Adapter l'enseignement au milieu colonial entre 1923 et 1941 :

Eclats de copies d'élèves du Lycée Leconte de Lisle de La Réunion

Cédric Hossen, Pierre-Eric Fageol & Nathalie Wallian

Université de La Réunion, Laboratoire ICARE (EA 7389), France

Résumé : Confronté à la variété des populations et de contextes scolaires, l'enseignant du primaire et du secondaire en milieu colonial est soumis à un paradoxe : en formant une élite et en triant les élèves sur des critères d'évaluation jugés égalitaires, il participe à l'émergence d'une classe privilégiée pourvue d'un capital économique, culturel et symbolique en conformité avec les lignes de force de la société coloniale et de la métropole. En défendant des valeurs humanistes, il tente également d'adapter ses pratiques aux contextes et aux besoins des élèves pour favoriser leur réussite et leur intégration au sein du système scolaire. L'enjeu de ce chapitre est d'étudier, à partir de fragments de copies d'élèves du lycée Leconte de Lisle de La Réunion dans l'entre-deux-guerres, les manières dont s'opère l'*Agency* (Aravamudan, 1999). Les résultats montrent que dans les interstices entre curriculum prescrit et curriculum appris se cache une idéologie de l'adaptation de l'enseignement dont les enjeux visent à répondre aux besoins de la colonie tout en tenant compte des aptitudes des populations.

Mots-clés : Histoire de l'éducation, didactique en milieu colonial, La Réunion, adaptation de l'enseignement, copies annotées d'élèves

1 Introduction

Possession française depuis 1642, La Réunion est profondément marquée par son passé colonial et son statut de « vieille colonie » au sein de l'Empire. Conjointement au développement des cultures de plantation, des infrastructures et des services, l'éducation a principalement pour objectif de faire émerger une élite locale. Ce sont initialement les écoles congréganistes (Frères des Écoles Chrétiennes et Sœurs de Saint-Joseph de Cluny) qui sont appelées à éduquer plus qu'à instruire une société bigarrée, fruit de mouvements migratoires variés liés à la traite des esclaves et des engagés, de la venue

de colons et d'administrateurs européens Cette diversité est à l'origine dès le XIX^{e} siècle d'une typologie raciale à caractère psychologisant comme l'illustre les propos du commissaire de La Réunion pour l'exposition universelle de 1900 à Paris :

> « … *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. À part ces types, existe encore celui qui, dans le pays, est désigné sous le nom spécifique de créole. Il tient à l'honneur de passer pour autochtone, malgré l'histoire qui atteste que notre population est d'une origine pleine de mélange. L'autochtone, puisqu'il faut l'appeler ainsi, est un peu moins intelligent, aussi fort, aussi musclé que le Mulâtre, avec plus de malléabilité dans le tempérament* » (Garsault, 1900, p. 183).

Cette typologie repose sur un processus d'attribution à chaque groupe social de stéréotypes naturalisés comme des traits de caractérologie. Cette essentialisation des traits de caractère influence dès l'origine le regard de l'éducateur sur ses élèves et fait de l'École du début du XX^{e} siècle une institution républicaine coloniale, paternaliste et naturellement ségrégative (Bancel, Blanchart & Vergès, 2003). Les propos marquent bien le caractère d'évidence que revêt l'institution scolaire mise au service du pouvoir colonial et du rayonnement de la France :

> « *Le frottement des enfants entre eux amène une amélioration sensible dans leur nature. Les instituteurs s'appliquent au développement de cette amélioration, en faisant pénétrer dans ces jeunes cœurs des sentiments d'humanité, d'amour-propre, d'honnêteté et d'attachement à la France. La bonne organisation de l'école attire principalement dans les hautes classes, des élèves de tous les points de l'île, placés par leurs familles, quelque peu aisées, chez des correspondants de la ville* » (Garsault, 1900, p. 183).



Figure 1 – Garsault, 1900.

Confronté à cette variété de populations et de contextes scolaires, l'enseignant du primaire et du secondaire en milieu colonial devait être soumis à un paradoxe : en formant une élite et en triant les élèves sur des critères d'évaluation jugés égalitaires, il a dû participer à l'émergence d'une classe privilégiée pourvue d'un capital économique, culturel et symbolique en conformité avec les lignes de force de la société coloniale et de la métropole. En défendant des valeurs humanistes, il a dû également tenter d'adapter ses pratiques aux contextes et aux besoins des élèves pour favoriser leur réussite et leur intégration au sein du système scolaire. Si le principe d'une adaptation a pu faire l'objet de recommandations ciblées éparses (Portet, 1999), il faut attendre l'entre-deux-guerres et notamment l'Exposition Coloniale Internationale de 1931 pour qu'une réponse plus globale soit apportée à cette question. En marge des conférences et des réflexions menées lors de cette manifestation, un Congrès intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer a ainsi ciblé ses débats sur les modalités d'une adaptation de l'enseignement en fonction des contextes coloniaux. Il s'agit d'un état des lieux exhaustif de l'œuvre coloniale d'instruction et d'éducation. En postulant que les pratiques éducatives varient pour s'adapter au contexte notamment réunionnais, le rapport Gautier conclut l'ouvrage en posant l'assertion selon laquelle les caractères spécifiques de l'île exigeraient une spécialisation des savoirs à enseigner.

La confrontation des discours à la réalité des pratiques scolaires coloniales en relativise quelque peu la portée. Cette gageure est d'autant plus délicate que nous considérons avec Becchi (1994) que la difficulté pour le chercheur en histoire repose sur l'accès à des sources s'intéressant au cœur même des pratiques scolaires, à savoir les traces d'activités des élèves ainsi que les traces annotées d'évaluations opérées par l'enseignant. En tenant compte du fait que les archives reflètent en partie les dispositifs de gouvernance coloniale (Stoler, 2019) et en considérant que les contenus enseignés participent d'une vision et d'un rapport au monde – et notamment de cet « autre »

monde qu'est la colonie –, l'enjeu de ce chapitre consiste à tenter une reconstruction historique des curricula effectivement enseignés et appris par le truchement d'une analyse de copies d'élèves du lycée Leconte de Lisle de Saint-Denis de La Réunion (lLdL). Le croisement des attentes entre productions d'élèves et modalités d'évaluation vise à restituer les logiques de la domination culturelle coloniale mais aussi, à travers le curriculum caché, les stratégies et les efforts scolaires entrepris par les élèves pour correspondre aux attendus de l'idéal-type – ou au contraire s'en éloigner – intenté, normé et répliqué par le maître.

