

Introduction

C'est au total un instrument secondaire de domination que l'instruction publique ; c'est un utile auxiliaire qu'on aurait le plus grand tort de négliger ; ce n'est pas toutefois la panacée universelle, et vouloir en faire le grand instrument de domination et de colonisation d'un pays serait aussi faux que de prétendre absolument la dédaigner (Henri Froidevaux)¹.

Identités et assimilation nationale

L'historiographie scolaire reconnaît que les valeurs patriotiques et nationalistes sont au cœur d'un nouvel enseignement républicain marqué par la défaite de 1870 face aux Prussiens². En effet, l'École de la Troisième République veut inculquer des valeurs sociales et morales valorisant l'État-Nation. En ce sens, elle tient le premier rôle dans ce qu'Eugen Weber a nommé le « processus d'acculturation final qui a transformé les Français en Français »³ et tend à pérenniser un régime politique qui se réclame de l'héritage révolutionnaire. Par son action éducative et ses enseignements, l'École est ainsi chargée de promouvoir un sentiment d'appartenance nationale, c'est-à-dire d'inculquer aux élèves les valeurs défendues par la communauté nationale et de recevoir en retour la reconnaissance de celle-ci par une intégration au reste de la Nation. Ce double postulat conditionne l'identification à la Nation et met en tension des référents identitaires collectifs complexes parfois éloignés de la réalité des élèves et de leur identité individuelle.

De fait, d'un point de vue étymologique, l'identité – du latin « *idem* » c'est-à-dire « même » – renvoie au caractère de ce qui est

¹ Henri Froidevaux, *L'Œuvre scolaire de la France aux colonies*, Paris, Augustin Challamel, 1900, p. 202.

² Antoine Prost, Benoît Falaize (dir.), *École, histoire et Nation*, numéro spécial de la revue *Histoire de l'éducation*, n°126, avril-juin 2010.

³ Eugen Weber, *La Fin des terroirs. La modernisation de la France rurale 1870-1914*, Paris, Fayard, 1983, p. 438.

tout à fait semblable à quelque chose ou de ce qui demeure le même à travers le temps. Déterminée par les cadres psychologiques, l'identité individuelle est construite à partir d'une expérience *a priori* singulière. L'individu se trouve néanmoins inséré dans des institutions comme celle de l'École qui canalisent son comportement et fournissent un cadre, des repères, des justifications symboliques à l'ensemble de ses actes. De la sorte, et selon une commune acception, l'identité collective regroupe l'ensemble des caractères grâce auxquels les individus affirment leur singularité et leur différence par le biais de « sentiments ». En effet, selon Alex Mucchielli, « l'identité est un ensemble de critères, de définitions d'un sujet et un sentiment interne. Ce sentiment d'identité est composé de différents sentiments : sentiment d'unité, de cohérence, d'appartenance, de valeur, d'autonomie et de confiance organisés autour d'une volonté d'existence »⁴. Certes, ces sentiments se comprennent nécessairement en vertu d'une certaine subjectivité liée aux différences de perception, de sensation ou d'action de chaque individu au sein de sa communauté. Ils peuvent cependant être considérés comme des modes privilégiés d'insertion sociale puisqu'ils permettent de réguler les actions et donc d'assurer les conduites au sein du groupe. En ce sens, l'étude des sentiments identitaires au sein de l'École permet d'accéder au monde des valeurs des élèves mais aussi des enseignants et donc d'entrevoir les effets d'une pression de conformité au reste de la communauté nationale de référence.

La foi dans le progrès et dans la mission civilisatrice de la France explique les tentatives d'application de ce modèle au domaine colonial et plus particulièrement aux vieilles colonies de l'Empire. Dans ce processus d'acculturation nationale où les enseignants ont été les principaux instructeurs de la Nation, « l'École traduit la volonté du colonisateur d'assimiler le colonisé et de lui imposer ses valeurs »⁵. Cependant, l'écueil serait de proposer une démarche comparative et finalement d'imposer un « étalon » inapproprié pour une situation coloniale qui se démarque par bien des aspects de la réalité métropolitaine. Si les recherches les plus récentes se sont surtout penchées sur les colonies ayant obtenu

⁴ Alex Mucchielli, « Les fondements de l'identité psychologique », dans *L'Identité*, Paris, PUF, 2009, p. 41-79.

