse quotidiennement à fréquenter la bibliothèque nationale de Yaoundé. Un délic naît de la lecture d'un ouvrage fraîchement écrit par un jésuite camerounais, Engelbert Mveng, une *Histoire du Cameroun*, pré-titrée « L'histoire du Cameroun commence... »¹⁰. Il y puise l'idée originelle de *La Victoire en chantant* à travers les quelques pages consacrées à la Première Guerre mondiale¹¹. Démarrées le 5 août 1914 dans la colonie allemande du Kamerun, les opérations militaires dans le Nord tournent autour de deux positions fortifiées allemandes, Garoua et Mora, à proximité des forces anglaises présentes à la frontière du Nigeria et françaises dans la partie tchadienne de l'AEF. C'est sur l'affaire de Mora que se porte le choix de Jean-Jacques Annaud, voyant dans la résistance héroïque du major allemand von Raben la clé de son sujet. Malgré les bombardements au mortier, la charge de sept compagnies anglo-françaises et un siège durable, l'officier défend vaillamment sa position et continue même la guerre après la signature de la défaite allemande à Yaoundé début février 1916 :

« *On pouvait croire que la guerre, au Cameroun, était achevée. Mais, un point minuscule, résistait encore. [...] À Mora, von Raben qui ignorait [les événements de Yaoundé] tenait toujours. Enfin, le 20 février, les assaillants lui firent parvenir la triste nouvelle et l'invitèrent à se rendre. Il demanda les honneurs militaires ; on les lui accorda. Il se rendit* »¹².

Pris de passion par cette histoire dans l'Histoire, et après avoir consulté africanistes et anthropologues, Annaud obtient un ordre de mission du ministère de l'Information afin de « *recueillir le maximum d'informations sur le siège de Mora et*

⁷ Dès son arrivée au pouvoir, le général de Gaulle engage la France dans la voie de la Coopération, qui dispose d'un ministère à part entière. Voir Danielle DOMERGUE-CLOAREC, *Le France et l'Afrique après les indépendances*, Paris, SEDES, 1994, pp.105-108.

⁸ Rue de Vaugirard, siège du Lycée Technique d'État de Photographie et de Cinématographie, fondé en 1927 par Léon Gaumont et Louis Lumière, aujourd'hui ENS Louis Lumière. L'IDHEC, Institut des hautes Études cinématographiques, est la prestigieuse école française de cinéma, fondée en 1943, intégrée à la FEMIS depuis 1988.

⁹ Jean-Jacques ANNAUD, avec Marie-Françoise LECLÈRE, *Une vie pour le cinéma*, Paris, Grasset, 2018, p. 45.

¹⁰ Engelbert MVENG, *Histoire du Cameroun*, Paris, Présence Africaine, 1963, 528 p. Docteur d'État en histoire, il enseigne à l'université de Yaoundé à partir de 1972.

¹¹ *Ibid.*, pp. 341-363.

¹² *Ibid.*, pp. 357-358.

les hostilités franco-allemandes au nord du Cameroun pendant la guerre 14-18, de façon à établir un document de base pouvant servir à l'élaboration ultérieure d'un scénario de film »¹³. Sur place, il sillonne la zone, prend plusieurs dizaines de clichés, tire plans et croquis, interroge la mémoire collective et rencontre un ancien combattant, Djamaki, octogénaire, témoin du siège qu'il conte en mandara avec une précision qui stupéfie le jeune cinéaste.

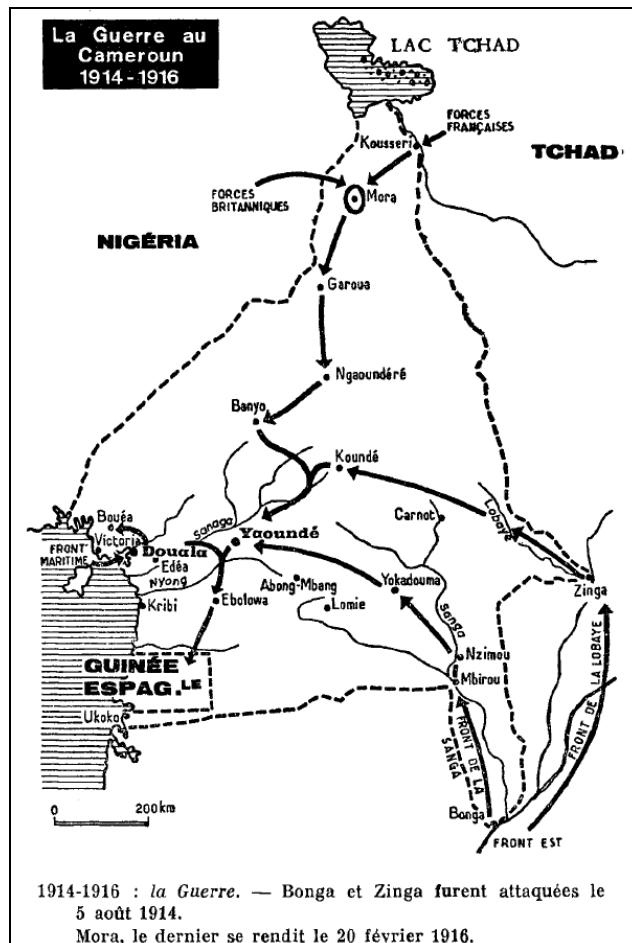


Fig.1 : L'épisode de Mora, point de départ du film *La Victoire en chantant*¹⁴

À la fin de sa mission de volontaire au Cameroun, Annaud tire de son séjour quelques convictions et la base de son scénario axé sur une micro-épopée militaire :

« *D'abord une détestation de la colonisation et en même temps un goût profond pour la francophonie. [...] Je me suis juré que mon premier long métrage, s'il voyait le jour, aurait pour cadre [cette] Afrique qui m'avait tellement apporté* »¹⁵.

¹³ Jean-Jacques ANNAUD, « Compte-rendu de mission de repérages dans le Nord Cameroun », ministère de l'Information et du tourisme, 14-23 novembre 1967.

¹⁴ *Ibid.*, p. 345.

¹⁵ Jean-Jacques ANNAUD, avec Marie-Françoise LECLERE, *Une vie pour le cinéma*, op. cit., p. 53.

De retour en France, la gestation dure neuf années avant que ne sorte le film. Annaud se lance dans la carrière de production publicitaire mais en parallèle se documente et réalise, en 1973 et 1974, des repérages de tournage au Togo, au Bénin, au Niger. Il s'attache les services du scénariste dialoguiste Daniel Boulanger dont la collaboration en reste... au titre du film, que Boulanger a trouvé et Annaud conservera. C'est Georges Conchon qui finalement l'emporte, fin-connaisseur de l'Afrique, prix Goncourt pour *L'Etat sauvage* (1964)¹⁶, en parfaite osmose avec Jean-Jacques Annaud. Ce dernier revient pour des repérages au Cameroun, dont les difficultés économiques empêchent le gouvernement de soutenir le projet. Il se tourne alors vers le Gabon, soutenu dans sa démarche par son président Omar Bongo, prêt à financer le film. Mais c'est le Nord de la Côte d'Ivoire qui, par sa savane piquée d'arbres et d'arbustes, trouve grâce à ses yeux. Ce qui provoque la colère de Bongo : « *C'est notre histoire, vous ne pouvez pas la tourner ailleurs !* »¹⁷.

Une fois l'écriture du scénario validée, le repérage des lieux opéré, la question du financement se pose.

B. Un financement transnational

Tourner en Afrique subsaharienne dans les années 1970 réclame un solide montage financier. Seulement Jean-Jacques Annaud, alors star du monde de la publicité¹⁸ n'est pas inséré dans les réseaux de relations cinématographiques. Plusieurs concours de circonstances font qu'en une année, le budget, près de 500 millions de francs est bouclé. Surtout, c'est l'originalité du montage financier qui interpelle¹⁹. De petites sommes sont délivrées au gré des sollicitations du réalisateur novice : d'abord la télévision, FR3, puis le CNC, *via* une avance sur recettes sur présentation du scénario. Puis viennent à lui, par un opaque cheminement de bouche-à-oreille, des personnalités décisives. Claude Berri, réalisateur et producteur de renom, lui garantit la distribution, avec sa filiale Pathé AMLF. Surtout, Jacques Perrin, tout récent producteur de « *Z* », réalisé par Costa Gavras, a lu et apprécié le scénario²⁰ : il propose de produire le film avec sa société Reggane Films. De fil en aiguille, des coproducteurs étrangers se manifestent ayant eu vent d'un projet qui les séduit : Arthur Cohn, producteur suisse et collectionneur d'Oscars, mis au courant du projet par la Warner, assure la coproduction et la distribution pour l'international. Lui emboîtent le pas la société uest-allemande Smart Filmproduktion basée à Munich et enfin la SFP, Société Française de Production.

Reste le souhait de Jean-Jacques Annaud de trouver un financement en Afrique. Un repérage au Gabon avait fait espérer Omar Bongo, mais le cinéaste jette son dévolu sur la Côte d'Ivoire pour son décor naturel qui correspond mieux au scénario. Après un repas avec « Madame » Houphouët-Boigny à Abidjan, l'épouse du président, la Société Ivoirienne de Cinéma, organisme du gouvernement créé en 1961, finance le film à hauteur de 51 %, donnant à *La Victoire en chantant* la nationalité ivoirienne !

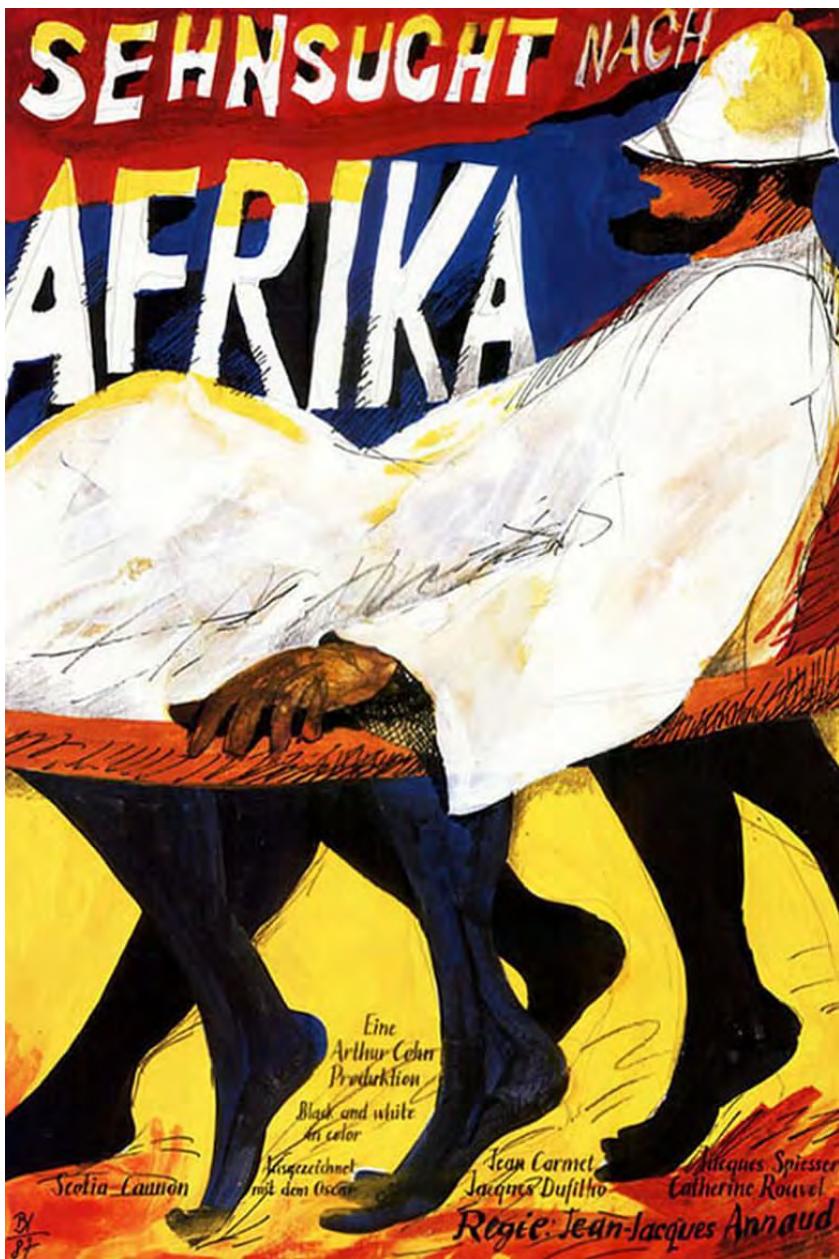
¹⁶ L'adaptation cinématographique, au titre éponyme, est réalisée en 1978 par Francis Girod.