L'ambition est de décrire et d'analyser les processus de tri colonial caché au cœur même du curriculum. Les copies annotées d'élèves lors de contrôles de connaissances permettent de restituer en partie le processus de reproduction de l'ordre social : ces productions écrites représentent des traces d'activités qui autorisent sous conditions une reconstruction des tâches d'apprentissage et des valeurs qui les orientent, en remontant au curriculum prescrit, enseigné et appris. Au-delà du processus de normalisation, elles témoignent également d'une « agentivité » toute spécifique en situation coloniale (Balandier, 2001) faisant du colonisé à la fois un objet de représentations et un agent de résistance.

Après avoir restitué le contexte socio-historique et le cadre théorique employé pour aborder la question de recherche, la méthodologie de traitement du corpus de copies annotées sera décrite et argumentée. Puis les résultats d'extraits de corpus, présentés sous « forme d'éclats de corpus », permettront de repenser, sur la foi des annotations des enseignants correcteurs, la dynamique de hiérarchisation sociale à l'aune du curriculum caché/prescrit. En préalable, reprenons l'étude de cas que représente le lLdL.



Figure 2 – Carte postale-Grand lycée de Saint-Denis La Réunion, 1907-1912.

L'établissement répond aux attentes de la société coloniale qui se voit proposer l'ensemble de la carte de formation du primaire au baccalauréat. Les programmes, plans d'études et horaires établis y sont en tous points identiques à ceux de métropole. L'enseignement est dispensé par un personnel qualifié, ce qui est considéré comme un

label d'excellence. L'équivalence du Brevet de capacité colonial avec le Baccalauréat métropolitain, obtenue en 1871, marque la consécration de cette reconnaissance visant à faire du lycée colonial le fleuron de l'éducation élitaire.

2 Une fabrique de l'élite coloniale

Le public fréquentant le lycée regroupe à la fois des élèves payants et des boursiers. La bourse est la seule possibilité pour les enfants méritants des familles peu fortunées d'accéder au lLdL ; son attribution est réservée aux candidats ayant subi avec succès un concours spécial. Toutefois, la pratique coloniale consistant à ne pas accorder aux candidats reçus des bourses entières mais des « fractions de bourses » ferme l'établissement aux enfants issus de familles foncièrement dépourvues. Les tentatives de certains chefs de services de permettre, au nom de l'idéal républicain d'égalité, l'accès du lycée « *aux élèves méritants des écoles primaires et aux enfants des écoles prolétariennes* » échoueront (Lucas, 2006, p. 330). Les réticences des élites coloniales expliquent en partie ces échecs. Si la fin du « *malthusianisme de l'enseignement secondaire* » (Prost, 1968, p. 450) semble opératoire en métropole grâce à la loi des finances du 16 avril 1930 autorisant la gratuité des classes du secondaire, son application à La Réunion est refusée par le Conseil général (Lucas, 2006, p. 330). Au-delà des considérations financières, les priorités accordées à l'enseignement technique et la volonté de maintenir un certain équilibre social en phase avec la situation coloniale expliquent le profilage social spécifique des élèves du lycée.

Si les différents chefs de service se félicitent du fait que le lLdL « *n'a jamais considéré la couleur des élèves* », le rapport Adrien Berget portant sur le fonctionnement de l'établissement note néanmoins que « *l'élément blanc domine encore la proportion d'au moins huit dixièmes* » (Lucas, 2006, p. 331). 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 lLdL présente cette particularité de cristalliser le microcosme élitaire masculin qui servira de creuset à l'émergence de l'élite intellectuelle et sociale. Cette vocation est d'autant plus probante avec l'accueil à partir de 1897 d'un Cours normal préparant au Certificat d'aptitude pédagogique et l'adjonction d'écoles spéciales donnant au lLdL « *le caractère d'une petite Université bourbonnaise destinée à répondre à tous les besoins locaux* ». Parce qu'il génère l'émergence de l'élite locale cultivée, il fait l'objet de toutes les attentions : 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.

L'angle d'attaque se fixe sur la manière dont les pratiques prennent en charge et « adaptent » – ou non – l'enseignement au « milieu » réunionnais. Cette étude historique se focalise ainsi sur les didactiques des matières enseignées par le prisme des pratiques d'évaluation. Elle interroge la question de la normalisation et de l'agentivité au cœur des pratiques scolaires coloniales.

2.1 Adapter l'enseignement colonial aux conditions et aux besoins de la colonie

L'analyse des programmes permet d'entrevoir le poids et les logiques des adaptations. Notre attention porte plus particulièrement sur l'enseignement de l'histoire qui constitue un indicateur majeur pour définir les degrés et les modalités d'adaptation des programmes et instructions nationaux aux réalités et aux contextes. Documentaliste aux Archives Nationales, P. Portet (1999, p. 251-269) identifie pour cette discipline des mouvements de flux et de reflux dans la prise en compte des logiques de contextualisation. La période correspondant à notre empan chronologique met en évidence une logique d'emboîtement d'échelles permettant d'initier une première réflexion sur le milieu proche des élèves avant d'élargir le champ d'étude à l'ensemble de la colonie puis à l'aire indiaocéanique et enfin à d'autres territoires de l'Empire français et britannique. L'éloge de la vertu des grands hommes réunionnais sert de moteur à une pédagogie édifiante au service de la plus grande France (Fageol, 2016). L'arrêté ministériel du 8 janvier 1903, applicable aux Antilles et à La Réunion, comprend notamment les instructions pour l'enseignement de l'histoire locale en ces termes :

> « *anecdotes et biographies tirées de l'histoire nationale et de La Réunion* » (5-7 ans, classe enfantine), « *récits et entretiens familiers sur les plus grands personnages et les faits principaux de l'histoire nationale et de l'histoire de La Réunion, de Maurice et de Madagascar* » (7-9 ans, Cours élémentaire), « [...] *histoire de la colonisation française de la mer des Indes (Réunion, Maurice, Madagascar et dépendances, Inde), l'Afrique du Sud, la côte orientale de l'Afrique, la Nouvelle Calédonie* » (9-11 ans, Cours moyen), « [...] *étude plus approfondie de la période moderne tant du point de vue des faits généraux qu'à celui de l'histoire de La Réunion que des pays voisins* » (11-13 ans, Cours supérieur).

La mise en œuvre de cette réforme incombe à Adrien Berget, chef de service de l'Instruction Publique, et par ailleurs, proviseur du lLdL. Sa stratégie se déploie sur différents niveaux : l'édiction de sujets d'examens qui reprennent les thématiques historiques et géographiques locales, l'organisation de conférences pédagogiques mettant en avant la contextualisation des apprentissages, la définition de critères d'observation pour des pratiques dites adaptées lors des inspections et l'édition d'ouvrages par des spécialistes de l'histoire locale. Le répertoire des sujets d'histoire locale à traiter en Cours moyen correspond ainsi à 25% du programme. Des thématiques aussi variées que « *la découverte de l'île, l'introduction de cultures nouvelles, les luttes navales, la fin de l'esclavage, les nouvelles cultures, l'immigration indoue* [sic]*, le paludisme, l'isthme de Suez, le chemin de fer, la crise du caféier, les relations en zone océanique, la supériorité de la civilisation réunionnaise, le progrès et la fusion des races sous l'égalité républicaine, l'œuvre scolaire, les grands hommes donnés par La Réunion à la France* » sont censées y être déployées.