⁵ Raoul Lucas, *Bourbon à l'école 1815-1946*, Saint-André, Océan Éditions, 2006, p. 14.

leur indépendance⁶, rares sont les travaux évoquant les spécificités des *vieilles* colonies⁷. Pourtant, la volonté assimilatrice y semble plus probante, même si les revendications identitaires demeurent une constante tout au long de la période concernée. L'originalité pour La Réunion repose ainsi sur un double système d'appartenance qui intègre de manière complémentaire la petite et la grande Patrie, l'attachement des populations à leur île et leur amour pour la France. L'identité réunionnaise et le sentiment d'appartenance nationale se définissent de la sorte par ce qui est semblable (la similitude) et ce qui est distinct (la singularité). En qualité d'appareil idéologique d'État⁸, l'École s'en fait l'écho et crée un imaginaire adapté à sa vocation éducative.

Pour notre propos, les faits retenus et analysés entre 1870 et 1946 demeurent certes parcellaires mais ont été choisis à l'aune d'un faisceau d'analyses et d'hypothèses partagées par les spécialistes de la question⁹, tout en tenant compte de la spécificité de la situation coloniale réunionnaise. Notre démarche consiste à assembler certains « signifiants » relatifs à ce sentiment d'appartenance et à clarifier les indices diffus de ses variantes particulières au sein de l'École réunionnaise¹⁰. La compréhension des pensées et des discours exprimés sur le national suppose que l'on prenne en compte à la fois leur interdépendance et leur cohérence d'ensemble.

⁶ 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.

⁷ Voir Maurice Edenz, *Faire l'école dans une « vieille colonie ». Un État colonial aux prises avec le monde scolaire de la Guyane française (de 1928 au début des années 1950)*, thèse sous la dir. de Marie Salauin, Sciences Po Paris, 2018, 537 p.

⁸ Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d'État », dans *Positions (1964-1975)*, Paris, Les Éditions sociales, 1976, p. 67-125.

⁹ Voir notamment Jean-François Chanet, *L'École et les petites Patries*, Paris, Aubier, 1996, 427 p. ; Olivier Loubes, *L'École et la Patrie. Histoire d'un désenchantement 1914-1940*, Paris, Belin, 2001, 221 p. ; Anne-Marie Thiesse, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1997, 131 p.

¹⁰ Selon Roland Barthes, « l'historien est celui qui rassemble moins des faits que des signifiants » (« Le Discours de l'histoire », *Social Science information*, VI, 4, 1967, p. 65-75). Pour notre propos, il s'agit de rassembler un certain nombre de faits à valeur de « symptômes » pour la période étudiée.

Francité et valeurs patriotiques

De prime abord, au lendemain de la défaire de 1870, les établissements scolaires de l'île de La Réunion ont participé à l'œuvre de redressement national et mis en exergue les vertus patriotiques à inculquer aux élèves de la Colonie. L'enseignement patriotique, placé au cœur de la raison scolaire, s'apparente alors à un culte dont les modalités se déclinent en une exaltation, un amour et une foi dans les vertus de la Patrie. Pour parodier les propos de Pierre-Joseph Proudhon, les efforts déployés démontrent que le nationalisme est ainsi une « natiopédie »¹¹, un désir de régénération où les plus jeunes de la société sont considérés comme des cibles privilégiées car plus malléables et sensibles aux discours civiques. Cette volonté politique reste une constante comme l'attestent la création de programmes spécifiques et la promotion de nouveaux supports pédagogiques¹². Dès les prémices de la Troisième République, le substrat nationaliste de l'éducation s'est clairement établi sur les bancs de l'École à La Réunion. À cet égard, le Lycée de Saint-Denis, établissement modèle accueillant les élites réunionnaises, a été l'objet d'une attention particulière de la part des autorités coloniales. Durant la remise des prix effectuée chaque année avant les vacances scolaires, les élèves recevaient ainsi une dernière leçon édifiante d'instruction civique rappelant les fondements de la Nation et les devoirs inhérents au patriotisme (Chapitre 1).

