Chapitre 5. Altérité et construction identitaire dans les manuels d'enseignement d'histoire et de géographie à la Réunion

Pierre-Éric Fageol

Maître de conférence en Histoire à l'ESPE de La Réunion

Résumé : En s'appuyant sur l'analyse de manuels d'Histoire et de Géographie locales à La Réunion depuis le début du XX^{e} siècle (1909-2006), ce chapitre a comme propos de mettre en évidence la porosité de certains supports pédagogiques à « l'air du temps » sur la question de l'altérité et de la construction identitaire en contexte indiaocéanique. Par analogie avec le roman national, les rédacteurs de manuels ont pu participer à l'élaboration d'un roman indiaocéanique qui se libère peu à peu de ses origines européennes pour s'inscrire dans une perspective spatiale et chronologique plus globale. En filigrane se profile la construction d'une identité indiaocéanique qui articule à la fois une similarité de destin entre les sociétés de l'océan Indien mais aussi une singularité pour chaque île face à un héritage postcolonial et post-national en voie de dilution. Ce constat entraine une réflexion autour des différentes composantes ethniques et religieuses de la population réunionnaise où « autrui » n'est plus seulement considéré comme une réalité exogène mais comme un autre soi-même, c'est-à-dire comme un des éléments constitutifs de l'identité réunionnaise.

Mots-clés : Histoire, Géographie, support pédagogique, altérité, construction identitaire

1 Introduction

Les manuels d'enseignement d'histoire et de géographie participent à la construction d'une culture commune des élèves et reflètent des choix sociétaux définis par des projets politiques lourds de sens. Comme le souligne Mostafa Hassani-Idrissi (2015, p. 59) :

> *Le manuel d'histoire n'est pas un simple support de transmission de connaissances, il représente un moyen privilégié pour l'éducateur désireux de transmettre des modèles d'assimilation. Par-delà les faits, les dates et les personnages historiques dont les auteurs ponctuent leur récit, le manuel d'histoire est porteur d'un discours idéologique. À travers les connaissances, mais aussi les opinions sur l'organisation sociale et politique d'un pays,*

> *le manuel d'histoire comporte des appels qui s'adressent à l'élève, lui suggèrent ce qu'il faut aimer et adopter ainsi que ce qu'il faut haïr et rejeter. Le manuel d'histoire participe à la construction de l'identité de l'élève. Il lui transmet des modèles d'identification, lui trace des idéaux et l'oriente, contribuant ainsi au renforcement de son surmoi.*

En ce sens, comme le rappelle Antoine Prost (2010), « l'histoire enseignée [...] est toujours peu ou prou instrumentalisée » (p. 7) car elle participe à la construction identitaire des individus. Les contenus d'enseignement n'échappent pas à cette logique dans les DROM français et plus particulièrement à La Réunion où la quête d'un référencement identitaire demeure une condition politique et sociétale permanentes (Fageol, 2013). Que ce soit une identification à un groupe d'appartenance et/ou à un groupe de référence (Edmond, 2016), les élèves puisent ainsi leurs modèles identificatoires au sein d'une doxa à laquelle ils se conforment ou s'opposent selon des modalités complexes. Dans ce domaine, l'indiaocéanité demeure un des modèles les plus prégnants de l'enseignement de l'histoire et de la géographie locales à La Réunion. Ce modèle indiaocéanique suppose que les élèves puissent s'identifier et se reconnaître au sein d'un ensemble vu comme un lieu de référence. Cela implique également que les élèves puissent définir un sentiment d'appartenance à une aire indiaocéanique dont les caractères sont observables en son sein. Ce double rapport métonymique est régulièrement présent dans les enseignements d'histoire et de géographie locales à La Réunion depuis le début du XX^{e} siècle. Par analogie avec le roman national (Fageol, 2012), les concepteurs de manuels ont ainsi participé, selon un processus « d'imagination conditionnée » (Anderson, 1996), à l'élaboration d'un roman indiaocéanique à valeur de mythe et construit dans une perspective téléologique. Il s'agit donc de créer les conditions d'un sentiment d'appartenance avant son existence selon une référence identitaire prédéfinie.

Cette identité indiaocéanique se structure autour d'une double prise de conscience : une similarité de destin entre les sociétés de l'océan Indien permettant l'affirmation d'une identité régionale et une singularité de chacune de ses composantes face à un héritage postcolonial mais aussi post-national en voie de dilution. Si les récits et les apprentissages proposés à la sagacité des élèves semblent refléter de façon incomplète, diffractée, certaines volontés politiques et/ou culturelles, ils n'en participent pas moins à la construction d'une « tradition inventée » (Hobsbawm et Ranger, 2012) où les limites de l'indiaocéanité sont progressivement établies autour d'une histoire partagée en cours de patrimonialisation. Une même ligne mélodique scande ainsi une histoire commune pour les îles concernées même si les tonalités diffèrent en fonction des interlocuteurs et des usages publics visant à un « partage de la connaissance et de la connivence_ _ » (Moniot, 1996). Notre propos est ainsi de mettre en évidence la porosité de certains supports pédagogiques à l'air du temps sur la question de l'altérité indiaocéanique et d'envisager, de manière évolutive, les finalités ouvertement ou tacitement acceptées pour la construction d'une culture partagée.

2 Une altérité indiaocéanique en germe durant la période coloniale

L'édition de sources érudites ou de manuels pédagogiques à caractère régional n'est pas anodine. On aborde par ce biais la question de l'identité. La reconnaissance de ce que l'on est, par soi-même ou par les autres, débouche inéluctablement sur une prise de position sur les savoirs transmis au sein de l'école mais aussi sur les processus cognitifs et affectifs par lesquels l'élève se perçoit et se conçoit. Pour La Réunion, les questions de valeurs républicaines et d'unicité des programmes dans le cadre de la construction d'une identité tant nationale que régionale constituent donc des enjeux de premières importances. Dans ce domaine, les adaptations proposées ne sont jamais perçues par les praticiens du système éducatif comme une « boîte de Pandore » car les objectifs avancés renvoient surtout à des principes pédagogiques, même si les valeurs moralisatrices ne sont jamais absentes de leurs propos. La construction progressive des savoirs met ainsi en exergue la nécessité de partir des sensibilités des élèves et donc de leurs réalités locales.