Subséquemment, la préparation au Certificat d'aptitude professionnelle propose régulièrement à la sagacité des candidats des réflexions autour des modalités d'adaptation comme celui proposé en histoire pour l'année 1910 : « *Comment vous associerez à la*

révision prescrite les éléments d'histoire générale demandés et l'histoire particulière de votre colonie ». Certaines conférences pédagogiques étendent les débats à d'autres domaines d'enseignement notamment autour de l'apprentissage du français et de la prise en compte des « *particularités du patois local (constitution, vocabulaires et formes syntaxiques)* » ou encore de « *l'enseignement de la morale (caractère général, méthode et applications, surtout par rapport aux conditions propres à la Colonie)* ». Les inspecteurs sont désormais chargés d'observer les progrès accomplis lors de leurs visites de classes. Une liste des points d'observation est dressée par un arrêté en date du 12 septembre 1907. Au-delà des points habituels, cet arrêté recommande aux inspecteurs de vérifier si le maître défend aux élèves de « *parler créole, en classe, en cours* » ou s'il « *se sert-il lui-même de créolisme* » ; « *comment l'histoire de la Réunion et des pays voisins est rattachée à l'histoire générale* » ; « *comment la géographie générale et la géographie de la Réunion sont rattachées l'une à l'autre* ». Pour les leçons de Choses, l'inspecteur se doit de vérifier si le maître a pris « *soin d'exciter l'esprit d'observation chez les enfants ? Ne se borne-t-on pas aux choses d'Europe, qui sont seules exposées dans les livres et qui ne se voient pas ici ? Montre-t-on aux enfants des objets et des phénomènes de la Réunion ? Vérifie-t-on sur les réalités présentes aux yeux des écoliers les lois de la nature ?* ».

Enfin, pour favoriser la mise en œuvre des programmes adaptés, les autorités aident également à la publication de supports pédagogiques comme par exemple celui de Paul Hermann dont le manuel scolaire « Histoire et géographie de l'île de La Réunion en Cours moyen » édité en 1909 connaît cinq éditions jusqu'en 1931. L'histoire y est 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. Si 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, un rapport de 1910 rédigé par A. Berget, chef de service de l'Instruction Publique, dénonce cependant 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 événements 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* ».

La complexité notionnelle de certaines approches explique peut-être cette désaffection pour l'enseignement du local. Paul 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 désormais 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 succède celui de la vanille, du chouchou et des parfums. Les cours de géographie s'inscrivent rapidement dans une approche mémorielle décentrée, avec un jeu de questions-réponses où la finalité moralisatrice est une constante. Autour des interrogations sur l'origine des élèves et la réalité d'une spécificité réunionnaise, les commentaires témoignent d'une certaine fierté entretenue par le culte des grands hommes :

> *« Quel est votre pays ? Mon pays est la Réunion, l'ancienne île Bourbon. Qu'est-ce que la Réunion ? La Réunion est une petite île que ses enfants ont faite illustre.*
> *En êtes-vous fiers ? Je suis fier d'être né où naquirent Joseph Hubert, Lislet Geoffroy, Leconte de Lisle, l'amiral Bouvet, Juliette Dodu, Roland Garros »* (Hermann, 1924).

L'ouvrage met également en évidence la communion administrative entre l'île et les autres territoires de la Nation puisque « *la Réunion est regardée comme un département ; son chef-lieu est Saint-Denis* ». Les spécificités du pouvoir colonial sont donc abordées dans une perspective assimilatrice et La Réunion se targue d'être un département malgré son statut colonial. Cette ambivalence entre reconnaissance de la spécificité réunionnaise et son assimilation au reste de la nation constitue désormais la trame à toutes les réflexions menées autour des adaptations de programmes.

2.2 L'Exposition coloniale internationale et l'adaptation de l'enseignement (1931)

C'est notamment le cas à l'occasion de l'Exposition coloniale internationale tenue à Paris en 1931 durant laquelle est édité un ouvrage intitulé « *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* » (25-27 septembre 1931). Celui-ci compile les rapports et comptes rendus du Congrès Intercolonial de l'Enseignement dans les Colonies et les pays d'outre-mer (1932). En préfaçant l'ouvrage, l'Inspecteur de l'Académie de Paris, également Inspecteur au Conseil de l'Instruction Publique au ministère des Colonies et Vice-Président du Congrès, P. Crouzet part du constat selon lequel l'Enseignement « *rencontre des conditions très différentes de milieu* » dans les Colonies et les pays d'outre-mer, ce qui constitue une difficulté pour justifier et faire état de l'œuvre coloniale dans son étendue et sa diversité :

> « *Ce qui importe ce n'est pas de procéder à une étude complète et systématique de son organisation scolaire, mais bien plutôt de déterminer en quoi cette organisation diffère de l'enseignement métropolitain et par quelles modifications, par quelles réformes, par quelles techniques nouvelles sa réglementation, ses programmes, son statut pédagogique se sont déjà mis ou peuvent se mettre encore mieux en harmonie avec les mœurs et l'état social des populations »* (*ibid.*, p. 11).

Le Congrès et l'ouvrage qui en est issu cherchent d'une part à valoriser les réalisations les mieux réussies et d'autre part à mutualiser si possible les expériences, car celles-ci peuvent être très différentes d'une colonie à l'autre qui ne présente pas du tout

le même « milieu ». Le chapitre portant sur La Réunion est signé par Th. Gautier, Proviseur honoraire du lLdL et ancien chef de service de l'Enseignement à La Réunion (p. 78-82). Partant du constat que La Réunion est une colonie essentiellement agricole (sucre, rhum, vanille café, essences de parfum), l'auteur affirme que cela confère à ce territoire très peuplé (175000 habitants) une physionomie particulière qui détermine :

> « *les conditions dans lesquelles fonctionne le service de l'Instruction publique et ce qu'il a pu faire pour adapter son enseignement aux besoins de la colonie. [...] Il faut seulement connaître les circonstances qui, se greffant sur les conditions exposées ci-dessus, fixaient et limitaient sa tâche* » (*ibid.*, p. 79).