¹⁷ Jean-Jacques ANNAUD, *Les Grands entretiens de l'Ina. Paroles de cinéaste*, Ina, 2012, 8h16'16'' – URL : <https://entretiens.ina.fr/paroles-de-cineaste/Annaud/jean-jacques-annaud> consulté le 21/12/2021.

¹⁸ Plus de 400 spots publicitaires à son actif, récompensés par plusieurs prix prestigieux.

¹⁹ Jean-Jacques Annaud en relate le détail sur le plateau de Michel DRUCKER, *Les Rendez-vous du dimanche*, TF1, 3 avril 1977, URL : <http://www.ina.fr/video/I12045439/jean-jacques-annaud-et-jean-carmet-la-victoire-en-chantant-video.html> consulté le 17/01/2022, et en complète le mécanisme dans *Une vie pour le cinéma*, op. cit., pp. 61-65.

²⁰ Ceci après avoir visionné la bande annonce commandée au publicitaire Annaud par Costa Gavras pour son film *Section spéciale* (1975).



Affiche de la sortie allemande du film en 1987

(Source en ligne: <https://www.werstreamt.es/film/details/55215/sehnsucht-nach-africa/>
parue dans la revue *Filmfaust, Internationale Filmzeitschrift*, n°58, mars-avril 1987)

C. Tournage, casting, équipe technique : les Ivoiriens à l'honneur

Jacques Perrin est mis à pied d'œuvre pour jouer de ses relations et composer aux côtés de Jean-Jacques Annaud le casting français. Le prestigieux Jean Carmet, sortant du succès de *Dupont Lajoie* (Yves Boisset, 1975), joue dans le film le rôle du brave sergent Bosselet, désabusé, à la veille de la retraite qui trompe l'ennui dans

l'absinthe. Jacques Dufhilo accepte d'incarner l'épicier lâche, chauvin et arrogant de sa bonne conscience coloniale, Paul Rechampot, après que Michel Galabru ait décliné l'offre. Deux pères missionnaires, joués par Jacques Monnet et Peter Berling (repéré dans *Aguirre, la colère de Dieu*, de Werner Herzog, en 1972) «*fabriquent du chrétien*»²¹ et «*tradicotent des œuvres d'art africaines*»²². Jacques Spiesser, qui vient d'enchaîner quatre films importants de périodes critiques de l'histoire de France au XX^{ème} siècle²³, incarne ici un normalien frais émoulu de la Rue d'Ulm qui semble entamer une thèse de géographie coloniale et représenter d'une certaine façon le jeune Jean-Jacques Annaud lorsqu'il découvre l'Afrique en 1967.

Pas un titre de la presse française généraliste n'énumère les acteurs africains alors qu'ils sont nombreux à jouer, et pas seulement des rôles de figurants ou de silhouettes. En cela, l'article consacré au film par Vincent Canby, directeur de publication de la partie cinéma du *New York Times* tranche-t-il : un tiers du casting est annoncé Ivoirien²⁴. De fait, Jean-Jacques Annaud a recruté les acteurs africains à l'École Nationale d'Art Dramatique d'Abidjan, «*pépinière de comédiens très doués*»²⁵.

De même l'équipe technique est composée d'une douzaine de Français seulement et d'Ivoiriens pour la majorité : à l'image, au son, à la mise en scène, aux costumes. Parmi les deux directeurs de la production, Timoté Bassori. Ce dernier, connu pour être le président de la Compagnie d'Art dramatique des GRIOTS, pour qui Aimé Césaire a écrit *La Tragédie du Roi Christophe*, compte déjà de nombreux films à son actif.

Enfin le tournage se déroule intégralement en Côte d'Ivoire, non sans quelques péripéties diplomatiques et techniques sur place. Le lieu de tournage, le village de Niofoin, situé dans la région de savane arborée du Poro, dans le Nord du pays, est éloigné d'une soixantaine de kilomètres de piste du lieu où loge l'équipe, à Korhogo, rejoint quotidiennement en 4L. À 600 kilomètres de l'aéroport d'Abidjan, l'acheminement du matériel n'est pas une mince affaire, comme la fabrication des décors, des costumes... Sans téléphone ni électricité, mais bardé de deux groupes électrogènes, le plan de travail conçu par Jean-Jacques Annaud doit tenir compte de la saison sèche et du calendrier des cérémonies de célébration des morts particulièrement dense.

D. Une distribution internationale

La Victoire en chantant sort sur les écrans parisiens le 22 septembre 1976. Le film ne tient pas plus de sept semaines à l'affiche pour moins de 40 000 spectateurs. Un échec cuisant. Jean-Jacques Annaud voit son premier long métrage, longuement mûri, accueilli « avec dédain », « sorti dans l'indifférence absolue » : « un film qui dérangeait les Français », « un film qui ne rentrait pas dans les catégories attendues, un pamphlet anticolonialiste fait par un cinéaste du yaourt »²⁶. Pourtant, sur un corpus de 23 critiques issues de la presse généraliste, quotidienne ou hebdomadaire, du 4 août 1976 (*Télérama*) au 21 octobre 1976 (*Témoignage chrétien*), complété de 6 critiques

²¹ *Le Quotidien de Paris*, 27 septembre 1976.

²² *Le Figaro*, 30 septembre 1976.

²³ R.A.S. (Yves BOISSET, 1973), *Stavisky* (Alain RESNAIS, 1974), *Section spéciale* (COSTA-GAVRAS, 1974) et *L'Ironie du sort* (Édouard MOLINARO, 1974).

²⁴ *The New York Times*, 9 mai 1977. On retrouve aussi dans les revues de cinéma anglo-saxon ce type d'informations très détaillées : *The Monthly Film Bulletin* et *Film and Filming* (Royaume-Uni) ; *Cineaste*, considéré dans le monde entier comme l'un des magazines de cinéma états-unien de référence le plus important. Il consacre trois pages à *La Victoire en chantant* (1977, volume 8, n°2). Mais aussi la revue française *Positif* (novembre 1976, pp. 66-69).

²⁵ *Une vie pour le cinéma*, op. cit., pp. 68.

²⁶ Jean-Jacques ANNAUD, *Les Grands entretiens de l'Ina.*, op. cit.

parues dans la presse cinématographique en octobre et novembre 1976, rares sont celles pour qui l'accueil du film est mauvais. Certes, pour une petite moitié, elles sont courtes et relèvent davantage de la notule ou d'une présentation ramassée du film que de son analyse. Mais la majorité jubile et peut se résumer aux quelques mots d'un journal d'ailleurs né en 1915, qui voit dans *La Victoire en chantant*, « un film qu'on peut voir à la rigueur » :

« Un film caricatural, mais pas du tout invraisemblable. Dommage qu'un scénario indécis éparpille l'action. La charge contre le colonialisme, la guerre et leur alliée la religion est parfois féroce et dévastatrice »²⁷.

Seuls deux articles tardifs étrillent le film. Celui de Jacques Grant, membre du comité de la rédaction de la revue *Cinéma*, dont le titre traduit son isolement : « *Surtout pas d'accord sur La Victoire en chantant* », « *un sale film* » qui joue sur un rire « *qui n'est pas moral, [ni] idéologique* », mais « *qui est mis à plat, au lieu [d'être] mis en relief* ». De râver ensuite Annaud au rang d'histrion, comparé à Keaton, Chaplin, Tati, Mel Brooks, Molière, Shakespeare...²⁸ En janvier 1977, le journaliste royaliste Gilbert Comte prend aussi le contre-pied de ses confrères à propos du film, dans la rubrique « Libres opinions » du *Monde*, tribune dans laquelle il dénonce « *un racisme à la mode* » contre « *les patriotes de 1914* » :

« Ici, [leur] caricature touche à la diffamation. [...] D'un spectacle à l'autre, les jeunes Français n'apprennent plus l'extraordinaire histoire de la colonisation qu'à travers des œuvres anticolonialistes, hier *La Bataille d'Alger*²⁹, Chronique des années de braise³⁰, [aujourd'hui] les blasphèmes de *La Victoire en chantant* »³¹.

Un échec commercial hexagonal donc, un demi-succès d'estime, suivis d'une consécration mondiale lors de la 49^e cérémonie des Oscars à Hollywood. Le 23 mars 1977 en effet, la version remontée du film, sous le titre *Black and white in colour*, obtient contre toute attente la statuette récompensant le meilleur film en langue étrangère, ici de nationalité ivoirienne, puisque financé à 51 % par la SCI. C'est Arthur Cohn, le producteur suisse, qui a présenté la candidature du film aux Oscars. C'est encore lui qui travaille d'arrache-pied pour sa carrière internationale, en faisant connaître le film dans de nombreux festivals, souvent nés de fraîche date. En lice pour les Charybdes d'argent à Taormine en 1977, Cohn enchaîne en 1978 à la deuxième édition du Festival international du film de Hong-Kong, enclave britannique en Chine ; puis, en octobre à la Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, sous le titre *Branco e Preto em cores (Noirs et Blancs en couleurs)* ; en décembre en lice pour l'Épi d'or en pleine transition démocratique espagnole à Valladolid ; puis à la Première du Festival

²⁷ *Le Canard enchaîné*, 29 septembre 1976.

²⁸ *Cinéma* 76, décembre 1976, n° 216, p. 127.

²⁹ Réalisé en 1965 par Gillo PONTECORVO, *La Battaglia di Algeri* est coproduit et financé par *Casbah Film* (capitaux algériens et yougoslaves) et *Igor Film* (Italie). Tourné caméra à l'épaule dans la casbah d'Alger, le film, anticolonialiste, reconstitue minutieusement la campagne terroriste du FLN comme les rafles et ratonnades exercées à l'encontre des populations civiles ou l'exercice de la torture par l'armée française. Il connaît une carrière internationale (Lion d'Or 1966 à la Mostra de Venise, nommé aux Oscars du meilleur film étranger en 1967), mais un parcours semé d'embûches en France. Il y obtient finalement un visa d'exploitation en 1971, un accueil critique assez élogieux mais l'extrême droite et les milieux pied-noirs pro-Algérie française multiplie les actes de violences autour des projections, à Paris, Saint Etienne, Laval ou Lons-Le-Saunier.