En situation coloniale, la familiarité des lieux est considérée comme un axe pédagogique fort de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Dans ce contexte, l'élève est au centre de l'étude et présente une plus grande motivation par une approche plus concrète des phénomènes étudiés. Cette volonté était déjà revendiquée dans les instructions pour l'école primaire de 1889 lorsque l'on a demandé aux enseignants de localiser davantage les phénomènes étudiés afin de « donner à l'enfant le sens du concret » (Lemonnier, 1990, p. 89). La rentabilité pédagogique d'une telle approche ne souffre ni critique ni opposition. Comme le souligne une circulaire ministérielle de 1911, citée par Thiesse (1997) :

> Ce qui fait que l'histoire apparaît généralement à l'enfant comme une étude difficile et peu attrayante, c'est qu'elle lui est trop souvent présentée d'une manière abstraite et sans liens avec la réalité qu'il peut concevoir. On ne l'y intéresse vraiment qu'à la condition de solliciter sa curiosité ou de provoquer son émotion. C'est surtout pour lui que l'histoire doit être, suivant le mot de Michelet, une résurrection. Et comment réussira-t-on mieux à la rendre telle à ses yeux qu'en la plaçant dans le cadre de son existence quotidienne, qu'en lui rappelant les faits dont sa région a été le théâtre, en lui racontant la vie de ceux de ses aïeux dont la mémoire a mérité de survivre, en lui montrant, tout près de lui, des sites, monuments, ruines, vestiges divers, propres à faire naître des visions évocatrices et de fortes impressions ? [...] Ainsi placés, non dans un cadre imprécis et vague, mais dans leur milieu même, les faits deviendront plus impressionnants, les personnages plus réels. Ainsi nourrie pour ainsi dire des sucs du terroir, l'histoire nationale sera plus vivante et mieux comprise (p. 63).

Ces représentations sont considérées comme le stade initial sur lequel peut se greffer un véritable apprentissage et surtout un enseignement civique permettant aux élèves d'éprouver des sentiments plus profonds pour leur petite patrie puis pour la grande, selon une logique d'emboîtement d'échelles revendiquée par les pédagogues

de la Troisième République. L'enseignement de l'histoire et de la géographie locales à La Réunion s'insère dans cette optique tout au long de la Troisième République.

Le premier ouvrage véritablement conçu pour le primaire par un pédagogue ne date pourtant que de 1909 (Hermann, 1909). Rédigé par Hermann, il est conçu pour les élèves des cours moyen et supérieur de l'enseignement primaire. Le chef de service de l'Instruction publique s'empresse de le recommander aux instituteurs de l'île car « il vient combler une lacune importante » pour respecter les programmes coloniaux qui « comportent des interrogations aux divers examens sur l'histoire et la géographie locales » (*Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de la Réunion*, mai-juin 1909).

L'histoire est alors déclinée à l'aune de la politique menée par les gouverneurs de l'île et plus seulement par rapport aux grands événements nationaux. Les vingt-huit pages consacrées à la discipline intègrent cependant des césures chronologiques et une approche cartographique européo-centrées. Cet ouvrage a marqué de nombreuses générations de Réunionnais pour lesquels jusque-là, comme en témoigne Payet dans ses mémoires, « la connaissance du pays n'était enseignée que comme une discipline annexe. N'étions-nous pas Français d'abord ? » (1993, p. 53). Au-delà de l'admiration ressentie pour l'auteur et sa curiosité plus prononcée pour le national, Payet témoigne des réticences ou plus simplement de l'inertie des maîtres à appliquer les consignes ministérielles sur l'enseignement du local. En effet, dès 1903, les programmes stipulent que l'histoire locale est considérée comme une aide à la compréhension de l'histoire nationale et comme un moyen « de mieux connaître le milieu dans lequel vit l'élève » (Portet, 1998, p. 263). Pourtant, un rapport de 1910 rédigé par Berget, chef de service de l'Instruction publique à La Réunion, dénonce une certaine incurie dans ce domaine de la part des instituteurs :

> *Leur enseignement historique « traîne lamentablement dans le pré-moyen-âge et aux alentours de la guerre de Cent-ans pour ne jamais arriver aux époques seules importantes pour ce pays, celles où La Réunion entre dans l'histoire et reçoit le contrecoup des évènements de la métropole. [. . .] Leur enseignement suit servilement le texte des livres édités pour les écoles d'un autre hémisphère au lieu de le dominer et de le transformer pour l'adapter aux conditions et besoins spéciaux de la petite patrie bourbonnaise et de la vaste région sud-africaine et indonésienne » (*ibid.*).*

De manière implicite, la réalité indiaocéanique est ainsi évoquée et considérée comme une condition nécessaire à la compréhension du monde des jeunes Réunionnais.

Hermann réédite son manuel en 1924 sous une forme plus adaptée aux élèves des petites classes. Plus qu'une simplification, on peut percevoir une approche beaucoup plus décentrée des contingences de l'histoire nationale. C'est dorénavant l'île qui est mise à l'honneur à travers ses richesses naturelles harmonieusement mises en valeur. À l'âge du gibier, du café, du girofle et de la canne à sucre succède celui de la vanille, du chouchou et des parfums. Les cours de géographie s'inscrivent rapidement dans une approche mémorielle îlot-centrée, avec un jeu de questions-réponses où la finalité moralisatrice est omniprésente. Autour des interrogations sur l'origine des élèves et la réalité d'une spécificité réunionnaise, les commentaires témoignent d'une certaine

fierté entretenue notamment par le culte des grands hommes (*ibid.*, p. 3). L'intégration de La Réunion aux espaces limitrophes n'est pas oubliée et permet de défendre les valeurs du colonialisme. La réalité indiaocéanique ne se conçoit donc qu'à travers le prisme impérialiste. La Grande île est notamment l'objet de toutes les attentions et permet par comparaison d'exprimer un sentiment de supériorité par rapport aux populations malgaches afin de justifier la colonisation.