En qualifiant La Réunion d'« île des Poètes », Gautier cite les grands noms qui ont mis à l'honneur les Lettres :

> « *on y a toujours cultivé avec une pieuse ferveur. Dans cette culture résultait une tournure littéraire de l'esprit assez générale ; c'est ainsi qu'on y pratiquait plus communément l'art des vers que chez nous [...]. Rien d'étonnant, dès lors, que dans cette conception de la vie de l'esprit, le côté pratique et utilitaire ait été sacrifié jusqu'ici* » (*ibid.*, p. 80).

En faisant état d'un particularisme réunionnais lié à la forte culture littéraire, ce rapport Gautier explique la faiblesse des « enseignements pratiques » et professionnels : le « *goût prédominant de la population cultivée pour les lettres* » et la « *nécessité pour l'administration de se consacrer à la création des écoles primaires* » justifient ainsi le retard de développement de l'île :

> « *En ce qui concerne une véritable adaptation de l'enseignement aux besoins de la colonie, nous nous trouvons, non en plein développement, mais au début d'une période. [...] la spécialisation est à peine abordée* » (*ibid.*, p. 80).

En dépeignant d'abord le milieu géographique et les activités économiques, préalables indispensables pour comprendre les spécificités de la colonie, Gautier justifie l'orientation de l'enseignement vers une main d'œuvre qualifiée (« spécialisée ») pour valoriser l'économie. Dans ces conditions, l'adaptation de l'enseignement consiste à tenter, comme d'autres colonies, de développer l'enseignement professionnel. Cette spécialisation des filières professionnelles pour répondre aux besoins de la colonie porte sur la formation « *des fonctionnaires, des ingénieurs, des directeurs d'usines, des contremaîtres et des artisans des divers métiers* » (*ibid.*, p. 79). Ces perspectives techniques sont directement issues de la dynamique issue de la loi d'Astier de 1919 sur l'enseignement technique et professionnel en France (Marchand, 2005) qui « *a pour objet, sans préjudice d'un complément d'enseignement général, l'étude théorique et pratique des sciences et des arts ou métiers en vue de l'industrie ou du commerce* » (art. 1). L'application dans les colonies de ce type de formation interroge ses effets sur l'émergence de nouveaux acteurs de la colonisation – ces « auxiliaires subalternes de la colonisation » (Barthélémy 2010) – et sur les logiques fonctionnelles des adaptations.

Conformément à ce souci de réaliser de nouveaux progrès dans l'œuvre coloniale, la circulaire ministérielle du 20 septembre 1938 instituera le terme « milieu » en préconisant que ce soit l'ensemble de l'environnement quotidien de l'élève qui fasse l'objet d'une reprise à l'école, en employant des « méthodes actives et concrètes » qui tentent d'encourager l'apprentissage à partir de l'expérience humaine ou professionnelle, ce qui va aussi dans le sens des jardins scolaires. Les activités dirigées et les promenades visent ainsi à articuler les principes de l'enseignement aux réalités locales, tant sociales qu'économiques. Adapter les contenus et les méthodes, c'est en priorité savoir réfléchir à un enseignement au plus proche du monde rural dont est issue la majorité des élèves. L'enseignant doit pouvoir prendre ses distances avec le livre pour être plus « pratique », en valorisant le patrimoine sur place, avec pour finalité d'ancrer l'élève dans sa terre et de l'outiller (sans excès) pour qu'il puisse être en mesure de répondre aux besoins et réalités économiques de la colonie.

3 Méthode. Analyse du discours à partir des traces d'activité d'apprentissage/enseignement dans les copies annotées d'élèves

Au plan énonciatif, l'écrit annoté de copie d'élève constitue un genre discursif particulier qui est censé engager une dimension métadiscursive ; l'annotation consiste en un discours sur le discours et vient sur-imprimer l'élan de pensée de l'élève pour le diriger et le sanctionner. Elle engage un dialogue différé avec l'élève en lui retournant les commentaires évaluatifs sur sa production écrite. La forme évaluative n'est pas que symbolique ou abstraite ; elle est le manifeste d'expertise professionnelle même du locuteur enseignant. Ces copies constituent la signature de son expertise et formulent ses exigences et ses appréciations sélectives. Dans ces conditions, la question est de savoir quelle conception du devoir d'élève, de la discipline et du rôle d'enseignant sont à l'œuvre chez le correcteur du lLdL. Dit autrement, quel « idéal-type » de savoirs scolaires et quelles normes transparaissent dans les attentes, parfois implicites, de l'enseignant ? En usant de moyens académiques scolaires pour signifier ses attentes et formuler son jugement, l'enseignant ap(im-)pose la forme scolaire qu'il juge orthodoxe, conformément aux contenus enseignés et au curriculum prescrit. C'est donc bien l'exercice d'un double pouvoir symbolique normatif sur la pensée de l'élève qu'il s'agit d'investiguer et de décrire à partir des traces écrites.

3.1 Le corpus des éclats de copies annotées d'élèves, traces de normalisation

Les copies d'élèves étudiées (N = 80) sont extraites du corpus des Archives Départementales de La Réunion (N'= 1000 ; classes de 8ème et 9ème du « Petit Lycée lLdL », soit des élèves de 7-8 ans ; 9 disciplines d'enseignement ; $17 < n < 47$ élèves / classe ; format A4 quadrillé). Datées, organisées par classes de 35 à 40 élèves, identifiant leurs auteurs et niveaux, parfois classées par ordre décroissant de note, elles se présentent comme une succession d'épreuves de disciplines variées (géographie, français, histoire), écrites à l'encre noire/mauve, notées et annotées à l'encre rouge.

En portant les traces de l'effort des élèves pour répondre aux attentes de l'enseignant formulées sous forme de questions retranscrites, ces copies témoignent des tâches proposées et du travail consenti par les jeunes scolaires. Les conditions de production échappent à l'investigation mais le temps estimé pour ces rendus de devoirs est d'environ 60 minutes d'épreuve écrite, le temps alloué à la correction étant selon nos estimations d'environ 10' à 15' par copie.