³⁰ Réalisé par Mohammed LAKHDAR-HAMINA en 1975 (Palme d'Or au Festival de Cannes la même année), ce film algérien, dont le récit commence en 1939 pour se terminer le 11 novembre 1954 résitue le combat indépendantiste.

³¹ *Le Monde*, 11 janvier 1977.

de Göteborg, en février 1979 ou celui d'Auckland en juillet 1980. Certes, dans ce genre de manifestations, ce n'est pas le public qui est recherché (3 000 spectateurs en tout et pour tout à Göteborg), mais une visibilité internationale, une vitrine. Du film d'abord, qui quitte ensuite les sphères cinéphiles des festivals pour rencontrer le grand public sur les écrans européens (Danemark, Pologne, Finlande, Portugal, Hongrie entre 1977 et 1981), latino-américains, dans l'espace lusophone et hispanique, asiatiques sur les écrans japonais en juillet 1978. Dès sa sortie aux États-Unis en mai 1977, Jean-Jacques Annaud enchaîne émissions de radios, télévisions, interviews et une pluie de sollicitations venant d'Hollywood, auxquelles il ne donne pas suite. *In fine*, seule l'intervention d'Omar Bongo auprès du Quai d'Orsay, courroucé que le tournage ne se déroule pas au Gabon, semble selon Jean-Jacques Annaud avoir entravé la distribution du film en Afrique :

*« Après c'est la France qui a fait passer une note diplomatique en demandant aux ambassades d'intervenir pour que le film ne soit pas diffusé dans le monde. Et ça a marché, dans certains territoires francophones le film n'a jamais été passé à la demande du gouvernement français »*³².

En somme, *La Victoire en chantant* est davantage vu, connu et reconnu après son Oscar et atteint vraisemblablement plusieurs centaines de milliers de spectateurs. Mais il est difficile de le chiffrer vraiment, tant les statistiques sont parcellaires et les sources éclatées. On peut avec assurance en comptabiliser 217 000 en France lors de sa nouvelle sortie en avril 1977, sous le titre *Noirs et Blancs en couleur*³³. Aux États-Unis, Michael Gallagher, de la revue *Cineaste*, se réjouit du « succès populaire » du film lors de sa sortie à New York³⁴. En RFA, au moment de sa projection tardive, en 1987, sous le titre *Sehnsucht nach Afrika* (« Envie d'Afrique »), il fait partie des 7 films des mois de mars et avril 1987 ayant attiré le plus grand nombre de spectateurs dans les salles de cinéma allemandes³⁵.

E. Un point de vue qui reste franco-français ?

Dans le film, si, en lieu et place de Jean-Jacques Annaud, en 1967, on suit le parcours du jeune géographe Henri Fresnoy fraîchement débarqué dans la colonie en 1914, comme lui, il prend rapidement conscience que « l'Afrique » ne correspond pas à ce qu'il en avait entendu depuis la France.

Fresnoy : « *L'Afrique est loin de cet enfer que nous peint l'extravagante littérature coloniale. Là où je croyais affronter les grands fauves, je ne rencontre que des chiens, des vaches et des poules. Parfois quelques canards. Là où j'attendais de féroces sauvages bardés de sagaies, de lances et de flèches empoisonnées décidés à ne faire qu'une bouchée du voyageur, je ne vois que de paisibles ruraux dont l'existence pastorale n'est pas sans rappeler celle de nos paysans de l'Indre et Loire ou de la Creuse. [...] Où sont donc ces bâtisseurs d'empires, ces chevaliers des temps modernes, ces pionniers intrépides dont nous ont fait rêver les romans d'aventures ?*

³² Jean-Jacques ANNAUD, *Les Grands entretiens de l'Ina.*, op. cit.

³³ Laurent VERAY, *La Grande guerre au cinéma. De la gloire à la mémoire*, Paris, Ramsay Cinéma, 2008, p. 183.

³⁴ Michael GALLAGHER, « Black and white in color », New York, *Cineaste*, 1977, vol 8, n°2, p. 44.

³⁵ *Filmfaust, Internationale Filmzeitschrift*, n°58, mars-avril 1987. Cette bonne tenue du film, vient après l'énorme succès, en 1985, d'*Out of Africa*, de Sydney Pollack, sorti en Allemagne sous le titre *Jenseits von Afrika* (« Loin de l'Afrique »). La version internationale de *White and black in colour* est titrée en RFA *Sehnsucht nach Afrika* (« Envie d'Afrique »), dans le but de faire délibérément allusion au film hollywoodien et répondre à une attente du public.

Annaud : « *J'ai tout fait, j'ai freiné des quatre fers, pour ne pas aller où ça ? Au Cameroun... pour moi, je ne sais pas, l'Afrique c'était un truc, c'était Tintin, il y avait des mecs, torse nu qui tapaient avec des bâtons sur des troncs d'arbres* »³⁶. Et puis, « *je me suis documenté. J'ai dévoré les best-sellers coloniaux d'avant 1914 - Aziza de Niamcoco, Deux énergumènes chez les sauvages, Sous le casque blanc —, tous les romans d'Ernest Randau et de Gustave salé, d'une débilité inimaginable... Mais aujourd'hui, les choses n'ont pas tellement changé, figurez-vous...* »³⁷. [Lors de mon séjour en 1967], « *chaque jour d'Afrique m'a amené un sens de la dérision totale sur notre civilisation, notre prétention, notre arrogance* »³⁸.

De fait, *La Victoire en chantant*, est davantage une satire sur les colons et leur exploitation de « l'Afrique et des Africains » qu'une ode à « l'Afrique ». « *Depuis 1958, précise le réalisateur en 1977, quatre films ont été tournés en Afrique, seulement quatre [...] C'est bien dommage, car c'est un peu le Far-West français* »³⁹. « L'Afrique » : le terme est utilisé de façon récurrente dans les interviews de Jean-Jacques Annaud qui tend, malgré lui, à l'essentialiser et la fantasmer⁴⁰. La géographie du continent n'est pas toujours bien maîtrisée par l'équipe, à l'instar d'un Jean Carmet, qui peine à localiser les lieux et actions d'un scénario inspiré d'un « *fait divers réel* » auprès de Pierre Tchernia :

« *Ça ne s'est pas passé exactement dans ce pays-là, il s'est passé en Afrique noire bien sûr, il s'est passé je crois au Dahomey ou au Togo, enfin... en tout cas dans cette région-là, pas loin d'où nous avons tourné* »⁴¹.

La vision, même enlevée de ce qui d'aucuns voient comme une forme de supériorité dans l'approche, reste bien franco-française : « *Mon plaisir, c'est de faire des films à l'étranger [...] comme les peintres orientalistes qui allaient sur place* »⁴². Les Noirs dans le film restent « *des personnages d'arrière-plan* »⁴³, peut-être parce que « *l'homme africain sait qu'il fait partie de la nature* »⁴⁴? Jean-Jacques Annaud ne se rendait-il pas au Cameroun, en 1967, dans une logique d'aide, de soutien, d'appui, de guide ? Il n'empêche, on peut s'emparer de cette « *satire plus truculente qu'explosive* »⁴⁵ pour réfléchir avec élèves et étudiants, sur la colonisation, la Grande guerre et l'exercice du pouvoir personnel.

³⁶ Jean-Jacques ANNAUD, *Les Grands entretiens de l'Ina.*, op. cit.

³⁷ Cité dans Éric de SAINT-AGEL, « Noirs et blancs en couleur. L'Oscar français ressort sous un pseudo », *Le Matin*, 14 avril 1977 (notons que l'Oscar n'est pas français mais ivoirien.). Annaud précise qu'il a acquis et lu près de 400 livres pour se documenter, entre 1967 et 1975 (entretien diffusé à l'Institut français de Douala le 24 novembre 1914 – URL : http://pedagogie.lyceesaviodouala.org/histoire-geographie/app_grande-guerre/pages/page_7e.htm, consulté le 28/01/2022).

³⁸ Jean-Jacques ANNAUD, *Les Grands entretiens de l'Ina.*, op. cit.

³⁹ *Le Matin*, 14 avril 1977, op. cit.

⁴⁰ « *Construction coloniale* », la « *notion d'Afrique* » fut un « *instrument homogénéisant et essentialisant utile aux empires pour définir ceux qu'ils gouvernaient* » Ann LAURA STOLER, Frédéric COOPER, *Représenter le colonialisme*, University of California Press, 1997, traduction Payot & Rivages Poche, 2020, pp. 34-35.

⁴¹ Pierre TCHERNIA, *Monsieur Cinéma*, Antenne 2, 19 septembre 1976.

⁴² Jacques DENIS, « Jean-Jacques Annaud », *Le Monde Magazine*, 1^{er} mars 2009.

⁴³ Bill NASSON, « Cheap if not always cheerful: French West Africa in the world wars in Black and White in Colour and Le camp de Thiaroye », dans BICKFORD-SMITH Vivian et MENDELSON Richard (dir.), *Black and White in Colour: African History on Screen*, Ohio University Press, 2007, p. 157.

⁴⁴ Jean-Jacques ANNAUD dans *Le Monde Magazine*, op. cit.

⁴⁵ Claude COBAST, *École libératrice*, 8 octobre 1976.

II) LA VICTOIRE EN CHANTANT, UN « GENRE [CINÉMATOGRAPHIQUE] INCONNU »⁴⁶ DONT IL FAUT S'EMPARER

A. Antimilitariste, anticolonialiste, antitotalitaire : hystérisation ?

Les critiques ne s'y trompent pas : Jean-Jacques Annaud a bien voulu « faire un film plutôt comique sur un sujet plutôt sérieux, qui serait une partie d'une anthologie de la bêtise et une façon d'ironiser sur la dérision de la guerre »⁴⁷. Les occurrences sur notre corpus de critiques révèlent massivement l'aspect antimilitariste, l'absurdité de la guerre, l'incurie des militaires⁴⁸. De même la dénonciation des affres du colonialisme, de l'exploitation, de l'oppression coloniale, de l'extrême médiocrité et de la bêtise de ses agents⁴⁹ : « c'est le médiocre qui impose le ton général de la colonie »⁵⁰. Annaud en interview, dit se souvenir de la phrase de Gide : « Moins le blanc est intelligent, plus le noir lui paraît bête ». Citation maintes fois invoquée, mais en regard de *La Victoire en chantant*, c'est la suite qui est le plus intéressante, et que le réalisateur a vraisemblablement lire après la collecte de sa masse documentaire :

L'on juge un malheureux administrateur envoyé trop jeune et sans instruction suffisante, dans un poste trop reculé. Il y eût fallu telle force de caractère, telle valeur morale et intellectuelle, qu'il n'avait pas. À défaut d'elles, pour imposer aux indigènes, on recourt à une force précaire, spasmodique et dévergondée. On prend peur ; on s'affole ; par manque d'autorité naturelle, on cherche à régner par la terreur. On perd prise et bientôt plus rien ne suffit à dompter le mécontentement grandissant des indigènes, souvent parfaitement doux, mais que révoltent et poussent à bout les injustices, les sévices, les cruautés »⁵¹.