De fait, les préjugés raciaux s'inscrivent dans un contexte de mission civilisatrice où la supériorité des Réunionnais sur les Malgaches est une antienne très largement partagée. Ces derniers sont considérés dans l'ensemble comme des sauvages à l'âme simpliste, au demeurant fort sympathiques, mais très individualistes, voleurs et paresseux. S'ils « ignorent le mal, ils n'ont pas davantage connaissance du bien et évitent soigneusement tout ce qui demande peine et fatigue ». On leur accorde néanmoins une constitution robuste et un caractère doux, autant de clichés raciaux qui laissent penser que les Malgaches peuvent apporter bien des contrariétés et que l'action des Réunionnais nécessite d'être reconnue et récompensée selon le principe de la « Colonie colonisatrice » énoncé par Barquissau (1922, p. 86) au cours de la même période.

L'ouvrage met également en évidence la communion administrative entre l'île et les autres territoires de la République puisque « la Réunion est regardée comme un département ; son chef-lieu est Saint-Denis » (*Op. cit.*, p. 16). La réalité indiaocéanique reste donc subordonnée à un sentiment d'appartenance nationale. Les spécificités du pouvoir colonial sont ainsi abordées dans une perspective assimilatrice et La Réunion se targue d'être un département malgré son statut colonial. Non sans forfanterie, certains thèmes rappellent pourtant l'esprit frondeur des Réunionnais quand leurs intérêts sont menacés. L'ancienneté de la représentation coloniale est perçue comme une garantie de son maintien et comme une preuve de l'assimilation pleine et entière de l'île à la réalité nationale. Le gouverneur n'est que le garant de la loi et ne peut déroger à la règle d'un respect des valeurs réunionnaises. L'histoire se fige et se transforme en un imaginaire où la mémoire prime sur la réalité des événements. La guerre de 1870 tient une place décisive pour exprimer l'engagement patriotique des Réunionnais. Même si les élans semblent se concentrer autour de la figure de Juliette Dodu, par empathie et par fidélité patriotique les malheurs de la France deviennent ceux de La Réunion. La participation des Réunionnais à la Grande Guerre ayant été importante, la fierté est exprimée avec force et débouche sur une logique mémorielle et revendicative. En effet, « La Réunion a bien mérité de la Patrie. Qu'elle en est fière ! Qu'on en juge par tous ces monuments commémoratifs que toutes nos communes élèvent à l'envie [sic] ! » (*ibid.*, p. 58).

La conclusion de l'ouvrage insiste sur l'avenir de la colonie et les efforts à entreprendre « pour conserver dans l'avenir le rang [qu'elle a] acquis dans le passé [...], pour que La Réunion continue à se faire remarquer parmi les colonies françaises ». Pour atteindre cet objectif, seul un travail consciencieux et persévérant permettrait de « continuer à mériter les faveurs de la nature et celles que la grande Patrie est appelée à partager entre les plus dignes de ses enfants aujourd'hui si nombreux » (*ibid.*, 62). Cette apologie de l'histoire réunionnaise et les fondements civiques qui la sous-tendent nous rappellent, selon Marius et Ary Leblond (1931), qu'on a « presque toujours négligé

ou méconnu la valeur des enfants célèbres du pays ; les programmes d'enseignement, qui traitent si chichement les plus importantes questions locales, se bornent à les citer quand il faudrait conter au long leur vie pour développer l'émulation, vertu la plus nécessaire aux colonies si éloignées de la métropole » (p. 7). Le danger est pourtant de proposer aux élèves de l'île une vision de l'histoire gauchie par les finalités moralisantes, par une éducation *pro patria* parfois aveuglante sur les valeurs universelles (Fageol, 2015). C'est pourquoi l'indiaocéanité ne peut être perçue, durant la période coloniale, comme un champ de référencement autonome et propre à forger une identité singulière.

3 Les nouvelles perspectives identificatoires après la départementalisation

Au lendemain de la départementalisation, l'adossement d'un roman indiaocéanique à un roman national semble encore prégnant. Défendant clairement une volonté de reconnaissance et d'intégration au giron national, les manuels réunionnais continuent à s'inscrire dans une longue tradition de revendication assimilatrice tout en assignant à leurs discours une spécificité d'ordre identitaire faisant de ce territoire français un département pas comme les autres au sein de l'indiaocéanie. Telle est la logique de l'avant-propos à *L'histoire abrégée de l'île de la Réunion* parue en 1954 :

> *Une île qui, à 12 000 kilomètres de la Métropole, fut pendant trois siècles une"colonie" et un poste de défense et de culture sur la route des Indes n'est pas un"département" comme les autres : elle a une histoire propre dont la connaissance s'impose. L'histoire de La Réunion, avec ses années d'obscur et difficile labeur, avec ses pages tristes ou glorieuses, n'est pas enseignée à la jeunesse de ses écoles ; celle-ci, comme tous les enfants de la Seine, de la Gironde ou de la Marne ou de la Meuse n'étudie qu'une"Histoire de France" qui ignore les"Départements d'Outre-Mer"* (Souris, 1954, p. 5).

Ayant enseigné durant vingt-six ans dans les établissements des Frères des écoles chrétiennes de Madagascar, de l'île Maurice et de La Réunion, son auteur –Souris – superpose à une forme providentielle de l'histoire la défense d'une mémoire réunionnaise garante du « développement du groupe humain où [les élèves] sont appelés à vivre et dont ils doivent continuer l'effort » (*ibid.*). Le manuel propose une entrée par les figures de proue de l'histoire de La Réunion. L'analyse de ces portraits est censée présenter selon une mosaïque complexe quelques traits de caractère de l'identité des Réunionnais. C'est ainsi que « tout au long de ses trois siècles d'existence, Bourbon devait donner un magnifique exemple de patriotisme et de courage, en participant brillamment à toutes les guerres où se trouvait engagée la Mère Patrie » (*ibid.*, p. 39).