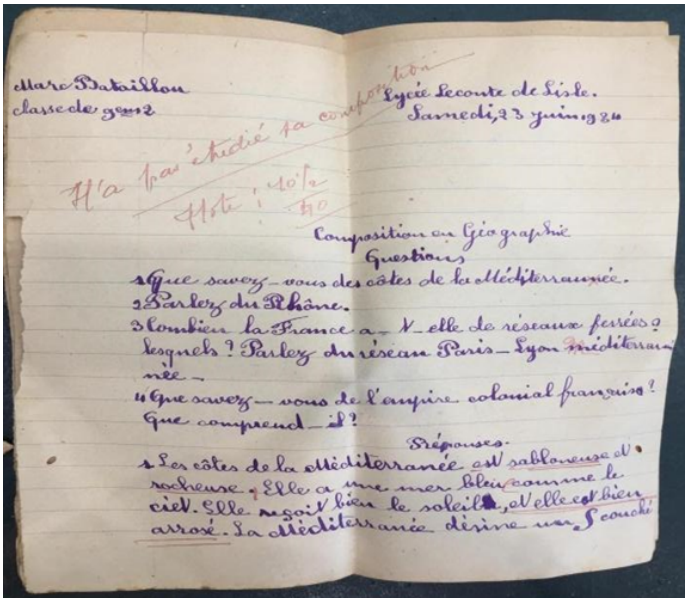

Marc Bataillon
classe de 3ème 2
Lycée Leconte de Lisle.
Samedi, 23 juin 1934
Il n'a pas étudié la composition
Note : 10/20
Composition en Géographie
Questions
1 Que savez-vous des côtes de la Méditerranée.
2 Parlez du Rhône.
3 Combien la France a-t-elle de réseaux ferrés ? lesquels ? Parlez du réseau Paris-Lyon Méditerranée.
4 Que savez-vous de l'empire colonial français ? Que comprend-il ?
Réponses.
1 Les côtes de la Méditerranée est sablonneuse et rocheuse. Elle a une mer bleu comme le ciel. Elle reçoit bien le soleil, et elle est bien arrosé. La Méditerranée désire un Soleil

Figure 3 – ADR T355

La nature des questions posées renvoie à des connaissances factuelles et déclaratives qu'il s'agit de consigner telles quelles dans la copie ; les attentes portent exclusivement sur la mémorisation/restitution d'un texte appris mots à mots. Certaines questions ouvertes (2-4) laissent à l'élève le soin – et l'initiative – de faire état de ses connaissances dans un espace précis : « *Parlez de, Que savez-vous de* »... Ce type de formulation mobilise un curriculum caché censé répondre à des attentes non expressément formulées. Le barème de notation sur 40 points au demi-point près reflète une conception – ou une intention – docimologique de mesure fine et précise des connaissances de l'élève. Or ce barème présente par essence des espaces implicites qui laissent à l'enseignant une part d'appréciation non négligeable.

La question 4 porte sur « l'empire colonial » et exige l'énumération de tous les territoires sur un mode possessif : le terme « comprend » renvoie à l'idée d'un « inventaire exhaustif du propriétaire » et porte implicitement l'idée d'un pouvoir matérialisé par l'étendue et l'éloignement des frontières – dont La Réunion -. L'empire colonial français y est construit sur le modèle de la nation dans laquelle chacun peut s'y reconnaître. Les Réunionnais ont alors le sentiment d'appartenir à la « plus grande France » dont la finalité idéologique repose sur le principe assimilationniste, à savoir « *un corpus d'idées et de propositions, patiné d'affects souhaitant (ou revendiquant) l'accélération de la*

marche vers l'intégration politique des colonies à la « mère patrie » par l'adoption de mesures législatives » (Liauzu, 2007, p. 111 ; Girardet, 1968, p. 1085-1114). Le fait que l'élève soit en difficulté pour énumérer les limites de l'empire colonial augmente encore le prestige de cette étendue (Etemad, 2000) bien que les représentations graphiques et cartographiques respectent rarement la proportionnalité des échelles territoriales, ajoutant en cela au sentiment de confusion et d'éclatement du corps colonial.

Les copies procèdent donc d'une double normalisation : formelle et idéologique. D'une part la gestion de l'espace graphique est hautement codifiée, laissant à l'enseignant le soin d'y apposer en rouge ses remarques et la note. D'autre part, l'acceptation naturalisée de l'appartenance à l'empire français au titre des colonies est renforcée par l'implicite de l'allant de soi qui la porte. Tout se passe comme si les élèves n'avaient pas à discuter le système colonial mais à en énumérer les contours et à en contempler la puissance, allant jusqu'aux limites de leurs propres capacités de mémorisation.

3.2 Méthode d'analyse des copies annotées d'élèves

En considérant que les copies annotées constituent les traces d'un dialogue écrit différé entre d'une part les attentes d'un enseignant – qui questionne puis évalue – et d'autre part un élève en situation d'évaluation des connaissances, nous pouvons assimiler ces écrits à des données textuelles. Ces données sont dotées d'une fonction pragmatique singulière, liée à la forme scolaire, et inscrites dans un dialogisme différé portant un interdiscours qu'il nous intéresse d'investiguer. L'inscription des deux énonciations dans ce dialogue (enseignant / élève / enseignant) est fondée sur une asymétrie foncière instituée par la norme scolaire : l'élève répond aux questions que lui pose l'enseignant et en retour se voit notifier les remarques et jugements sur sa production. En se conformant aux exigences de la situation d'évaluation pour tenter d'y répondre, l'élève produit un écrit destiné à être apprécié et commenté : cet écrit dénote une posture, un rapport aux savoirs et une identité singulière. Ce faisant, l'élève donne à lire sa pensée tant dans la mobilisation des savoirs autour de l'exercice d'interrogation écrite que dans son rapport à l'institution et au contexte.

En prenant possession de la production de l'élève par ce geste qu'est la correction-annotation de copie, l'enseignant s'érige en juge et en censeur faisant autorité, ce qui est conforme aux pratiques de l'époque : la question est d'analyser la manière dont il s'y prend pour adresser sa réception du travail à l'élève. À l'échelle d'une classe, l'ensemble des copies collectées donne à voir un collectif de locuteurs élèves qui forme une communauté. Dans cette microsociété hiérarchisée par les évaluations, les indicateurs extralinguistiques apposés sur les copies – les annotations de l'enseignant – forment un ensemble relativement homogène qui départage des savoirs, dans lequel les élèves coopèrent – bon gré, mal gré – individuellement à la tâche collective d'évaluation et de discrimination. Ce faisant, la classe ainsi condensée forme un locuteur collectif à l'identité partagée et hiérarchisée, façonnée par un correcteur exigeant et élitiste. Ces évaluations entérinant le niveau requis pour le passage dans les classes supérieures, elles définissent la norme et le cadre de référence dans lequel pouvait s'exprimer les élèves et les enseignants. En ce sens, en annotant, le professeur se donne à voir – se montre – face à l'autorité coloniale. En évaluant, il s'évalue et se valorise donc également. La question est de savoir quelles sont les formes d'écriture qui signent

les attentes enseignantes et signifient son exigence. Dans ce dialogue dissymétrique et différé qui s'instaure par la superposition des différentes traces d'écriture sur les copies, existe-t-il des régularités compositionnelles et des signatures personnelles de l'enseignant ? Dit autrement, comment la dialectique rédaction/correction de copie porte-t-elle les traces d'un dialogue invisible qui, en contexte réunionnais, assigne à chaque locuteur une place et des attentes plus ou moins spécifiques au regard des normes éducatives nationales ?