Gide convoque l'exercice du pouvoir. Il n'est pas sans ressembler à ce qu'en font benoîtement, par réflexe, en toute bonne conscience de leur supériorité, les frères Rechampot dans le film. Mais encore plus froidement, mécaniquement, stratégiquement, sans états d'âme mais non sans plaisir, la mise au pas par Fresnoy, des colons comme des villageois, son exercice et son « ivresse du pouvoir » personnel, sa « dictature », sa logique « totalitaire » voire « fasciste »⁵².

⁴⁶ Titre de la critique de Jean ROCHEREAU dans *La Croix* du 9 octobre 1976, au moment de la sortie du film en France (22 septembre).

⁴⁷ Propos rapportés par José-Maria BESCOS, *Pariscop*, n°436, 29 septembre 1976.

⁴⁸ Sur « la folie » qu'est la guerre, 19 occurrences ; sur son corollaire, « l'hystérie chauvine », cocardière, la fièvre patriotique, le nationalisme exacerbé, 15 occurrences. Une seule pour dénoncer le chauvinisme taxé de « gaulois », critique parue au Danemark - qui n'a pas de colonies en Afrique en 1914 - (*Kosmorama. Filmtidsskrift*, année 24, n°138, Sommer 78, 26 décembre 1977, p. 144).

⁴⁹ Annaud : « Je voulais faire un film d'humour sur la stupidité des comportements coloniaux » (*Télérama*, n°1386, 4 août 1976). Sur ces derniers 17 occurrences dans le corpus de critiques, complétées par 18 sur la bêtise, la stupidité, la sottise des hommes en situation coloniale et guerrière, et 11 sur la démission de l'Église, l'évangélisation à marche forcée. Là encore, Poul MALMKJAER, dans *Kosmorama. Filmtidsskrift*, parle de « peste blanche en Afrique ».

⁵⁰ Albert MEMMI, *Portrait du colonisé*, précédé de *Portrait du colonisateur*, (Édition Koréa, 1957), Paris, Gallimard, 1985, Folio, p. 72.

⁵¹ André GIDE, *Voyage au Congo suivi de Retour au Tchad. Carnets de route, 1927 et 1928*, Paris, Gallimard, Édition Folio, 1995, p. 27.

⁵² Sur ce thème, 11 occurrences, souvent très brèves. Seules les critiques hors de France reviennent longuement sur le sujet, voire en point d'amorce comme Vincent CANDY qui, dans le *New York Times* intitule son papier « Le film *Black and white in color* se concentre moins sur la guerre que sur la question du leadership » (9 mai 1977) ; Le terme de totalitaire n'est utilisé qu'une fois par Jean-Luc DOUIN (*Télérama*, op. cit.), celui de « fasciste » aussi, par le magazine danois *Kosmorama. Filmtidsskrift*, dont les autorités n'ont pas eu, comme en France de 1940 à 1944, le même rapport à l'occupant nazi.

B. Falsification de l'histoire ou historicisation ?

Rares sont les critiques à avoir dressé un procès en falsification de l'histoire lors de la sortie de *La Victoire en chantant*, à une ou deux exceptions près, comme le journaliste Jean Rochereau :

« *Le réalisateur a imaginé qu'un petit poste français de la brousse équatoriale [...] ignore tout en janvier 1915 de la "Grande guerre" déclenchée en Europe. [...] Je dis bien "imaginé" car historiquement, son film est faux de bout en bout (je me suis informé) »⁵³.*

1) L'Afrique, théâtre de la première guerre mondiale

La Mission Centenaire de la Première guerre mondiale (2014-2019)⁵⁴, comme la redéfinition des programmes de Première Tronc commun en série générale ont fourni l'occasion de décentrer le regard porté sur le conflit en Europe vers des territorialités et des acteurs plus périphériques : front d'Orient, fronts maritimes et fronts africains. Plusieurs synthèses, plusieurs revues ont publié le point sur des recherches en cours pour y montrer que l'Afrique y fût le théâtre d'après combats, de l'utilisation massive des populations autochtones dans le portage, d'élaboration de tranchées⁵⁵. *La Victoire en chantant* dresse une représentation réaliste des recrutements de villageois pour lutter aux côtés de la république française⁵⁶.

Annaud lui-même se dit stupéfait et troublé par le lien entre réalité et fiction lorsqu'il met la main en 1974 sur un ouvrage qu'il a longuement cherché, celui d'un général de division qui narre dans le sud du Cameroun cette fois, « *la malheureuse échauffourée de M'Birou* »⁵⁷ tant cet épisode ressemble à l'esprit de son scénario définitif :

« *Un certain nombre d'agents de commerce provenant des comptoirs de Nola et de la Haute Sangha, et quelques fonctionnaires de l'Administration coloniale avaient reflué sur Ouesso [le chef-lieu] au premier bruit de guerre.*

L'arrivée de ce renfort d'Européens exerça-t-elle une influence sur les décisions du commandant de circonscription ? [...] Fut-il influencé par l'ardeur combative de tous ces jeunes gens ? Oubliant que des agents civils n'avaient pas la qualité de combattants et qu'ils risquaient d'être fusillés s'ils étaient pris les armes à la main, les uns n'écouterent que leur patriotisme, les autres furent entraînés par l'exemple de leurs camarades, ou retenus par un

⁵³ *La Croix*, 9 octobre 1976

⁵⁴ Le remarquable site www.centenaire.org, observatoire et agrégateur de centaines d'initiatives prises en France et dans le monde, de dizaines de liens vers l'offre d'archives sur internet, de publication d'articles de fond sur des perspectives historiographiques renouvelées n'est à ce jour plus en ligne.

⁵⁵ Voir Marc MICHEL, *L'Afrique dans l'engrenage de la Grande guerre (1914-1918)*, Paris, Karthala, 2013, 240 p. ; Lucas CATHERINE, *Des tranchées en Afrique : la guerre oubliée des Congolais contre les Allemands en 1914-1918*, Bruxelles, Éditions Aden, 2014 ; Pamphile Mabiala MANTUBA-NGOMA et Isidore Ndaywel E NZIEM (dir.), *Le Congo belge dans la Première Guerre mondiale (1914-1918)*, Paris, L'Harmattan, 2015 ; Yves MARGUERAT, *La guerre de 1914 au Togo et ses conséquences. Histoire militaire, histoire politique*, L'Harmattan, 2019, 228 p. ; *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 255, Dossier « Les colonies de l'océan Indien dans la Grande guerre », 2014/3, pp. 3-80 ; *Outre-Mers*, n° 390-391, Dossier « Les empires dans la Grande guerre », 2016/1, pp. 5-260 ; *Guerres mondiales et conflits contemporains*, n° 256, Dossier « Extrême-Orient en guerre. 1914-1919 », 2014/4, pp. 3-129

⁵⁶ Voir Myron ECHENBERG, *Colonial Conscripts. The Tirailleurs sénégalais in French West Africa, 1857-1960*, Londres, James Currey, 1991, p 25-30

⁵⁷ Joseph Gaudérique AYMÉRICH, *La conquête du Cameroun, 1^{er} août 1914 -20 février 1916*, Payot, 1933, 215 p. URL : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6464017b/> consulté le 26/01/2022. Localisé en 1914 dans le Sud du Kamerun, colonie allemande, le territoire est attribué en 1919 à la France, qui l'intègre dans l'AEF, puis, lors des indépendances, au Gabon, en 1961. Ce qui explique la colère de Bongo évoquée plus haut.

sentiment de respect humain. Bref, le 21 août [1914], ces malheureux furent armés, équipés, embarqués sur une chaloupe de la Compagnie Forestière, le Goubou, et partirent pour M'Birou.

Le poste allemand de M'Birou était situé à 5 ou 6 kilomètres en aval de Ouesso, et sur la rive opposée ; il ne comprenait qu'un agent allemand et une dizaine de miliciens indigènes.

La moitié des miliciens du poste, renforcés par un certain nombre d'habitants du village, auxquels on avait distribué des fusils de traite et des cartouches, se joignirent à l'expédition, en suivant, à pied, le long de la rive gauche.

M'Birou n'avait aucune organisation défensive, sa garnison ne s'attendait pas à une attaque ; le poste fut enlevé sans difficulté et livré aux flammes. Puis les Européens organisèrent un sommaire service de sécurité, et s'installèrent dans une case pour déjeuner. Sur ces entrefaites arriva un vapeur allemand, le Bonga [qui prononça] une double attaque, par la forêt et par la rivière. [...] Tous les coups portaient sur cette masse compacte, ce fut un véritable massacre, aucun Européen n'y échappa. Quelques indigènes réussirent à s'enfuir à la nage ou à travers la brousse »⁵⁸.

Certes, vu la teneur sardonique du film, il peut paraître complexe de s'en emparer pour travailler avec des élèves de troisième. Mais en lycée comme à l'université, on peut l'exploiter, confronter certains passages aux sources présentes dans cet article, lancer des groupes à la recherche des champs de bataille de la Grande guerre en Afrique, introduire une réflexion sur les représentations de la guerre au cinéma et la confrontation au réel pour en historiciser certains aspects, s'interroger sur le décalage entre l'abondance des images du front occidental en Europe (contemporaines ou ultérieures) et leur singulière absence sur les fronts en Afrique. Pour prolonger la mise en scène de la Guerre au Cameroun, on peut employer à profit le travail des collègues et élèves du lycée français Dominique Savio de Douala, « La Grande guerre au Cameroun »⁵⁹.

2) Les ressorts du fonctionnement d'une société coloniale

La Victoire en chantant « n'est absolument pas le film simpliste et mécaniquement manichéen qu'on a voulu voir »⁶⁰, en particulier dans sa description de la société coloniale. Sur bien des aspects, il est en phase avec les ouvrages d'André Gide, d'Albert Memmi cités plus haut, ou des ouvrages d'historien.ne.s qui leur sont contemporains, en particulier sur la dimension politique et économique de la domination. Annaud devance même l'historiographie sur le contrôle des corps, masculins comme féminins, sur les « zones muettes de la résistance à bas bruit, celle du quotidien », de la résistance « passive voire invisible »⁶¹.

Nous proposons ici un travail à réaliser avec une classe de Première, générale ou technologique ou avec des étudiants. Il s'appuie sur tout ou partie d'un

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 29-31.

⁵⁹ En particulier des ressources iconographiques, qui proviennent d'archives allemandes, ainsi que la retranscription des journaux de troupes françaises d'AOF qui ont pris part aux campagnes militaires au Cameroun entre 1914 et 1916. URL : http://pedagogie.lyceesaviodouala.org/histoire-geographie/app_grande-guerre/accueil.htm, consulté le 30/01/2022

⁶⁰ Jean-Luc POUILLADE, « Bleu, blanc, rouge et noirs », *Positif*, novembre 1976, p. 68.

⁶¹ Isabelle SURUN, « Appropriations territoriales et résistances autochtones. Entre guerre de conquête, alliance et négociation », Pierre SINGARAVÉLOU (dir), *Les empires coloniaux (XIX^e-XX^e siècle)*, Paris, Éditions Point, 2013, pp. 73-74.

questionnaire qui suppose d'avoir vu l'intégralité du film⁶². Les réponses figurent ici en italiques et procèdent d'un travail de mise en commun avec une classe de première générale réalisé en 2020.