Garants de la civilisation française dans l'océan Indien durant la période coloniale, les Réunionnais continuent d'être les acteurs privilégiés de la *Plus Grande France* si chère aux épigones de la « République coloniale ». C'est ainsi que « de souche française, le Réunionnais est resté, à travers les ans, avec le cœur et l'esprit français ; il a gardé intactes les belles vertus qui firent la gloire de ses ancêtres » (p. 21) selon les propos tenus par Planté en 1954 pour les élèves de l'école primaire. Pour appuyer

son argumentation, l'auteur évoque les vertus de « la race créole » en s'appuyant sur la lecture édifiante d'un texte de Hermann sur *La colonisation de l'île Bourbon* :

> *De toutes les colonies actuelles de la France, La Réunion seule a été, à son origine, dépourvue de population autochtone ; aussi, malgré la diversité des races venues par la suite, elle est restée en tout temps sous l'impulsion directe de la civilisation française. Ce pays ainsi façonné fut bientôt, dans l'océan Indien, une petite France en miniature, tout entier aux aspirations de la métropole, partageant ses goûts, ses affections, ses haines, peut-être même avec une note plus aiguë dans la sensibilité, se portant comme une sentinelle avancée, pour veiller aux intérêts de la mère-patrie, et remplissant, de lui-même, un rôle civilisateur autour de lui, de même que la France le sien dans le monde entier. Nous pouvons le dire avec orgueil : le Bourbonnais forme aujourd'hui une race dans le Grand Océan* (*Ibid.*, p. 23).

Ce « Grand Océan », si cher « aux révélations » imaginaires d'Hermann (1898) sur l'origine du monde indiaocéanique, constitue donc une matrice à une nouvelle « race » dont la mission est de reprendre le flambeau de son berceau métropolitain. Le rôle des Réunionnais dans cette mission civilisatrice est une constante dans les manuels d'enseignement même si les analyses s'inscrivent progressivement dans une perspective plus critique. Le poids de La Réunion est ainsi graduellement amoindri pour laisser place à un discours indiaocéanique plus ouvert à la diversité. Madagascar, les Seychelles, l'île Maurice et les Comores partagent avec La Réunion un héritage commun, prémices à l'élaboration d'un roman indiaocéanique où l'enseignement du local porte les espoirs d'une meilleure rentabilité pédagogique. Les « Fiches d'histoire locale de La Réunion » proposées par le CIRP de l'île en 1959 vont dans ce sens (Guilloux, 1959). Adeptes de la méthode Freinet qui prône en particulier l'étude du milieu local, les auteurs par le biais de textes commentés avec questionnaires tentent d'élever les élèves au statut d'« apprentis historiens », prémisse à l'acquisition d'une conscience historique critique. Leur connaissance du milieu laisse supposer l'émergence de représentations propices aux apprentissages.

C'est ce que suggère également quelques années plus tard l'avant-propos de *Notre Milieu la Réunion* (Journaux, Defos du Rau, Planté et Parisse, 1962), lorsque les auteurs de ce manuel stipulent que l'enseignement de la géographie ne saurait être compris sans « une observation attentive du milieu local ». Par ce biais, une plus grande rentabilité pédagogique est espérée en faisant « participer activement l'élève à l'observation du monde qui l'entoure ». La notion de « milieu » est donc au cœur des interrogations et permet d'envisager des apprentissages à partir des éléments les plus tangibles de la réalité familière des élèves. Cette approche régionale permet de fournir à l'élève un point de référence qui sera utilisé comme le premier élément d'une « comparaison raisonnée » aussi fréquente que possible. Comme le soulignent les auteurs, « naturelle en soi, la connaissance de son pays devient ainsi un moyen de connaître les autres, soit par similitude, soit par opposition » (*Ibid.*, p. 4). Même si la méthode semble modifier les pratiques, la doxa n'en demeure pas moins identique à quelques nuances près. Avant d'introduire l'étude sur les îles de l'océan Indien, les

auteurs rappellent aux élèves que « plus durables et plus efficaces sont les liens établis par la langue, la façon de penser et de s'exprimer, la culture intellectuelle » (*Ibid.*, p. 4). Les similarités de destin avec l'île Maurice et Madagascar sont privilégiées à l'aune d'un héritage colonial partagé avec La Réunion : la langue et la culture françaises demeurent le seul ciment identificatoire. L'indiaocéanité ne peut donc se libérer de son passé. De surcroît, prétendant servir de modèle d'intégration et d'une interculturalité pacifique, le manuel met également en exergue un creuset réunionnais où il fait bon vivre ensemble malgré les origines diverses de la population. En effet, grâce à l'observation de quelques photographies de la population réunionnaise, la synthèse met en évidence que même si les individus observés sont différents « ceci ne les empêche pourtant pas d'être de bons camarades, de bons amis et de se sentir tous Réunionnais » (*Ibid.*, p. 90). La population de l'île est ainsi formée de « types variés : Noirs, Blancs, Jaunes ». Les premiers habitants de l'île furent des Français « mais ils firent vite venir des Noirs de l'Afrique et des Malabars de l'Inde ». Des « Chinois et des Indiens Blancs, que l'on appelle ici des Arabes parce qu'ils sont musulmans, sont ensuite arrivés pour faire le commerce. Du mélange de ces hommes si divers, de nouveaux types sont nés, les Métis. On appelle Petits-Blancs, des descendants de Métropolitains installés depuis longtemps dans les Hauts » (*Ibid.*). Ce paradigme semble être régulièrement convoqué dans les manuels d'enseignement pour l'outre-mer (Antilles-Guyane et La Réunion). En effet, « conçus suivant le même plan et les mêmes principes, comportant même des chapitres rédigés de même sorte et où seuls les exemples locaux varient, ils sont parfaitement adaptés à l'enseignement dans ces régions » (Meynier, 1963, p. 414).