4 Résultats

L'approche qualitative (Charaudeau et Maingueneau, 2002) permet de prélever dans ce corpus des traces manifestes de réduction du contexte local au référent national, dit autrement de normalisation des productions au regard des attentes institutionnelles scolaires du moment. L'analyse d'éclats de corpus extraits de la masse des copies d'Archives vise à prendre en charge la singularité et la richesse des traces énonciatives apposées sur chaque copie. Le choix des éclats se porte selon un principe de pertinence au regard de la question de recherche ainsi qu'en considérant la richesse interprétative qu'elle autorise : l'enjeu n'est pas la représentativité d'un échantillonnage qui autoriserait une généralisation mais bien la quête de sens selon un principe de pertinence (Sperber et Wilson, 1989). Sept éclats sont sélectionnés aux fins d'analyser finement les traces d'adaptation de l'enseignement. Celles-ci représentent des événements signifiants qui marquent un achoppement entre les attentes enseignantes et celles anticipées par l'élève : l'effort de l'enseignant pour marquer en rouge chaque copie désigne son attention portée au travail et son professionnalisme mais également la relation dissymétrique qu'il engage avec l'élève. Il signe également la conception qu'il a du curriculum formel à apprendre dans le contexte sociohistorique du moment ainsi que le degré de tolérance à la variation entre les réponses.

4.1 Quand apprendre signifie mémoriser et réciter sobrement

La première copie extraite du corpus est datée de juin 1933, soit la fin d'année scolaire de cette classe de 9ème. Elle est rédigée par un futur pionnier de l'aviation légère réunionnaise, Frédéric Adam de Villiers. Cette interrogation en géographie est soumise à l'élève sous la forme d'une série de cinq questions. Chacune d'elles s'inscrit mécaniquement dans une logique répétitive et ritualisée ; seules comptent les connaissances récitées dans l'ordre formel du cours. En mettant en lien le système hydraulique jointé par les ouvrages de canalisation, les ressources agricoles et minérales et les moyens d'ouverture sur le commerce maritime, c'est la circulation des ressources sur et hors le territoire national qui fait l'objet des premières questions.

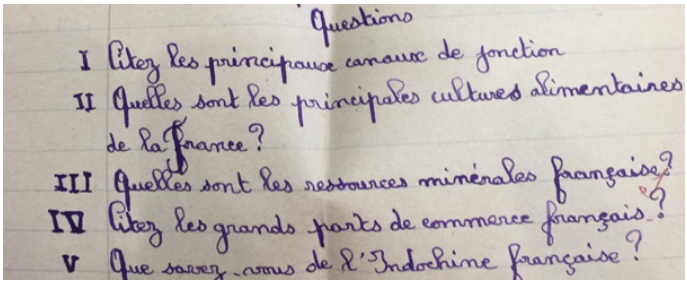

Questions
I Citez les principaux canaux de jonction
II Quelles sont les principales cultures alimentaires de la France ?
III Quelles sont les ressources minérales françaises ?
IV Citez les grands ports de commerce français ?
V Que savez-vous de l'Indochine française ?

Figure 4 – fig. No. 4, ADR T355

La question ouverte V constitue une invitation à la lecture d'une carte murale que l'on peut imaginer être tirée de la collection Vidal-La Blache [1] accrochée au mur et lisible durant l'épreuve selon les informations laissées par les annotations sur les copies. C'est une forme de transfert des méthodes de lecture de la carte de France à l'Indochine qui semble requise. Celle-ci constitue un marché non négligeable où la puissance coloniale s'assure l'accès aux produits alimentaires et matières premières nécessaires pour l'industrie et vend ses produits manufacturés sans s'acquitter de droits de douane.

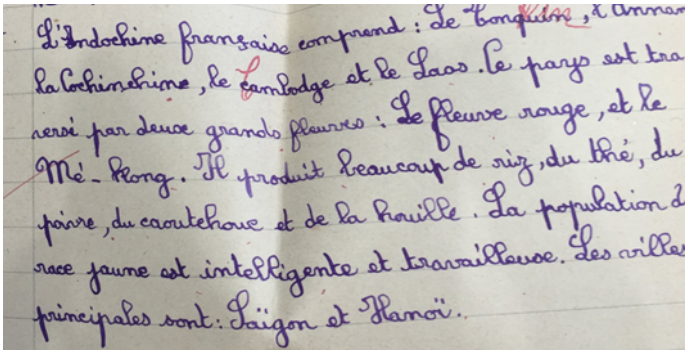

L'Indochine française comprend : le Tonquin, l'Annam la Cochinchine, le Cambodge et le Laos. Le pays est tra versé par deux grands fleuves : le fleuve rouge, et le Mé-Kong. Il produit beaucoup de riz, du thé, du poivre, du caoutchouc et de la houille. La population d race jaune est intelligente et travailleuse. Les villes principales sont : Saïgon et Hanoï.

Figure 5 – fig. No. 5, ADR T355

L'élève commence par une énumération classique mais partielle des territoires, des fleuves et des ressources agricoles. Vite dépassé par des attentes implicites, il tente une diversion en s'intéressant à la démographie de l'Indochine, faisant peut-être appel à des stéréotypes familiaux ou à des expériences particulières. La phrase « *La population de race jaune est intelligente et travailleuse* » est cependant conforme à la conception vidalienne [2] qui brosse les « genres de vie » en mettant en relation les cli-

1. Un document établi en 1911 par le lycée Leconte de Lisle (ADR, T127) permet d'attester cette présence massive de cartes murales dans les écoles réunionnaises avec une facture de plus de 350 cartes de type "Vidal-Lablache" auprès de la maison d'édition Delagrave (essentiellement des cartes montrant la France et ses colonies ainsi que des planisphères physiques et politiques).

2. Le nombre important des cartes commandées en 1911 (ADR, T127) et la manière dont elles sont titrées et thématisées dans la facture renvoient à un découpage et à une vision du monde conformes à la vision coloniale de l'époque :

- Pour les cartes Vidal (162 exemplaires) : les continents (avec l'Afrique en premier) puis la France, puis Madagascar (40 exemplaires, sur laquelle apparaît la Réunion en cartouche)

mats, les reliefs et les caractères psychologiques des populations. Cette caractérologie psychologisante, inspirée du courant culturaliste de Renan, Taine et Le Bon (Todorov, 2001, p. 207), naturalise la domination coloniale bienveillante et pacifiste qui prélève « légitimement » les ressources locales. Cette argumentation est également développée par Maurice Barrès lorsqu'il affirme que « *nous ne sommes pas les maîtres des pensées qui naissent en nous. Elles sont des façons de réagir où se traduisent de très anciennes dispositions physiologiques. Selon le milieu où nous sommes plongés, nous élaborons des jugements et des raisonnements* ». L'utilisation de théories déterministes dans les discours permet d'affirmer qu'à chaque nature géographique correspondent des atouts ou des « tares » humaines.