Affiche de la deuxième sortie en France en 1977, après avoir reçu un oscar
(<https://www.unifrance.org/film/194/la-victoire-en-chantant-noirs-et-blancs-en-couleur>)

⁶² Version internationale, *Noirs et Blancs en couleur*, dont le montage est plus resserré et cohérent, le son meilleur. *La Victoire en chantant*, 2 DVD, Pathé, 2005

1/ Un film qui montre le système colonial mis en place par les Européens en Afrique

A- Relevez la façon dont le réalisateur Jean-Jacques Annaud montre que la domination européenne s'exerce dans les domaines politiques, économiques, militaires et culturels

Domination	Exemples de scènes du film	Exemples dans la façon de filmer (montre ou occulte)
Politique	<ul style="list-style-type: none"> - Drapeaux français et allemand (marque de souveraineté) - Monnaie utilisée : le franc - L'Etat est représenté par l'autorité du Sergent Bosselet, puis Fresnoy - Marianne exposée dans une case 	<ul style="list-style-type: none"> → Bande son : la Marseillaise, marque de la souveraineté française → Image : Gros plan sur le drapeau en plein ciel, idem
Économique	<ul style="list-style-type: none"> - Le cœur économique (la boutique) est aux mains des Blancs : les frères Rechampot - les Noirs travaillent... pour enrichir les commerçants Blancs 	<ul style="list-style-type: none"> → On entre dans LE lieu d'échanges économique : la boutique tenue par les Blancs. → Invisibilisation des Noirs qui n'occupent aucune fonction économique ou alors main-d'œuvre quasi servile
Militaire	<ul style="list-style-type: none"> - Autorité militaire = exercées par les Blancs (sergent Bosselet puis Fresnoy et leurs auxiliaires : Rechampot, Caprice) - Recrutement de force des villageois - Fortification de Fort-Coulay : domination territoriale 	<ul style="list-style-type: none"> → les militaires français sont filmés dans les vêtements de leur fonction, les indigènes le torse-nu, marque de leur infériorité et de leur caractère primitif → Pendant les opérations militaires, les civils Blancs sont sur des chaises à porteurs, signe de leur supériorité
Culturelle	<ul style="list-style-type: none"> - Éducation : langue imposée (allemand ou français) - Évangélisation (mission catholique) - Identité (un Noir se prénomme Karl ; les prêtres donnent des prénoms chrétiens aux convertis, idem aux enrôlés) - Pratiques culturelles : Noirs jouent aux cartes ; chanson française - Nourriture : Les Noirs mangent comme les Blancs + vin + pastis - Aspects vestimentaires : Barthélémy s'habille à l'euroéenne → Acculturation 	<ul style="list-style-type: none"> → Les Noirs : - n'apparaissent qu'en arrière-plan - sont souvent filmés en contre-plongée (soumis, inférieurs) - sont filmés nus, ne s'expriment que rarement - sont montrés insouciants, rieurs - habitent dans des cases rudimentaires → Les Blancs – occupent 90% des dialogues - sont toujours vêtus, - montrent comme responsables, réfléchis, disciplinés - le casting missionnaire : gros (ré caricatures 1789 ?) - habitent dans des maisons à l'euroéenne

B- Relevez comment le réalisateur montre aussi les modes de résistances à l'encontre de la domination culturelle

- Résistance religieuse : refus de prendre des objets chrétiens / pratique en cachette de la religion musulmane du prêtre noir
- Utilisation de la langue pour se moquer des colons et colonisateurs (chant satirique lorsqu'ils portent les missionnaires)
- Tenues vestimentaires : refus de porter des chaussures / maintien des vêtements traditionnels cf la compagnie de Fresnoy
- Maintien des formes de culture autochtone : danses, chants
- Importance des chefs de tribu et de la langue locale
- contestation véhémente de l'homme noir qui n'a pas reçu la statuette de la Vierge qu'il voulait

2/ Un film qui dépeint les sociétés coloniales et leurs dynamiques :

A- Relevez l'échelle des hiérarchies mises en place entre les Noirs et les Blancs

- DOMAINE CIVIL : les Noirs sont toujours au service des Blancs : → porteurs de marchandises ; domestiques, main-d'œuvre, employés, boys, subalternes
- Les Blancs détiennent tous un pouvoir : commerçant ; professeur ; militaire ; prêtre ; patron ; maître ; chef
- DOMAINE MILITAIRE : les Blancs occupent toujours les fonctions de commandement ; les noirs des fonctions d'exécution
 - Noirs = recrues, simples soldats ; creusent les tranchées ; vont au combat ; meurent au combat
 - Blancs = chefs militaires ; gradés ; recruteurs ; stratégies ; supervisent, observent les combats
- Hiérarchie noire possible : Fresnoy fait de Barthélémy son secrétaire particulier ; un prêtre autochtone ou bedeau ; les Tirailleurs
- métissage possible mais mal perçu (Fresnoy et femme du village)

B- Relevez les scènes de violence

- Violence physique : coups de pied, gifles pour des motifs futiles ou pour se défouler et usage du fouet, torture, enchainement
- Violences symboliques : vocabulaire ('nègre, fainéant...'); comportement (insultes, menaces) ; autodafé (masques culture locale brûlés)
- Violence définitive : ce sont les Noirs qui meurent au combat, pas les Blancs

C- Etudiez la mise en scène : en quoi diffère-t-elle en fonction de la couleur des personnages filmés ?

- CASTING : Pas d'acteurs principaux ou de protagonistes noirs : les premiers et seconds rôles sont tenus par les Blancs
- IMAGE : - Cadrage en gros plan ou en plan rapproché des Blancs qui apparaissent en premier dans le champ quand les Noirs sont pris globalement, en vue d'ensemble ou en arrière-plan niant leur identité, en faisant des personnages secondaires ou sans importance, tous identiques
- ségrégation spatiale : les clivages raciaux sont ancrés dans le territoire
- SON : très rares prises de parole des Noirs... qui sont toujours tutoyés

3) Un film qui met au jour le contexte politique et social de 1976 ?

Dans le film, le parcours de Fresnoy interroge beaucoup au moment de sa sortie. On prend connaissance du personnage alors qu'il écrit à Lucien Herr, bibliothécaire de l'École Normale Supérieure, co-fondateur du journal *L'Humanité* en

1904, un intellectuel, comme lui, socialiste et pacifiste. Il lui demande des nouvelles de l'Europe, de Péguy, de Jaurès, tous deux normaliens et morts au moment où il rédige son courrier (l'un assassiné quelques heures avant la guerre, l'autre fauché la veille de la bataille de la Marne). Fresnoy est à l'écart, d'abord révulsé - comme Annaud - tout à la fois par les comportements vis-à-vis des « *indigènes* » lesquels « *ne sont pas loin de mériter le beau nom d'homme* », et par le prurit cocardier de ses congénères coloniaux. Néanmoins, les circonstances aidant, il prend rapidement en charge l'avenir de la petite communauté, tient les opérations d'une main de fer et glisse lentement vers l'exercice d'un pouvoir discréptionnaire et brutal. La paix retrouvée, les dernières images du film le font dialoguer avec un jeune officier allemand, son alter ego, formé en philologie à l'Université de Heidelberg : « *Je vais vous faire rire, lui dit-il, j'étais socialiste* ». « *Ach, Ich auch, moi aussi* » lui répond l'officier... signifiant le cuisant échec du pacifisme affiché au début du film.

Bon nombre de critiques en France ont relevé la faillite du socialisme, pour les uns fondu dans « l'Union sacrée », en août 1914, pour les autres avec des considérations beaucoup plus contemporaines. Ainsi le journal de la LCR, *Rouge*, s'interroge-t-il, suspicieux, sur « *cette trahison de la social-démocratie [...] à l'heure ou PC et PS rivalisent sur le terrain de "l'indépendance nationale". Est-elle révolue ?* »⁶³.

Alors que Valéry Giscard d'Estaing vient d'être élu président de la République française, le critique Robert Grelier se pose une autre question concernant ce que - qui ? - peut représenter Fresnoy : « *Ce Saint-Just doublé de Jeanne d'Arc et de Clemenceau, sauveur d'un nouveau genre, incarne-t-il le technocrate contemporain, l'énarque en pleine possession de ses moyens ?* »⁶⁴. Son collègue lui emboîte le pas sur les rapports « *qu'à l'évidence le film peut avoir avec la France de 1976* » :

« *Un État en crise, un pouvoir politique impuissant à le résoudre, un parti socialiste fort et crédible. Aussitôt apparaît le procès d'intention qui est fait aux socialistes : être tentés de gérer le sauvetage du capitalisme en instaurant provisoirement un pouvoir bureaucratique et autoritaire* »⁶⁵.

Le film de Jean-Jacques Annaud sort sur les écrans dans un triple contexte qui a peut-être banalisé son discours, moins contestataire et transgressif que bien des films qui l'ont précédé, et l'a écarté de la rencontre du public : celui conjugué d'un éloignement de la période coloniale, du renoncement à une censure politique en France⁶⁶ et d'un consensus antimilitariste installé⁶⁷. Les résonances de la Grande guerre dans une colonie française de l'Afrique de l'Ouest qui a pour immédiats voisins ses alliés britanniques et ses ennemis allemands, en dépit de l'ironie cinglante et permanente qui qualifie *La Victoire en chantant*, reflètent ici assez justement la société coloniale en situation de guerre.

⁶³ P. MARS, *Rouge*, Montreuil, 29 septembre 1976.

⁶⁴ Robert GRELIER, *Image et Son. La revue du cinéma*, n°311, novembre 1976, p. 126. Le terme de « technocrate » aussi utilisé par Jean-Luc POUILLADE (*op. cit.*, p. 67) pour qualifier Fresnoy.

⁶⁵ Henri DESRUES, *Image et Son. La revue du cinéma*, n°311, *op. cit.*, p. 127.

⁶⁶ Voir Laurent GARREAU, *Archives secrètes du cinéma français 1945-1975*, Paris, PUF, 2009, pp. 245-277 et Frédéric HERVÉ, *Censure et cinéma dans la France des Trente Glorieuses*, Paris, Nouveau Monde éditions, 2015, pp. 30-33.

⁶⁷ À la question « *Vous-même, diriez-vous que vous êtes antimilitariste ?* », 43% des Français répondent « *oui tout à fait, assez* » ou « *un peu* » en mars 1975, 41% en octobre 1978. Sondages Rappel-IFOP, cités dans Bernard PAQUETEAU, *Grande Muette, petit écran. Présence et représentations du militaire dans les magazines de reportage : 1962-1981*, Fondation pour les Études de Défense Nationale, 1986, p. 433.

RECENSIONS D'OUVRAGES

Pierre-Éric FAGEOL & Frédéric GARAN, *La Réunion-Madagascar : une histoire connectée dans l'océan Indien (années 1880-1970)*, Saint-Denis, Presses universitaires indianocéaniques, 2021, 356 pages. (Préface de Claude Prudhomme).