Pour autant, doit-on conclure à une communion de pensée entre la colonie et sa métropole ? La prudence est de mise car, au-delà de la similitude de certains discours, l'organisation et le fonctionnement de l'École coloniale sont à l'origine de nombreux contrastes. En effet, l'enseignement dans les colonies relève à la fois de dispositions générales de l'administration métropolitaine mais aussi de dispositions juridiques spécifiques qui permettent de s'adapter aux différents contextes de l'enseignement en situation

¹¹ Selon l'apophtegme, « Démocratie, c'est démopédie ». Voir Pierre Hautmann, *Pierre-Joseph Proudhon. Sa vie et sa pensée*, Paris, Beauchêne, 1982, p. 424.

¹² Voir Pierre Portet, « Notes sur l'enseignement de l'histoire à La Réunion ; programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995 », *Revue historique des Mascareignes*, AHIOI, 1998, n°1, p. 251-269.

coloniale¹³. Dans ce contexte, deux ministères sont impliqués dans la gestion de l'enseignement colonial. Le ministère de l'Instruction publique fournit les personnels nécessaires à cet enseignement au ministère des Colonies qui se charge ensuite de l'organisation de leur mission et de leur rémunération¹⁴. Dans les colonies, en matière d'enseignement comme en toute autre matière, le gouverneur constitue le rouage le plus élevé de l'organisation administrative coloniale¹⁵. Il est secondé par un responsable de service dont le titre a pu évoluer, que ce soit le directeur de l'Intérieur jusqu'en 1880, puis le vice-recteur jusqu'en 1895 et enfin le chef du service de l'Instruction Publique qui cumule dans le même temps la fonction de proviseur du Lycée de Saint-Denis¹⁶. Ce dernier est assisté d'un inspecteur primaire en charge uniquement des questions relevant de l'ordre du primaire¹⁷. D'une manière générale, les règlements relatifs à l'enseignement et au personnel sont ceux de la Métropole. Ils sont appliqués à la Colonie soit par des décrets spéciaux pris sur la proposition du ministre des Colonies, soit par des arrêtés ministériels promulgués dans la Colonie par le Gouverneur, soit enfin par des arrêtés du

¹³ Une distinction est notamment établie entre les anciennes et les nouvelles colonies. Ces spécificités et adaptations sont détaillées lors de la commission sur l'enseignement chargée de préparer la participation du ministère des Colonies à l'exposition universelle de 1900. Voir Henri Froidevaux, *L'Œuvre scolaire de la France aux colonies*, *op. cit.*

¹⁴ Au ministère des Colonies, c'est au niveau du troisième bureau du secrétariat général que sont traitées les questions relevant de l'enseignement que ce soit pour le primaire, le secondaire ou le supérieur. Un comité supérieur consultatif de l'Instruction publique dans les colonies, institué par décret le 13 janvier 1895, éclaire l'administration centrale du ministère des Colonies des questions relevant de l'enseignement. Des missions de contrôle et d'évaluation sont enfin dévolues à des inspecteurs généraux pour préciser les besoins et les difficultés de fonctionnement sur le terrain.

¹⁵ Le gouverneur fixe le calendrier scolaire, détermine les dates des divers examens et en nomme les jurys. Il crée, après avis du Conseil de l'Enseignement primaire, les écoles, les emplois et les cours complémentaires. Il inflige la plupart des peines disciplinaires, détermine par arrêtés les programmes des écoles primaires, attribue les horaires du personnel enseignant du Lycée.