À cet effet, la mémoire de l'élève est mobilisée autour du « récit patriotique » accommodé à la lecture qu'en fait l'enseignant, rejouée selon ses attentes docimologiques implicites. La trace écrite constitue l'unique référence que l'élève sera autorisé à mémoriser et à restituer.

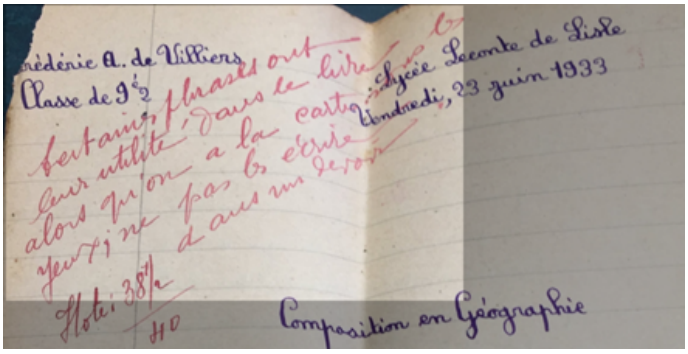


Figure 6 – ADR T355

Cet élève obtient au contrôle de géographie une note quasi maximale (38,5 points sur 40) avec un commentaire pour le moins étonnant : « *Certaines phrases ont leur utilité dans le livre alors qu'on a la carte sous les yeux; ne pas les écrire dans un devoir* ». L'élève a visiblement voulu dépasser les attentes en restituant le maximum d'informations, quitte à ne rien oublier des détails. La remarque – formulée sous forme prévenante – de l'enseignant consiste à demander à l'élève de sélectionner exclusivement les parties utiles au regard du contexte de l'épreuve, lequel met l'élève en présence de la carte murale (Vidal-La Blache). C'est donc non pas la lecture livresque mais la lecture de la carte de géographie qui est exigée. En disqualifiant – de façon modérée – l'inventaire opéré par l'élève maximaliste, l'enseignant le fait rentrer dans les rangs en l'invitant à limiter les connaissances surajoutées considérées comme inutiles. La norme est donc le cours et non le livre et l'élève qui tenterait de sur-interpréter en faisant état d'une culture livresque se voit rappelé à plus de sobriété. Tout est dans la mesure, par principe de conformation aux attentes – et seulement elles – de l'enseignant.

- Pour les Delagrave (presque deux fois plus nombreuses) : la France physique, les colonies, l'Ancien et le Nouveau Monde.

4.2 Absence de tissage avec le milieu local. Quand le non-dit crée la règle : La Réunion est une île comme une autre mais non (encore) un département

Le devoir de géographie (fig. 8) fait référence à une série de définitions : île, volcan, montagnes. Les mouvements terrestres et la formation d'un fleuve figurent également dans les exigences. L'élève a inversé l'ordre des items de l'en-tête mais se positionne en première place avec un score de 17 points / 20. Les réponses qu'il fournit pour renseigner les questions sont totalement génériques et ne correspondent pas au contexte local, ni pour les définitions, ni pour les processus. À aucun moment n'est consigné le lien entre les termes et la réalité géographique du territoire sur lequel vit l'élève : les exemples cités sont les îles de Sein, Ouessant ou la Corse. De même, la définition d'un archipel n'est pas reliée aux Mascareignes.

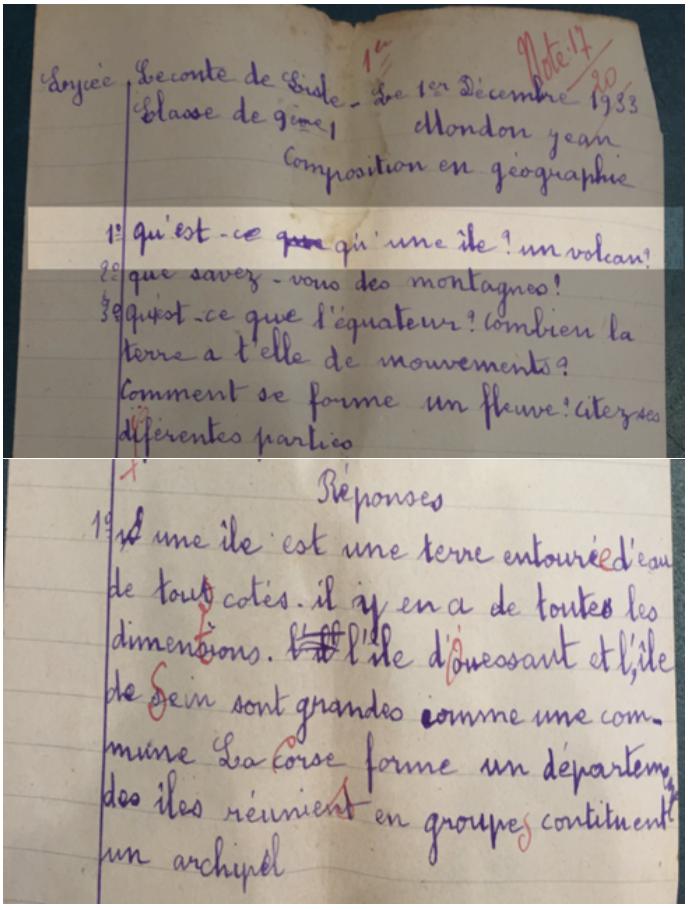


Figure 7 – ADR T355

Ainsi, les savoirs enseignés sont totalement déconnectés des réalités géographiques locales. Les précisions concernant les variations de taille (« *il y en a de toutes les*

dimensions ») renvoient à des données anecdotiques qui renforcent encore le caractère totalement décontextualisé et hors-sol des savoirs enseignés. La précision concernant la Corse citée comme « département » n'est pas anodine, alors que La Réunion ne devient un département qu'en 1946, soit 13 ans après l'écriture de cette copie.

Tout se passe comme si les savoirs enseignés l'étaient pour eux-mêmes, en référence à des exemples tirés de métropole, sans lien avec l'environnement géographique proche et signifiant pour les élèves. L'attente de l'enseignant concernant les majuscules des noms de lieux(-dits) symbolise l'académisme formel attendu du géographe. Cependant la correction erronée par l'enseignant du terme « dimension » trahit une inattention, voire des lacunes dans la maîtrise de la langue française.