Pierre-Éric FAGEOL et Frédéric GARAN, tous deux enseignants-chercheurs à la fédération de recherche « Observatoire des Sociétés de l'Océan indien » (OSOI) de l'Université de La Réunion, nous proposent dans cet ouvrage une lecture fort pertinente des relations malgacho-réunionnaises dans une perspective assez novatrice d'histoire globale. Grâce à des sources archivistiques abondantes et variées (Archives départementales de La Réunion, Archives de la République malgache à Antananarivo et Archives nationales d'Outre-Mer à Aix-en-Provence), au dépouillement de la presse coloniale d'époque réunionnaise, malgache et métropolitaine, et à une recherche historiographique très poussée (publications, thèses et mémoires universitaires) se rapportant au sujet, les deux auteurs nous livrent une « histoire connectée » des deux îles, fleurons de l'empire colonial français dans le Sud-Ouest de l'océan Indien.

Conçus de manière thématique, tout en respectant une progression chronologique, les sept chapitres de l'ouvrage abordent des sujets aussi divers que la genèse et les fondements de l'idée, chère aux élites créoles, d'une Réunion, « colonie colonisatrice ». Puis la perception des migrations de populations entre les deux îles, dont la nature et les objectifs sont très différents dans un sens comme dans l'autre : des engagés malgaches pour les besoins de la main-d'œuvre sur les champs de canne à sucre à La Réunion d'un côté, et de l'autre des petits colons créoles, considérés et traités avec mépris de parasites et de « marécageux » par les administrateurs coloniaux sur la côte orientale de Madagascar. Cet épisode est suivi très tardivement, et paradoxalement, d'un essai d'implantation de colons réunionnais beaucoup plus sérieuse et appuyée dans le moyen ouest malgache (région de la Sakay), alors que le processus de décolonisation est déjà largement entamé. Les auteurs se penchent également sur l'implication des deux colonies dans les conflits régionaux (guerres franco-merina de 1883-1885 et de 1895-1896) et dans les deux guerres mondiales, par le biais de l'effort de guerre et du recrutement de soldats volontaires pour défendre la mère patrie. La Grande île exerce un effet d'attraction contrastée dans l'imaginaire réunionnais : pour les élites, Madagascar regorge de richesses et apparaît comme un *El Dorado* à conquérir, tandis qu'elle représente une échappatoire pour les plus défavorisés, autrement dit les petits blancs créoles déclassés par l'abolition de l'esclavage. Madagascar renvoie ainsi un effet de miroir sur les clivages sociaux existant à La Réunion. De même pendant leur séjour dans la grande île, ces colons créoles subissent souvent les foudres des administrateurs coloniaux qui leur font ressentir leur véritable identité : non malgache mais non vraiment français non plus. Se pose aussi la question de la perception et du vécu des migrants malgaches à La Réunion, pendant la période esclavagiste suivie de celle dite de l'engagisme, en passant par les exilés politiques au début du XX^{ème} siècle (la reine Ranavalona, les *Menalamba*). Il ressort de la lecture de cet ouvrage un constat quelque peu éludé mais fondamental : il s'avère impossible, voire impensable, de parler des relations entre Madagascar et La Réunion sans passer par la France. L'histoire connectée des deux îles ne paraît intelligible que par la médiation de la métropole commune.

Bien illustré, cet ouvrage offre une cartographie et une iconographie abondantes qui rendent l'ouvrage d'un abord facile et la lecture vivante et agréable. Loin d'alourdir

cette dernière, la pléthore de citations contribue à dégager les principaux ressorts de la rhétorique et de l'imaginaire véhiculés par les acteurs. La bibliographie indicative trop brève est heureusement compensée par nombre de références historiographiques et une abondance de notes infrapaginaires qui démontrent un souci évident de rigueur et de précision et la volonté de coller aux sources. Pierre-Éric FAGEOL et Frédéric GARAN nous livrent ici un véritable essai d'histoire connectée qui sera bien utile aux chercheurs et aux étudiants de l'océan Indien occidental, voire au-delà. Ces deux auteurs ouvrent indubitablement une perspective féconde pour une histoire décloisonnée des différentes îles de la région. Dans la lignée de cet ouvrage, une histoire connectée dans le sens Madagascar-La Réunion serait ainsi la bienvenue : comment La Réunion et les Réunionnais ont-ils été perçus par les élites et les populations malgaches dans le contexte colonial ? Comment expliquer l'effet d'attraction/reposoir de La Réunion dans l'imaginaire malgache ? Le sentiment de filiation entre les deux îles, généré par les migrations malgaches à La Réunion, est-il réciproque ? Autant d'interrogations, relevant d'une histoire sociale des mentalités, dont les réponses compléteraient les analyses développées dans cet ouvrage.

Tovonirina RAKOTONDRABE
Université de Toamasina (Madagascar)

Mylène LEBON-EYQUEM (dir.), *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace scolaire dans l'océan Indien. Enjeux, enquêtes, actions*, Actes du Colloque des 10 & 11 octobre 2017 à Saint-Denis de La Réunion, Université de la Réunion, Presses Universitaires Indianocéaniques, 2019, 365 p.

Partir des paroles des acteurs concernés (enfants, adolescents, adultes) par l'espace scolaire dans l'océan Indien et en tirer des enseignements et des réflexions, tel est le défi relevé lors des échanges partagés durant le colloque tenu en octobre 2017 à La Réunion : *Paroles d'enfants, d'adolescents et d'adultes sur l'espace scolaire dans l'océan Indien : Enjeux, enquêtes, actions*. Aussi, il apparaissait essentiel que la richesse et la teneur de ces échanges puissent être partagées au-delà de ces deux jours, et c'est avec plaisir que nous découvrons cet ensemble d'enquêtes et d'actions, dont les enjeux sont situés et coordonnés par Mylène Lebon-Eyquem.

Après une présentation des fondements de la prise en compte des points de vue de ces différents acteurs autour de la culture familiale et de la culture scolaire, l'ouvrage nous propose une structuration de la réflexion en 3 grands chapitres, déclinés en 14 riches contributions, l'ensemble se conclut par une postface de Marielle Rispail.

Si partir de la parole des acteurs offre une vision singulière intéressante, il n'en demeure pas moins nécessaire d'organiser, de structurer le recueil de cette prise de parole, par un cadrage épistémologique et méthodologique. C'est ce que nous rappelle le premier chapitre de l'ouvrage, à travers les 4 premières contributions.

La première, où Mylène Lebon-Eyquem s'appuyant sur de nombreuses prises de paroles d'enfants, d'ados et d'adultes, resitue bien la complexité pour un élève à s'exprimer dans un « *espace dont les représentations diglossiques sont particulièrement prégnantes comme à La Réunion* » (p. 24). Cette complexité est accentuée à l'âge de l'adolescence avec les « *difficultés de communication* » (p. 25) qui lui sont propres, que Brice, un des interviewés explique par le peu de crédit que les parents accordent à sa parole, le mettant ainsi dans « *une insécurité, un inconfort* » (p. 27). Face à cette parole difficile à cerner, l'auteure nous explique à juste titre, citant les travaux de Robillard (2007), Blanchet (2011)

ou encore Gusdorf (1960, 1988), que le recueil et l'étude de cette parole ne sauraient se limiter à une simple approche technicienne et méthodologique. Elle met ainsi en avant la nécessaire prise en compte la « *part capitale d'interprétation situationnelle et contextuelle dans la construction des significations* » (p. 29), que les grilles méthodologiques ne peuvent pas rendre du fait même de « *l'hétérogénéité et l'imprédictibilité des relations humaines* » (p. 29). Il est ici essentiel de sortir d'une approche qui considère le « *monde comme préexistant* », mais de le voir comme « *investi par l'être humain* » (p. 32), comme le mettent en avant Robillard (2007, 2011), Castellotti (2017) ou Blanchet (2011). Cela nous amène comme nous le rappelle Mylène Eyquem, à sortir d'une « *approche cartésiano-positiviste* » qui se centre « *uniquement sur les dires, les productions* », et à nous intéresser aux dimensions davantage heuristiques, qu'offrent les « *récits de vie* » (p. 34), notamment en s'appuyant sur ce qu'elle nomme des « *inducteurs de l'imaginaire* », que peuvent être « *des images, photographies d'espaces et d'objets familiers* » (p. 34). Les mots forts de cette approche sont alors « *flexibilité* » et « *mise en confiance* », qui permettent de mieux appréhender la « *partie non visible des discours* » à travers toutes sortes de marqueurs.

Dans le prolongement des propos de Mylène Lebon-Eyquem, comme pour enfoncer le clou, Philippe Blanchet s'intéresse à la nécessaire prise de recul du chercheur, face à la pression institutionnelle portée par la « *demande sociale* ». Il explique ainsi l'influence d'un contexte d'idéologies linguistiques et éducatives hégémoniques dans l'analyse et la prise en compte de cette « *demande sociale* », et montre les biais conséquents que l'on retrouve dans les méthodologies qui s'intéressent à la parole des autres, ne serait-ce que dans un contexte où la notion de langue est battue en brèche par la réalité sociolinguistique locale, comme le montrera Fabrice Georger dans sa contribution. Il préconise ainsi de prendre en compte les points de vue et les paroles de l'ensemble des acteurs sociaux, si minoritaires et si éloignées de la doxa institutionnelle soient-ils, dans le cadre d'une méthodologie d'enquête adaptée, qu'il illustre par la situation « *triglossique* » (Français, Breton, Gallo) de la Bretagne sur laquelle il travaille depuis plusieurs décennies (pp. 53-56). Nous retiendrons enfin de son propos, une double injonction qui nous paraît primordiale, double injonction que nous retrouverons soit explicitement exprimé, soit en filigrane au sein de différents articles de ce volume, dont il fait sa conclusion : « *Il est important d'intégrer des points de vue et des paroles de l'ensemble des acteurs sociaux. Parce que c'est important, ça ne doit pas être fait n'importe comment* » (p. 56).

Les deux derniers articles associés à cette première partie, par les illustrations qu'ils donnent, montrent deux moyens d'accéder au sens des propos tenus par les personnes interrogées, en sortant des influences hégémoniques dont parlait Blanchet et en prenant en compte les éléments qui y sont exposés.

Dans le premier article, Bernard Idelson, à partir d'enquêtes qu'il a menées auprès de journalistes dans la zone de l'océan Indien durant une vingtaine d'années, s'intéresse à ce que met en jeu le recueil de la parole d'autrui. Y apparaît (comme cela est mis en avant dans son introduction) un questionnement qui concerne non pas le seul domaine de recherche qui est le sien (ici les sciences de l'information et de la communication) mais l'ensemble des recherches en sciences humaines, dans lesquelles le chercheur est intégré (il est participant) aux situations du recueil de données.