Si les années 1970 ont laissé peu de place à un renouvellement des ressources (Martinez, 1975), la décennie suivante laisse entrevoir de nouveaux questionnements tant d'un point de vue pédagogique que didactique. Cette évolution redéfinit en partie le mode de référencement à l'indiaocéanie et donc son corollaire identitaire l'indiaocéanité. L'histoire locale par la bande dessinée fait ainsi son apparition et suggère aux jeunes Réunionnais une épopée peu en phase avec les exigences supposées d'un enseignement scolaire (Forat, 1983). Loin des débats initiés durant les années 1980 par les mouvements de revendications culturelles et identitaires, ce support présente une version consensuelle et peu discutée de l'histoire réunionnaise. Tel n'est pas le cas de la publication de l'*Histoire résumée de La Réunion* (Gérard (1984) dont l'avant-propos suggère qu'« au moment où certains essaient de réécrire l'histoire de La Réunion avec des objectifs pas toujours exempts d'arrières pensées politiques, l'Association pour la sauvegarde du patrimoine réunionnais a pensé qu'elle ferait œuvre utile en éditant ce livre élaboré et rédigé suivant des procédés pédagogiques modernes » (cité par Portet, 1998. p. 259). Rappelant que « l'histoire de l'île Bourbon [...] fait partie de l'épopée française », l'auteur – Gérard – présente néanmoins les « spécificités dues à la situation de l'île dans le Sud de la mer des Indes et à son mode hétéroclite de peuplement ». Le roman indiaocéanique peine encore à se libérer du roman national et révèle désormais les tensions émancipatrices issues des mouvements identitaires de la décennie.

La donne change durant les années 1990. L'indiaocéanité constitue alors un prisme d'analyse permettant de légitimer une identité territoriale. Le manuel de Dieudonné et

Bertile (1992) pour le cycle des approfondissements justifie cette volonté. Dès l'avertissement énoncé aux parents, les auteurs indiquent que le support pédagogique est prévu pour aider l'élève dans « la découverte du milieu dans lequel il vit » pour qu'il puisse construire sa « personnalité de jeune Réunionnais » (Dieudonné et Bertile, 1992, p. 2). L'indiaocéanité y est présentée à la fois comme une « richesse et une source de difficultés » (*Ibid.*, p. 137). La Réunion fait ainsi partie « d'un vaste ensemble indiaocéanique qui comprend Madagascar, l'île Maurice, les Seychelles et les Comores » dont les liens s'expliquent par l'héritage colonial et le partage de la langue française (*Ibid.*, p. 142). Intentionnellement, Mayotte n'est pas mentionnée même si dans les activités pédagogiques proposées on demande aux élèves de se documenter sur le mode de vie du Mahorais entre autres peuples cités. L'indiaocéanité se comprend de la sorte à l'aune des limites établies par la Commission de l'océan Indien, choix logique au regard des responsabilités d'un de ses auteurs – Bertile – alors secrétaire général de l'organisation intergouvernementale.

Les préoccupations pédagogiques dominent et relèguent quelque peu les débats identificatoires au second plan. C'est surtout le cas du manuel de géographie pour La Réunion édité en 1992. Réalisé par deux conseillères pédagogiques et un inspecteur du premier degré, cet ouvrage « propose, pour des enfants réunionnais, un moyen [d']aborder [les programmes], en tenant compte du milieu et de l'environnement dans lequel ils vivent » (Dangleterre, Jista et Renard, 1990, p. 58). Plus encore, « l'investigation active de l'environnement immédiat de l'élève permet, à partir des réalités réunionnaises, de dégager des notions géographiques de portée générale qui constitueront les fondements d'une connaissance plus universelle » (*Ibid.*). L'avant-propos insiste sur la nécessité de favoriser une pédagogie active et différenciée. Ce manuel se voulant résolument moderne propose une actualisation des données par minitel ! Quelles que soient les activités, les comparaisons entre Maurice, Madagascar et La Réunion sont l'objet d'une étude documentaire privilégiée. Mais, le roman indiaocéanique finit par s'effacer derrière la scientificité des méthodes proposées à la sagacité des élèves. Le « roman », en qualité de mythe fondateur, cède peu à peu la place à une dynamique disciplinaire plus ancrée sur des analyses multi-scalaires.

L'éloge d'une Réunion de toutes les couleurs demeure néanmoins un principe dans les contenus d'enseignement même si la tonalité évolue quelque peu. L'île est ainsi considérée comme « un vrai"continent" qui voit cohabiter harmonieusement des hommes de races, d'ethnies et de religions différentes » (*Ibid.*, 126). On y distingue « des métis, des Créoles, des blancs venus de métropole, les"Zoreils", des noirs"cafres", des Indiens"malabar", des Indiens musulmans"zarab", des Chinois » ; cependant, « tous sont de nationalité française » (*Ibid.*, p. 10). La formation de ce creuset réunionnais s'explique par des nécessités économiques à partir d'une souche européenne initiale. L'originalité de l'identité créole, sa richesse et sa légitimité deviennent alors un leitmotiv très largement partagé par les auteurs des manuels de cette période. L'indiaocéanité n'est pas alors seulement la reconnaissance des liens unissant l'île aux autres territoires de l'océan Indien, c'est avant tout une identification à un creuset indiaocéanique. Fort de cette projection, le patrimoine réunionnais est mis en valeur et le « créateur créole » (Dieudonné et Bertile, 1992, p. 14) mis à l'honneur :

> *Dans notre vie quotidienne, nous apprécions tous la cuisine, le parler et les chansons créoles. Ils constituent une partie de notre héritage culturel. La maison et tout notre environnement, la campagne aussi bien que la ville, font partie de notre patrimoine. Les légendes, les fêtes, le folklore, le"savoir-faire" traditionnels montrent la diversité de notre culture. [...] Ce patrimoine fait partie de la mémoire réunionnaise* (*Ibid.*, p. 16).