¹⁶ Décret du 21 mai 1898 (*Journal officiel*, 1898, p. 3245).

¹⁷ Décret du 24 mai 1898 réglant la situation des inspecteurs du primaire dans la Colonie.

gouverneur sur proposition du chef du service de l'Instruction Publique¹⁸.

De surcroît, l'effectivité de l'enseignement relativise assurément cette éducation *pro patria* et nuance son influence sur les mentalités collectives. Comme le souligne Antoine Léon, « la tendance à réduire la colonisation à la simple extension, au-delà des frontières métropolitaines, d'un État-nation qui nierait les cultures autochtones et briserait les solidarités locales risque d'occulter la spécificité de l'enseignement colonial »¹⁹. L'enseignement en situation coloniale requiert le plus souvent des adaptations, que ce soit sur la forme scolaire, la sélection et la formation des enseignants ou l'application de *curricula* contextualisés. L'application stricte d'une politique d'assimilation nationale sur le terreau colonial n'est donc qu'une chimère. C'est pourquoi, « la conception volontairement restrictive de la francisation entre pour une large part dans la définition des politiques scolaires, qu'il s'agisse de l'organisation de l'enseignement, des moyens mis en œuvre ou des perspectives offertes aux élèves »²⁰. Les injonctions contre la langue créole à l'École durant la période coloniale en témoignent. Stigmatisé pour ses supposées faiblesses cognitives, le créole est pourtant reconnu comme une langue permettant d'exprimer certaines sensibilités propres aux élèves. D'après les recherches en linguistique établies par des érudits des sociétés savantes de l'île, les acteurs du système éducatif peinent ainsi à concevoir une éducation plurilingue en situation coloniale. Si des résistances demeurent, l'apprentissage de la langue française constitue une priorité éducative pérenne, une condition scolaire nécessaire au processus d'assimilation nationale (Chapitre 2).

Adaptation et volonté de reconnaissance

L'analyse de certains ouvrages d'érudition et de supports pédagogiques laisse pourtant entrevoir une évolution du processus d'acculturation nationale dans lequel la petite Patrie prend une

¹⁸ Courrier du chef du service de l'Instruction Publique au gouverneur le 7 septembre 1936, A.D.R. 1M4165. Voir annexe 1.

¹⁹ Léon Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation*, Paris, L'Harmattan, 1991, p. 8-9.

²⁰ *Ibid.*, p. 10.

part de plus en plus importante. Dès le milieu du XIX^e siècle, la valorisation de la spécificité coloniale réunionnaise et la promotion des savoirs vernaculaires génèrent un embryon de « science coloniale »²¹. Le développement de certaines institutions à caractère culturel permet d'initier et d'accompagner un mouvement allant dans ce sens. Ce constat vaut notamment pour les sociétés savantes de La Réunion : *La Société des Sciences et des Arts* et *L'Académie de La Réunion* ont participé à l'imaginaire colonial d'une vieille colonie dont l'élite s'érige alors en avant-garde de la politique d'assimilation nationale (Chapitre 3).

Ce processus s'accélère au lendemain de la Grande Guerre. La redéfinition des liens entre la grande et la petite Patrie, entre l'universel et le particulier, devient ainsi une revendication pleinement assumée car justifiée par les affres de la guerre. Les politiques et les pédagogues de l'immédiat après-guerre s'entendent pour affirmer que l'enracinement local ne peut être sacrifié sous prétexte d'une nécessaire intégration nationale et que la culture républicaine doit être plus attentive aux singularités individuelles. Cette reconnaissance s'avère essentielle pour la société réunionnaise où les identités plurielles, que d'aucuns comparent à des identités rhizomes, multiplient les focales d'interprétation. Selon Édouard Glissant :

L'image de la racine évoque toute identité fondée sur l'appartenance ancestrale à une culture, alors que celle du rhizome admet une identité multiple, née non pas du passé mais de relations qui se tissent au présent. Alors que l'identité « racine » est héritée des ancêtres, localisable dans un lieu géographique et une histoire familiale, l'identité « rhizome » reste à se construire au présent. Elle n'admet ni un seul lieu d'origine, ni une histoire familiale précise, elle naît des relations qu'elle crée²².