Son propos qui nous permet de nous plonger dans quelques illustrations tirées du monde journalistique réunionnais, dont il n'oublie pas que les acteurs sont des « *professionnels de la parole* » (p. 64), se développe en 3 parties. On y trouve ainsi « *la construction d'un corpus d'entretien* » (pp. 60-63) qui nous permet de nous

plonger dans quelques beaux extraits de « *sociobiographies* » (p. 62). La seconde partie (pp. 63-65) est pour nous essentielle, car elle interroge la posture du chercheur dans son « *positionnement de “l’intérieur”* » et questionne alors « *la légitimité* » qui est la sienne, notamment dans une situation, où l’enquêteur est issu de la « *même sphère professionnelle* » que celle des interviewés (ici celle du journalisme) mais que l’on retrouve souvent pour ce qui est du monde de l’éducation, avec un chercheur très souvent issu du séraïl. Dans la troisième partie (pp. 65-68), il met en exergue, un aspect souvent négligé et pourtant primordial de toute situation interactionnelle, celui du « *don et contre don* » (si cher à notre regretté collègue Olivier Lodeho quand il évoque les situations d’échanges en situation de formation) qu’il situe au moment de la restitution de l’enquête. Pour finir, nous insisterons sur deux notions que met en avant Bernard Idelson, et qui résultent des éléments développés dans cet article, celle de « *prudence* » et de « *respect* » qui doivent motiver l’action du chercheur qui recueille et interroge la parole d’autrui, inscrivant son travail dans une dimension qui se doit d’être humaniste.

Dans l’article qui clôt ce premier chapitre, Jean Yves et Thierry Roussey, puisant dans différents champs de la psychologie, poursuivent la réflexion, la centrant autour d’une démarche méthodologique et d’outils, tendant à favoriser l’expression des enfants. Si nous étions dans des interactions mettant en jeu des « *professionnels de la parole* » (journalistes et chercheurs) dans la situation exposée précédemment, nous nous retrouvons ici dans un cadre différent, où les deux interlocuteurs peuvent souvent se trouver dans des espaces conversationnels d’incompréhension réciproque, chacun étant à la fois « *professionnel* » de son propre système langagier et « *profane* » de celui de l’autre, qui plus est dans la situation plurilingue réunionnaise (p. 73). C'est ainsi qu'ils s'interrogent dans un premier temps sur les « *contraintes liées à la situation d'entretien visant à recueillir des représentations* » (p. 74) auprès d'enfants, pour proposer une orientation conséquente, qui est celle d'utiliser « *le dessin comme support à l'entretien* » (p. 75). Nous y retrouvons l'illustration concrète de l'utilisation d'inducteurs « *d'imaginaires* » tels que ceux posés dans le premier article de ce chapitre. Ils nous en présentent alors les intérêts et enjeux, mais surtout nous rappellent les « *deux principes fondamentaux à respecter* » (p. 76-78), celui « *d'accompagner la parole de l'enfant* » et celui « *d'écouter et de respecter* » cette parole, faisant écho pour ce dernier point à l'article précédent. Le développement qui suit (pp. 78-87) offre un panel de riches illustrations et les brèves analyses qu'ils en tirent, mettent « *en évidence que l'appui sur une production graphique préalable constitue bien un cadre favorable à l'expression de jeunes enfants* » (p. 87) qu'ils soient de CP ou de fin de cycle primaire, et montrent l'importance de ce qu'ils appellent la « *fonction expressive du langage* » qu'elle permet. Ils insistent pour conclure, que « *l'entretien représente donc un outil d'investigation intéressant pour la recherche si l'expérimentateur qui le manipule en maîtrise la conception, l'usage et l'exploitation* » (p. 89), principe que nous faisons nôtre, quel que soit le dispositif de recueil de la parole.

Dans le second chapitre, nous entrons dans le cœur du sujet annoncé en titre de cet ouvrage, à travers la présentation de regards, le plus souvent croisés, des acteurs concernés de l'espace scolaire dans les deux entités géographiques que constituent La Réunion et Madagascar.

Fabrice Georger, après avoir brièvement rappelé l'histoire du peuplement de La Réunion afin qu'on en saisisse mieux le développement sociolinguistique, situe sa réflexion autour des productions langagières des jeunes réunionnais, pointant la complexité conséquente qu'elles représentent, dès lors qu'on veut les étudier. Dans la lignée de la pensée de Prudent (1981, 1993), il insiste sur la nécessité d'avoir ce

« regard complexe et holistique » (p. 100) d'une situation contextuelle de « *macro-langue* » (p. 97) mettant en jeu des éléments tirés des différents lectes en présence, notamment le français et le créole réunionnais. Il insiste en conclusion de son propos sur la nécessité de partir de « *la description des situations de communication réunionnaises, et plus particulièrement en analysant des productions de jeunes locuteurs - ce "déjà là" - afin d'orienter les "prises de décisions éducatives"* » (p. 100).

Audrey Noël interroge quant à elle, les regards croisés que les enfants et les adultes ont des espaces scolaires et familiaux. C'est sur la commune du Port que sa focale se porte, s'appuyant sur une démarche réfléchie qui prend appui sur les dessins tel que Jean Yves et Thierry Roussey l'évoquaient précédemment, notamment pour faciliter le recueil de la parole des enfants. Cet article offre un double intérêt réflexif, dans la mesure où au-delà de l'analyse des résultats de l'enquête en lien avec les objectifs qui étaient les siens, il offre aussi un regard critique sur l'enquête elle-même, notamment autour des situations de recueil de données, et par rebond sur la prise en considération de la parole des uns et des autres, interrogeant la place qu'occupe celui ou celle en charge du recueil de cette parole, et s'interroge par conséquent sur « *la posture de l'enquêteur* » (p. 128), comme le faisait déjà Bernard Idelson. Nous sommes véritablement là dans les préoccupations posées par les deux premiers articles de l'ouvrage. Quant aux regards croisés que les enfants et les adultes se font de l'école, on distingue des tendances bien différentes que je vous laisse découvrir lors de la lecture de ce long article.

Nous retrouvons Mylène Lebon-Eyquem, pour une illustration concrète des principes qu'elle énonçait à l'introduction de cet ouvrage, en s'intéressant à la parole d'adolescents réunionnais, la mettant en écho à celles des adultes, autour de ce double espace scolaire et familial. Nous retiendrons de cet article, après la présentation du protocole de recherche sur lequel elle s'appuie, dans la mise en application des propos de Blanchet, le fait de veiller, notamment dans le contexte réunionnais, à ne pas « *homogénéiser l'hétérogénéité* » (p. 137). C'est sans doute cette volonté méthodologique, qui a permis un recueil riche de propos, que ce soient ceux des adolescents ou ceux des parents, et dont on peut se nourrir avec délectation dans le développement de la seconde partie de l'analyse.

Afin de sortir du contexte réunionnais et d'entrer dans une dimension indianocéanique plus large, nos deux collègues de l'Université d'Antananarivo, Vololona Randriamarotsimba et Dominique Tiana Razafindratsimba s'intéressent au rapport aux normes qu'elles soient scolaires et familiales à Madagascar, dans deux articles complémentaires. Rappelant le contexte sociolinguistique malgache dans une visée « *écologique* » qui met « *en perspective les langues et leurs environnements respectifs* » (p. 168), Vololona Randriamarotsimba nous amène à nous plonger dans l'histoire de Madagascar, et à y puiser nombre d'éléments qui nous permettent d'en saisir la complexité sociale, linguistique et culturelle, avec notamment la compréhension de la mise en domination du *mérina* face aux autres variétés linguistiques locales, et des incidences de la colonisation française sur cette complexité. Cette approche écologique, nous amène sous sa plume à considérer d'autres éléments qui participent de cette complexité, notamment la géographie et la démographie (p. 172), ou encore les paramètres économiques et politiques du pays (p. 173) qui influent sur le rapport que les familles et leurs enfants peuvent avoir avec le monde scolaire. S'y ajoute aussi l'hétérogénéité des personnels enseignants, que ce soit sur le plan de la formation ou de celui de la maîtrise et de l'utilisation des langues auxquelles ils sont confrontés, mettant en avant l'importance des variables à prendre en compte pour de telles enquêtes.

C'est en tenant compte de cette vision heuristique de la société malgache, que nous proposons alors une enquête permettant le croisement de « *regards d'enfants et d'adultes sur les normes familiales et scolaires à Madagascar* », à partir pour les premiers de deux situations de recueil des données, qui utilisent le « *détour* » qu'offrent le dessin et les photos, alors que pour les adultes, parents et enseignants, ce sont des questionnaires et des entretiens semi-directifs qui sont utilisés (p. 186). Au-delà des très riches résultats de l'enquête et des réflexions liées à la méthodologie employée, ce qui nous paraît intéressant c'est de voir que les normes scolaires et familiales sont pleinement repérées par les trois groupes d'enquêtés (enfants, parents, enseignants) mais identifiées par des marqueurs différents, (pp. 200-201). Il apparaît enfin, que « *les sphères scolaire et familiale peuvent interagir grâce à la volonté de leurs responsables respectifs à collaborer* », alors que constituant a priori « *deux mondes cloisonnés, sans lien* » (p. 201), avec notamment pour ce qui concerne les langues une circulation possible entre les deux sphères, nous rappelant le rôle essentiel des acteurs sociaux concernés dans cette possibilité.

Tiré du même projet de recherche « *Cultures familiale et scolaire : regards croisés d'enfants et d'adolescents du sud-ouest de l'océan Indien* » que sa collègue, le chapitre de Dominique Tiana Razafindratsimba, nous propose une autre enquête sur le même sujet, illustrant dans son développement l'importance de la prise en compte du « *contexte d'enquête* » et de la « *posture du chercheur* », ainsi que des « *démarches et choix méthodologiques* », tels que développés dans le premier chapitre. Au-delà du souci de faire en sorte que ces enquêtes soient le plus balisées possibles, on pourra voir ici l'influence du contexte et des aléas qu'il engendre sur le cadrage scientifique proposé. Dans la nécessité de « *traduire d'abord en malgache tout le protocole d'enquête et en français les données obtenues pour l'analyse* » (p. 215), on peut aussi percevoir la distorsion que peut offrir la réalisation d'enquêtes, en des lieux comme Madagascar, où la langue des échanges n'est pas celle de la conception de l'enquête, et de l'importance que peut prendre la subjectivité du chercheur dans le passage qu'il fait d'une langue à l'autre. Enfin et au-delà des résultats de l'enquête dont je vous invite à découvrir la richesse des données, l'auteure soulève une question liée aux principes proposés dans cet ouvrage, qui nous paraît essentielle et qui se pose à l'ensemble des situations plurilingues et pluriculturelles enquêtées dans cet ouvrage, à savoir celle de la manière « *de traiter et d'analyser les données pour que cela réponde au mieux à la problématique du projet* » (p. 218), du fait même de la diversité des données relevées. La lecture de l'article nous permet de voir de quelle manière elle traite cette difficulté et montre comme sa collègue, la perméabilité qu'il existe entre la sphère scolaire et la sphère familiale, celle-ci variant selon les contextes sociaux et culturels dans lesquels évoluent les acteurs interrogés.

Enfin la dernière partie nous amène à nous focaliser sur quelques objets de recherche en milieu scolaire, que sont les opinions, les représentations, les analyses et pistes d'action. C'est en s'appuyant sur leur contexte local, que nos collègues de la Sarre, Claudia Polzin-Haumann et Christina Reissner, nous montrent la manière dont est perçue la volonté politique de donner une forte importance à l'enseignement du français dans ce land frontalier de la France et la perception qu'en ont les acteurs concernés, élèves, enseignants et parents. Si cet article offre un intérêt au sens où il présente une situation, et une méthodologie structurée de recueil de la parole, s'inscrivant ainsi dans les recommandations théoriques, épistémologiques et méthodologiques présentées dans le premier chapitre, on peut s'interroger de sa non-mise en lien explicite avec le contexte de l'océan Indien, qui constitue le cœur de la réflexion partagée ici. Nous retiendrons

toutefois, une nouvelle fois la mise en exergue, du nécessaire « *renforcement de la liaison entre les sphères scolaire et familiale* » (p. 258), en observant les écarts qui existent entre une préconisation politique et la perception de la réalité qu'en ont les acteurs, identifiée lors de l'étude qu'elles ont menée.