La diversité de la culture réunionnaise fait désormais partie d'un héritage en cours de patrimonialisation. Si ses composantes indiaocéaniques sont à peine évoquées, elles demeurent pourtant la base d'un référencement partagé.

4 Les enjeux récents : entre désenchantement et ouverture

Les manuels des années 2000 remettent plus globalement en cause le principe d'une identité enracinée autour d'une filiation originelle unique. L'indiaocéanité prend le relai d'une francité qui peine à s'émanciper de son passé colonial. Désormais considérée comme « un carrefour de peuples et de cultures, La Réunion conserve la mémoire d'une histoire qui s'étend sur près de quatre siècles. À l'aube du troisième millénaire, cet héritage constitue les racines d'une société plurielle, ouverte sur le monde » (Desport, Tavan, Villecroix et Villeneuve, 2001, p. 68). Les concepteurs du manuel ne cachent pas leur intention en rappelant en introduction qu'ils « propose[nt] à travers une lecture des programmes adaptés [...] des éléments propres à forger l'identité réunionnaise » (*Ibid.*, Présentation). Le principe identificatoire semble avoir évolué à la faveur d'une analyse plus contextualisée sur les composantes indiaocéaniques.

Ce choix s'avère essentiel 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 crée » (Glissant, 1997). 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. L'enjeu est donc de reconsidérer une instance théorique métropolitaine « racinée » pour laisser place à une société réunionnaise pluriethnique dont l'unité s'enracine désormais autour du métissage.

Si les minorités ont pendant longtemps été reléguées aux seules marges de leur représentativité, les manuels les plus récents s'emploient désormais à les mettre à l'honneur dans une perspective essentiellement culturelle. Dans une séquence intitulée « Indes et Chine réunionnaises » (Desport, Tavan, Villecroix et Villeneuve, 2002, p. 84), un manuel pour le collège présente les « trois groupes d'immigrants » dont les « effectifs ne peuvent être mesurés exactement » mais dont la « localisation actuelle reste liée au passé » (*Ibid.*, p. 86) colonial. Le « bariolage ethnique », « l'importance du métissage » (*Ibid.*, p. 87) explique pourquoi « La Réunion apparaît comme un carrefour

de civilisations » (*Ibid.*, p. 88). Dans ce tissu culturel, les Réunionnais d'origine asiatique occupent une place importante. Ils s'attachent, selon les termes employés par le manuel, à « faire vivre la langue et la culture de leurs ancêtres ». Leur dynamisme culturel se manifeste également sur le plan artistique, dans la littérature, la musique, la danse mais aussi les arts culinaires permettant d'introduire des « saveurs orientales dans la cuisine réunionnaise » (*Ibid.*, p. 92). La religion reste cependant le marqueur culturel le plus détaillé. L'hindouisme des « Malabars », le taoïsme et le bouddhisme des Chinois, l'islam des « Z'arabes » font ainsi l'objet d'une description tant d'un point de vue cultuel autour de certains rites que culturel autour du patrimoine légué par ces différentes communautés. Rares sont finalement les manuels à exprimer des doutes sur la réalité du vivre ensemble réunionnais. Pourtant, « le malaise social grandissant » et « la déstructuration de la société créole » expliquent « une tendance au repli identitaire et à la recherche de boucs émissaires [qui] se manifeste épisodiquement, visant plus spécialement certains groupes. Il arrive que les sentiments de frustration ressentis par les plus démunis dégénèrent en flambées de violence » (Coevoet, Eve, Jauze et Wanquet, 2001, p. 115). Soumis à la réflexion de jeunes collégiens, ce discours est partagé par l'ensemble des manuels selon des modalités différentes.

La difficulté à appréhender une modernité dans laquelle les Réunionnais peinent à se reconnaître invite aussi les auteurs des manuels à nuancer les bienfaits d'une assimilation à la métropole. L'*Histoire de La Réunion*, « *niveau collège* » rappelle ainsi que « la départementalisation était censée assurer le développement socio-économique de l'île et l'égalité des droits des Réunionnais avec les citoyens de la métropole ». Pourtant, « les crédits accordés à l'île sont inférieurs à ceux espérés » ce qui explique que « la misère reste profonde » durant la période postcoloniale. Selon les auteurs, il faut attendre les lois sur la décentralisation pour que le mouvement vers l'autonomie soit abandonné. La départementalisation a profondément transformé une société réunionnaise (*Ibid.*, p. 112) « en proie au doute » comme semble le prouver le « malaise social grandissant » (*Ibid.*, p. 114). La départementalisation serait ainsi à l'origine de la « déstructuration » de la société créole. La revendication à l'autonomie durant les années 1950-1960 fait donc suite à ces difficultés même si « des motifs extérieurs expliquent aussi cette nouvelle orientation » comme le tiers-mondisme ou le modèle de revendication antillais. Le passage à la modernité implique alors une réflexion sur le statut de l'île jusqu'aux années 1980 :

> *Pendant des décennies, le thème du"largage" et de ses conséquences demeure dans les esprits. Cette peur se renforce chaque fois qu'un territoire colonial de l'océan Indien occidental accède à l'indépendance : Madagascar (1960), Maurice (1968), Comores (1975), Seychelles (1976)* (*Ibid.*, p. 106).