Si l'on considère l'identité réunionnaise selon ces termes, il y aurait donc une aporie entre la réalité sociale et l'idéal unitaire mais aussi ancestral (« identité racine ») sur lequel repose le sentiment d'appartenance nationale défendu par les pédagogues de la Troisième République. L'enjeu est donc de transposer une

²¹ Pierre Singaravélou, *Professer l'Empire. Les « sciences coloniales » en France sous la Troisième République*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2011, 409 p.

²² Édouard Glissant, *Traité du Tout-Monde - Poétique IV*, Paris, Gallimard, 1997.

instance théorique métropolitaine que l'on suppose « racinée » sur une société réunionnaise pluriethnique dont l'unité s'avère en cours de construction. Il s'agit alors d'une remise en cause de la « République coloniale »²³, dans le sens où les spécificités culturelles locales ne sont plus perçues dans une hiérarchie d'ordre axiologique définissant uniquement l'histoire de La Réunion par rapport au prisme métropolitain (Chapitre 4). Cette volonté de reconnaissance trouve son accomplissement dans la construction d'un panthéon des grands hommes réunionnais comparable à celui de la Métropole par sa logique épistémique et son pouvoir fédérateur (Chapitre 5).

La donne évolue sensiblement durant la Seconde Guerre Mondiale. La Réunion s'est rapidement positionnée en faveur du régime de Vichy et les principes de la Révolution nationale en termes d'éducation et d'enseignement se sont adaptés à la réalité coloniale. Plus qu'une passivité de principe face à un régime coercitif, nous pouvons déceler une logique d'acceptation tant des autorités coloniales que d'une partie de la société réunionnaise. Le principe d'une régénération nationale par le biais de l'Empire imprègne l'ensemble des discours, structurant une propagande dynamique et riche d'enseignements sur la capacité de l'École à promouvoir de nouveaux paradigmes (Chapitre 6).

In fine, l'identité tire son unité du récit que l'on compose sur soi-même ou sur sa communauté d'appartenance. Cette « identité narrative », chère à Paul Ricoeur²⁴, apparaît alors comme un enjeu tant pour les individus que pour les groupes qui construisent ou reconstruisent leur identité à travers des récits. C'est pourquoi aucun modèle d'analyse ne saurait s'appliquer de manière définitive ni s'avérer commun à l'ensemble des sociétés étudiées. C'est en ce sens que France Guérin-Pace rappelle que :

La place accordée aux différentes appartenances, leur hiérarchie, constitue l'identité de chacun. Loin d'être donnée une fois pour toutes, l'identité se modifie et évolue tout au long de la vie : selon les contextes et les moments du cycle de vie, certaines appartenances sont mises en avant, d'autres écartées momentanément ou durablement, parfois même occultées. C'est la

²³ Voir Nicolas Bancel, Pascal Blanchard & Françoise Vergès, *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris, Albin Michel, 2003, 176 p.

²⁴ Paul Ricoeur, *Temps et Récit*, Paris, Seuil, 3 tomes, 1983-1985.

manière de chacun d'agencer ces différentes composantes qui confère à l'identité son caractère unique²⁵.

En conséquence, si l'identité, dans sa désinence nationale ou coloniale, s'ancre dans un contexte politique, social et culturel évolutif, nous pouvons d'ores et déjà postuler sa spécificité réunionnaise et la considérer tout à la fois comme le produit variable d'un éloignement des réalités nationales et la résultante d'une situation coloniale évolutive mais néanmoins propre à la réalité sociale et scolaire de l'île.

²⁵ France Guérin-Pace, « Sentiment d'appartenance et territoires identitaires », *L'Espace géographique*, 2006/4, t. 35, p. 299.