L'article de Jean-Philippe Watbled semble nous entraîner quant à lui dans le monde des adultes, quand on lit le titre qu'il en donne : « *paroles d'adultes, représentations et enseignement* ». L'objectif de son propos est clairement énoncé : « *montrer l'écart entre la réalité du fait linguistique et les systèmes de représentations influencés et façonnés par une idéologie dominante* » (p. 261), comme on le retrouve de manière prégnante dans des contextes tels que celui de La Réunion, amenant un développement en 4 parties. Ainsi après avoir présenté un cadre théorique très centré sur le « linguistique », on pouvait s'attendre dans la seconde partie à ce que l'analyse qu'il fait « *de quelques éléments des systèmes de représentations* », (p. 269) soit davantage accompagnée d'illustrations concrètes ancrées sur des enquêtes de terrain, notamment dans l'océan Indien, portées par des « *paroles d'adultes* ». Toutefois, le rappel qu'il fait sur les représentations qui sont faites de l'oral et de l'écrit, avec la « *primauté de l'oral sur le plan linguistique et cognitif et la primauté de l'écrit sur le plan idéologique et politique* » (p. 270), est essentiel dès lors que l'on souhaite étudier la parole d'autrui.

La « *question scolaire* » développée dans la troisième partie reste là encore très portée par des dimensions essentiellement linguistiques, notamment orthographiques du français, qui met en avant la réalité souvent non identifiée, voire niée par les locuteurs, de « *deux ensembles grammaticaux distincts : l'un pour l'oral, l'autre pour l'écrit* » (p. 273), avec dans le milieu scolaire ce que l'auteur appelle une « *graphocentrisme* » (p. 274) évidente. Cette complexité liée à ces deux ensembles est accentuée en contexte réunionnais, comme le rappelle l'auteur dans la dernière partie de son article, l'enfant réunionnais devant ajouter à ces deux réalités, celle liée à la présence du créole. Si la parole a bien été donnée à l'adulte dans cet article, c'est avant tout celle du « *linguiste expert* » qu'il nous a été donné d'entendre, et si pertinente soit-elle, peut-être aurait-elle mérité d'être accompagnée d'autres paroles, comme le pluriel du titre nous le laissait supposer.

Raoul Lucas et Stéphane Guesnet nous amènent en classe d'histoire et d'élèves de 6e, auprès desquels ils ont enquêté sur la manière dont ils « *racontent l'histoire de leur pays* » (p. 283), y intégrant le contexte réunionnais qui est le leur. Même si datant de 2011-2012, cette recherche n'en demeure pas moins intéressante au regard des questionnements portés par les réflexions partagées de cet ouvrage. Inscrits dans une recherche nationale intitulée la « *Fabrication du commun* », les auteurs « *tentent de comprendre en quoi les récits des élèves qui ont participé à cette enquête les engagent* » (p. 283), centrant de fait la réflexion sur les acteurs mêmes de cette enquête. L'étude présentée (pp. 285-288) à travers son cadre théorique, ses objectifs, sa méthodologie de recueil de données repose sur 4 hypothèses, dont celle notamment de l'importance de « *l'effet territoire dans la production des récits des élèves* » (p. 286), dès lors qu'on s'intéresse au cadre « *de l'origine des connaissances des élèves* », et c'est en cela que le propos nous paraît éclairant. Les productions d'élèves ont permis la mise en exergue de nombreuses données regroupées au sein de différents graphiques commentés (pp. 289-291), mettant ainsi en avant les principales sources auxquelles ils font appel pour raconter l'histoire de leur pays, et montrent que si le cadre scolaire influe sur la construction de leurs savoirs, les échanges familiaux constituent une autre importante ressource à celle-ci, notamment sur les aspects liés au territoire réunionnais, nous amenant une nouvelle illustration de la nécessaire mise en lien de ces deux instances que sont l'école et la famille.

Participante au projet AUF « *Cultures familiale et scolaire : regards croisés d'enfants et d'adolescents du sud-ouest de l'océan Indien* », Sabine Ehrhart de l'Université du Luxembourg, comme pour répondre concrètement à l'article précédent, met en évidence le nécessaire resserrement des liens entre ces deux cultures. Elle nous rappelle l'importance de la « *linguistique des migrations* » (p. 305) et des effets incidents de « *la mobilité sur les pratiques langagières* » (p. 304), pour justifier ce nécessaire rapprochement. Forte des différents terrains d'études qui sont les siens, issus pour la plupart de situation ayant connu la colonisation, elle s'interroge au final sur la manière « *d'établir des liens entre l'espace scolaire et l'espace familial* » (p. 309), en proposant des pistes intéressantes qui faciliteraient cette synergie, notamment celles prenant en compte la parole des jeunes qui naviguent entre ces deux espaces.

L'importance de cette relation école-famille est aussi illustrée par Thierry Malbert. C'est à partir du contexte réunionnais, comme il l'a déjà fait à de nombreuses reprises dans ces travaux, qu'il illustre cette relation où le « *modelage intergénérationnel* » (p. 313) n'est plus opérationnel du fait des mutations sociétales actuelles qui amène les parents à être démunis face aux questions de leurs enfants. C'est ainsi qu'il nous explique que l'école n'est alors bien souvent plus investie par ses parents du rôle qui leur incombe. Après avoir retracé l'évolution de la relation école-famille à La Réunion durant plus d'un siècle, Thierry Malbert tente de mettre en avant un certain nombre pistes pour (re)construire la relation de confiance si nécessaire entre ces deux instances, dans le contexte actuel. Il s'appuie sur une étude qu'il a menée dans la ville du Port. Comme tout au long de cet ouvrage, il prend appui sur la parole des acteurs, à travers des discours formalisés (questionnaires, entretiens) et d'autres plus informels. Si cette étude est riche et étayée, on pourra peut-être regretter qu'elle ne se soit pas déployée sur d'autres secteurs (autres villes, terrains ruraux par exemple) que celui du Port, déjà terrain d'études des enquêtes d'Audrey Noël, offrant d'autres singularités à la réflexion que celle de la seule ville étudiée, singularités que Blanchet nous appelait à prendre en compte.

Comme le met très bien en exergue Mireille Raspail dans sa postface (pp. 333-351), le parcours que nous avons fait grâce à cet ouvrage fut pour nous certes « *une rencontre des langues, des cultures, des expériences* » (p. 334), mais il va bien au-delà, car à voir comme une « *aventure humaine* » (Mylène Lebon-Eyquem). Même si à sa suite nous pensons que la notion « *d'enjeu* » n'apparaît que trop peu au sein de ces différentes contributions, au sens où ce qui est « *en-jeu dans la confrontation entre école et familles* » (p. 349) n'est pas suffisamment abordé alors qu'il nous semble premier, nous retiendrons de ce beau parcours, comme elle l'explique clairement que « *de cette nouvelle posture sociale du chercheur, subjective, engagée et méthodique, on peut tirer quelques fils qui contredisent des habitudes hégémoniques* » (p. 349).

Nul doute qu'après la lecture de ce volume bien structuré autour de ses trois parties, chacun de nous portera plus d'attention à la prise en compte de la parole des « autres », et saura au regard des principes et outils conséquents qui nous sont proposés, organiser ses recherches sous ce nouveau paradigme, quittant la seule posture de « *ceux DE qui on a parlé* » pour aller davantage vers ceux « *à qui on a donné la parole* », mêlant une diversité de points de vue structurés de manière réflexive, dans l'avancée inachevée comme le rappelle Mireille Raspail, qu'il est aujourd'hui nécessaire de prolonger.

Thierry GAILLAT
ICARE, Université de la Réunion.



Édition : 1^{er} semestre 2022
Code : PMC0324 (9 788903 202299)

ISSN 1998-9784



1998978420220301

Sur la question de l'enseignement, *Tsingy* a déjà publié :

- *TSINGY* n°24, « *L'enseignement en situation, coloniale et postcoloniale : perspectives croisées* ».
- Pierre-Éric FAGEOL, « Une impossible éducation plurilingue en situation coloniale : le créole sur les bancs de l'école réunionnaise avant la Grande guerre », *Tsingy* n°19, pp. 98-114.
- Pierre-Éric FAGEOL, « La valorisation de la petite patrie à La Réunion sous la Troisième République », *Tsingy* n°18, pp. 127-149.
- Célestin RAZAFIMBELO, « Formation et développement professionnel des enseignants des écoles primaires à Madagascar de 1896 à nos jours », *Tsingy* n°14, 2011, pp. 177-194.
- Frédérique ANDRIAMARO, « La scolarisation des filles en milieu rural à Madagascar : une question de genre ? », *Tsingy* n°10, 2009, pp. 107-116.
- Bénédicte GASTINEAU & Juliette RAFANJANIRINA, « Que nous disent les manuels scolaires de la vie à Madagascar ? », *Tsingy* n°6, 2007, pp. 103-106.
- Jacqueline RAVELOMANANA, « Les débuts de l'enseignement à Madagascar et son développement de 1820 à 1916 », *Tsingy* n°2, 2005, pp. 37-44.

Numéros thématiques publiés :

- Démographie à Madagascar (*Tsingy* n°4)
- Les femmes dans l'océan Indien (*Tsingy* n°5)
- Religions et Sociétés dans l'océan Indien (*Tsingy* n°7)
- « Dossier 1947 » (*Tsingy* n°8)
- Les Hommes et la Mer (*Tsingy* n°9)
- La violence dans les sociétés de l'océan Indien (*Tsingy* n°11)
- La côte Est de Madagascar (*Tsingy* n°12)
- Voyages et Missions dans le S. O. de l'océan Indien (*Tsingy* n°13)
- Madagascar et La Réunion, (*Tsingy* n°14 et n°15)
- Les migrations dans l'océan Indien (*Tsingy* n°16)
- Les hommes et la nature (*Tsingy* n°17)
- Le Mozambique (*Tsingy* n°18)
- Images et représentations des sociétés coloniales (*Tsingy* n°19)
- Patrimoines et Tourisme à La Réunion et dans l'océan Indien (*Tsingy* n°20)
- Economies et Sociétés depuis le début du XX^e siècle (*Tsingy* n°21)
- Les conflits dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : 1^{re} partie, le temps de la guerre froide (*Tsingy* n°22)
- Les conflits dans le Sud-Ouest de l'océan Indien : 2^{ème} partie (*Tsingy* n°23)

« TSINGY »

Les Tsingy sont une formation calcaire.

L'érosion forme des lames très fines de plusieurs mètres de haut, créant de véritables forêts minérales.

Les plus grands ensembles de Tsingy à Madagascar se trouvent dans l'Ouest (Bemaraha) et dans le Nord (Ankarana).

Voir photo d'arrière-plan de la couverture.



Une école à Sainte-Anne, La Réunion.

Photographie, vers 1950-1955 (Collection privée)