Subséquemment, l'analyse critique de la politique d'assimilation entraine une logique d'ouverture pour établir les fondements identitaires de La Réunion. En 2003, le manuel d'histoire et de géographie pour le lycée intègre ainsi cette perspective plus globalisante pour expliquer la dimension internationale de La Réunion. Certes sa dimension européenne et indiaocéanique contemporaine, étayent ce constat, sans que l'héritage historique – les impérialismes des puissances européennes – ne soit oublié (Desport, Tavan, Villecroix et Villeneuve, 2003, p. 68). Cette volonté d'ouverture atteint son

summum dans le manuel d'*Histoire-Géographie La Réunion Cycle 3* de 2006 (Cheung Hoï Ping, Coevoet, Desport, Tavan et Vaugien-Cheung Hoï Ping, 2006) où l'on propose aux élèves d'étudier leur île avant même son entrée dans l'histoire (« Notre île dans la préhistoire et l'antiquité » [*Ibid.*, p. 6-7]). S'appuyant sur un conte contemporain, les auteurs mettent en scène un récit fondateur autour de la « naissance » de l'île (*Ibid.*, p. 8-11) qui n'est pas sans rappeler la veine poétique de Jules Hermann. « L'île mère » y reçoit « des semences d'Afrique, d'Arabie et des Indes, il y avait même quelques graines de Chine ». De même, les origines européennes des Mascareignes font implicitement l'objet d'une analyse critique par le biais d'une histoire hypothétique autour de la possible découverte de l'île par les marchands musulmans entre le X^{e} et le XV^{e} siècle (*Idem.*, 14-15). Dans cette perspective, l'indiaocéanité se libère progressivement de sa dimension européenne initiale pour intégrer un champ des possibles plus conforme aux aspirations de la société réunionnaise.

5 Conclusion

À défaut de pouvoir prédire l'avenir, nous pouvons nous contenter de l'interroger. Si, selon Borne (2014), « nous vivons dans un temps qui a désenchanté tous les récits » (p. 13), sommes-nous contraints de ré-enchanter le monde des élèves, quitte à promouvoir un imaginaire identitaire peu en phase avec la réalité sociale ? Certes, cet imaginaire permet de faire émerger des aspirations – voire peut-être des tensions – mais, par définition, ne reflète aucunement la réalité, ce qui nous interroge sur la pertinence de certains contenus dans les manuels scolaires. Au terme de notre analyse, nous pouvons ainsi constater que la remise en cause du roman national s'est adossée en partie à la construction d'un roman indiaocéanique dont la pertinence épistémologique reste tout aussi discutable. Ces deux formes de roman ont finalement défendu une même ambition, celle de créer une mytho-histoire dont les perspectives téléologiques tentent elles-mêmes de créer les conditions d'identification à un groupe de référence (Citron, 2009). Que ce soit la francité ou l'indiaocéanité, il s'agit bien de romans qui s'entrecroisent et dont les reflets témoignent plus d'un imaginaire que d'une réalité.

> En supposant avec Legris (2014) que les programmes d'enseignement orientent les évolutions de la discipline scolaire et « témoignent d'une narration officielle et choisie du passé » (p. 7), nous pouvons également nous interroger, dans le cadre de programmes nationaux, sur la validité de certaines approches régionales. Certes, les adaptations de programmes et la liberté pédagogique accordée aux enseignants laissent entrevoir un champ d'action possible. En effet, comme le souligne Chanet (1996), « les lois, décrets et circulaires issus du ministère n'ont pas seulement fixé le cadre et le contenu de l'enseignement, ils ont délimité la marge où pouvait s'exercer la liberté des maîtres » (p. 31). Le danger serait cependant de remplacer un roman national en cours de redéfinition par un roman indiaocéanique tout aussi critiquable dans ses finalités. Plus qu'une adaptation, la solution serait peut-être d'envisager de nouvelles articulations prenant appui sur les pratiques des pays de la zone indiaocéanique (Fageol, 2015).

De surcroît, si les manuels d'enseignement informent par ce qu'ils disent, ils peuvent également nous interpeller par ce qu'ils ne disent pas. Les absences et les oublis s'expliquent par des choix qui reflètent une idéologie spécifique. Enseignement au caractère éminemment social et politique, l'histoire géographie interroge sur la doxa qui pèse sur ces deux disciplines, imposant le point de vue des dominants comme universel, à partir d'affirmations toutes faites, de préjugés largement partagés et de présuppositions généralement admises. Pour lutter contre les « lieux communs », le savoir scientifique se doit de réinvestir la sphère du savoir scolaire selon une optique moins dogmatique que méthodologique. C'est à ce prix que l'enseignement peut se prémunir d'une tentation fictionnelle peu probante lorsqu'il s'agit de construire un référencement identitaire.

6 Références bibliographiques

Anderson, Benedict, *L'imaginaire national*. La Découverte, Paris, 1996.

Bernard, Claude, *Comment nos ministres font l'histoire : le discours de l'instruction publique et ses procédés de persuasion,* Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1990.

Borne, Dominique, *Quelle histoire pour la France ?* Gallimard, Paris, 2014.

Chanet, Jean François, *L'École républicaine et les petites patries*. Aubier « Histoires », Paris, 1996.

Cheung Hoï Ping, R.-P., Coevoet, Jean-Pierre., Desport, Jean-Marie., Tavan, Martine. et Vaugien-Cheung Hoï Ping, Martine, *Histoire-Géographie. La Réunion. Cycle 3*. Hatier International, Paris, 2006.

Citron, Suzanne (2009), « Le « roman national » peut-il être remis en question ? », *Diasporiques* (8), 20-28.

Coevoet, Jean-Pierre ; Eve, Prosper ; Jauze, Albert ; Wanquet, Claude, *Histoire de La Réunion, « Niveau collège »*. Hachette Edicef, Paris, 2001.

Dangleterre, Nicole ; Jista, Paule ; Renard, André, *Géographie de La Réunion, je découvre La Réunion... et le monde*. Hatier, Paris, 1990.

Desport, Jean-Marie ; Tavan, Martine ; Villecroix, Pascal ; Villeneuve, F. (2001). *Histoire-Géographie, 4^{e} -3^{e}, Programmes pour La Réunion*. Hatier International, Paris.

Desport, J.-M., Tavan, M., Villecroix, P., Villeneuve, F. et Villeneuve, N. (2002). *Histoire-Géographie, 6^{e}-5^{e}, Programmes pour La Réunion*. Hatier International, Paris.

Desport, J.-M., Tavan, M., Técher, J.-M. et Villecroix, P. (2003). *Histoire Géographie Lycée, Programmes pour La Réunion*. Hatier International, Paris.

Dieudonné, M.-A. et Bertile, W. (1992). *La Réunion. Découvrons notre île. Cycle des approfondissements*. Nathan, Paris.

Edmond, Marc (2016), « La construction identitaire de l'individu », *in* Halphern, Catherine (dir.) *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, Éditions Sciences Humaines, Auxerre (28-35).

Fageol, Pierre-Éric ; Garan, Frédéric. (2018). « Roman national » et histoire régionale dans l'océan Indien. L'enseignement de l'histoire à Madagascar et à La Réunion depuis 1960 *in* Legris, Patrice ; Dubois, Jérémie. (dirs.), *Les disciplines scolaires : miroirs des évolutions contemporaines de la nation ?* Presses Universitaires de Rennes, Rennes (45-58).

Fageol, Pierre-Éric (2016), « Identité créole et atavisme géographique dans les discours des élites réunionnaises sous la Troisième République », Communication présentée au colloque *Les identités : le concept, ses manifestations, ses évolutions*. 9^{e} Colloque international *Tunisian-Mediterranean Association for Historical, Social and Economic Studies & Tunisian World Center for Studies, Research, and Development*, Beja (Tunisie), 24-26 novembre.

Fageol, Pierre-Éric (2016), « Une impossible éducation plurilingue en situation coloniale. Discours sur le créole dans les apprentissages sous la Troisième République à La Réunion », *Tsingy* (19), 99-114.

Fageol, Pierre-Éric (2016), « L'enseignement de la petite Patrie à La Réunion sous la Troisième République », *TrOPICS* (3), 281-298.

Fageol, Pierre-Éric (2016), « Dire l'indiaocéanité dans les manuels d'enseignement de La Réunion », Colloque *Dire l'océan Indien*, Université de La Réunion, OSOI, les 5 et 6 novembre 2015. Épica Éditions, Saint-André.

Fageol, Pierre-Éric (2015), « La valorisation de la petite Patrie à La Réunion sous la Troisième République. Approche historiographique », *Tsingy* (18), 57-70

Fageol, Pierre-Éric (2015), « Enseignement de l'histoire et construction identitaire en milieu indiaocéanique », *in* Rolland, Yvon ; Dumonteil, Julie ; Gaillat, Thierry ; Kanté, Issa ; Tampoe Vilasnee (dir.), *Heritage and Exchanges. Multilingual and Intercultural Approaches in Training Context,* Cambridge Scholars Publishing, Cambridge (117-135).

Fageol, Pierre-Éric (2012), « Le patriotisme à l'école de Bourbon avant la Grande guerre », *Histoire de l'éducation* (133), 43-64.

Fageol, Pierre-Éric ; Brizou, Jocelyne (2008), « L'enseignement du local. *Revue d'histoire de l'océan Indien »,* (4), 138-154.

Forat, Gérard, *Histoire de La Réunion par la bande dessinée.* Jacaranda, vol. 3, Saint-Denis, 1983.

Gérard, Gabriel (1984), *Histoire résumée de La Réunion.* AGM, Saint-Denis, 1984.

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

Guilloux, Nicolas (1959), « Fiches d'histoire locale de La Réunion, première et deuxième série », Centre d'information et de recherches pédagogiques. Saint-Pierre de La Réunion-océan Indien : *Bulletin de liaison* n° 15 et 20.

Hassani-Idrissi, Mostafa (2015), « Manuels d'histoire et identité nationale au Maroc », *Revue internationale d'éducation* (69), 53-64.

Hermann, Jules, *La Colonisation de l'île Bourbon et La Fondation du Quartier Saint-Pierre.* Delagrave, Paris, 1898.

Hermann, Paul, *Histoire et Géographie de l'île de la Réunion cours moyen.* Ch. Delagrave, Paris, 1909

Hermann, Paul, *La Réunion au Cours élémentaire.* Imprimerie de Montligeon, La Chapelle-Montligeon, 1924.

Hobsbawm, Éric ; Ranger, Terence, *L'invention de la tradition.* Éd. Amsterdam, Paris, 2012.

Journaux, André ; Defos du Rau, Jean ; Planté, Maxime, *« Notre milieu », manuel scolaire de géographie à l'usage des cours élémentaires de La Réunion.* Impr. Ozanne & Cie, Caen, 1967.

Legris, Patricia, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* PUG. Grenoble, 2014.

Lemonnier, Henry, L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires, Imprimerie Nationale, Paris, 1889.

Martinez, Paul, *Recueil de textes d'histoire locale.* CDDP de La Réunion, Saint-Denis, 1975.

Meynier, André (1963), « Au hasard des lectures : De quand date la Géographie « Moderne » en France ? », Notes de

lecture. *Norois,* (40), 387-388.

Moniot, Henri (1996), « L'enseignement de l'histoire : le ménage de la connaissance et de la connivence », *in* Bogumil, Jewsiewicki ; Letourneau, Jocelyn (dir.) *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé.* L'Harmattan, Paris (205-232).

Planté, Maxime, *Géographie de La Réunion à l'usage des Écoles primaires.* Fernand Nathan, Paris, 1954.

Portet, Pierre (1998), « Notes sur l'enseignement de l'histoire de la Réunion ; programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995 », *Revue Historique des Mascareignes* (1), 251-269.

Souris, Eugène, *Histoire abrégée de l'île de La Réunion.* Librairie Cazal, Saint-Denis, 1954.

Thiesse, Anne-Marie, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans les discours patriotiques.* Éd. la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1997.