4.3 Irruption repoussée du milieu local dans le lexique

La question posée dans le devoir de français concerne l'étymologie du mot « habiter », lequel est extrait d'une dictée : en demandant à l'élève d'indiquer deux mots de la même famille, l'enseignant souhaite élargir le vocabulaire autour des préfixes et suffixes de ce mot d'origine latine. La démarche didactique consistant à retourner aux origines du mot est, à cet effet, datée car elle renvoie à une conception morphologique de la linguistique des mots, alors même que l'élève fonctionne sur une logique de sémantique lexicale.

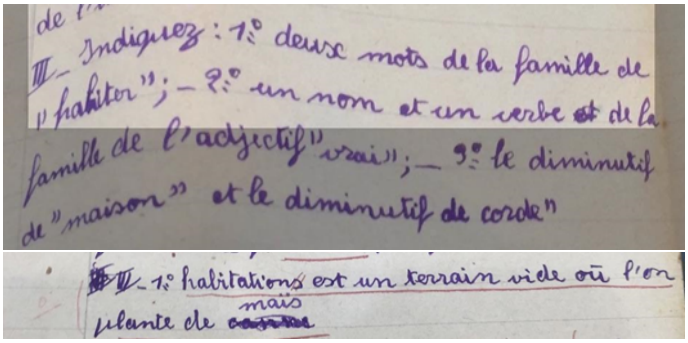


Figure 8 – ADR T355

La réponse de l'élève est tout à fait intéressante, tant dans la rature que dans le sens qu'il attribue à la question et au terme du vocabulaire étudié. D'une part, l'élève confond l'étymologie et la définition du terme : il glisse du terme « habiter » à « habitation » qu'il définit par « *terrain vide où l'on plante…* ». Cette définition du terme est pertinente dans le contexte réunionnais et dans les colonies de plantation puisqu'une « habitation » désigne une « plantation » : le terme semble jouer le rôle d'attracteur et l'amène par association d'idées à raccrocher le sens à l'environnement propre de l'élève. *In fine*, cette stratégie qui consiste à tirer un exercice vers l'univers de référence proche s'avère douteuse et piégeuse, les attentes de l'enseignant étant ailleurs comme l'indique la sanction de la note.

La rature qui sanctionne le terme « *canne* » au profit de « *maïs* » marque à l'inverse l'intention pour l'élève de « métropoliser » son exemple en se plaçant du point de vue

des attentes supposées de l'enseignant. En disqualifiant le terme « canne », l'élève tente de prendre pour référence l'univers supposé de l'enseignant et trahit une stratégie de conformation à la culture nationale métropolitaine. Celui-ci disqualifie la réponse en la soulignant en rouge : la triple faute de l'élève consiste alors à 1) définir au lieu de restituer l'étymologie du terme, 2) raccrocher le sens du terme au contexte linguistique local et 3) tenter de le colorer par un exemple métropolisé.

Cette triple procédure est intéressante en ce qu'elle illustre les efforts considérables de l'élève pour entrer dans le curriculum enseigné dont la partie implicite ne peut que lui échapper : ce faisant, le poids linguistique de son expérience le trahit doublement, alors même qu'il est prêt à mettre de côté son propre contexte au profit de ce qu'il croit être celui de l'enseignant. Il devient ainsi possible de parler de « curriculum fantasmé » dessiné par anticipation des attentes escomptées de l'enseignant. L'effort considérable de l'élève ne peut aboutir en raison du fait qu'il ne peut partager l'expérience métropolitaine de l'enseignant. Il n'en exprime pas moins une forme d'agentivité spécifique.

4.4 Créolismes et localismes disqualifiés

La question 2 porte sur la conjugaison du verbe « partir » au passé composé.

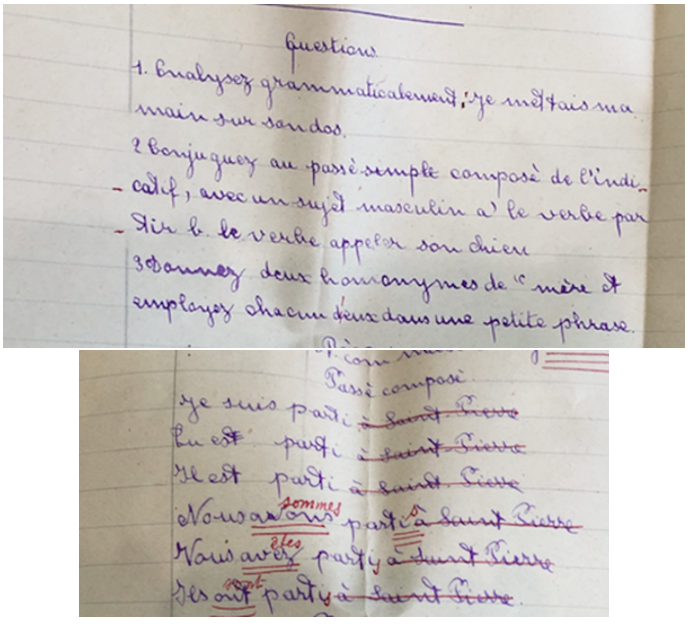


Figure 9 – ADR T355

L'élève s'acquitte de cette tâche mais ajoute un lieu de destination qui est hors sujet : Saint-Pierre. Si ce lieu évoque certainement quelque chose de chargé affectivement, il en oublie l'accord du participe passé voire même l'emploi de l'auxiliaire « être »

plutôt que « avoir ». Cette confusion est intéressante car elle dénote certaines formes de créolisations, en l'absence de conjugaison dans cette langue. La difficulté pour l'élève est d'une part de surmonter l'attracteur qu'il a créé lui-même avec l'ajout de la destination du départ et d'autre part de conjuguer un verbe. De plus, la liaison orale (« ils ont/sont ») ne l'aide pas. Cependant, l'absence d'accord du participe passé est cohérente avec l'emploi de l'auxiliaire avoir. La consigne stipulant « avec un sujet masculin » aurait dû alerter l'élève en lui fournissant un indice utile. Si cette erreur aurait pu être faite par d'autres élèves métropolitains, elle reflète dans cette situation des signes manifestes de diglossie. L'enseignant barre systématiquement la destination du départ et invalide la conjugaison qui représente donc un créolisme caractérisé. En bannissant le localisme et le créolisme, il affirme la prédominance de la langue française et une impossible éducation plurilingue en situation coloniale (Fageol, 2016).

4.5 Les ressources premières appropriées sont naturalisées et globalisées dans les ressources nationales

La leçon de géographie porte sur les frontières (naturelles ou non) de la France, son climat ainsi que le relief. Dans cette composition de géographie, l'élève est censé énumérer les sources d'import/export des cultures alimentaires majeures de la France.

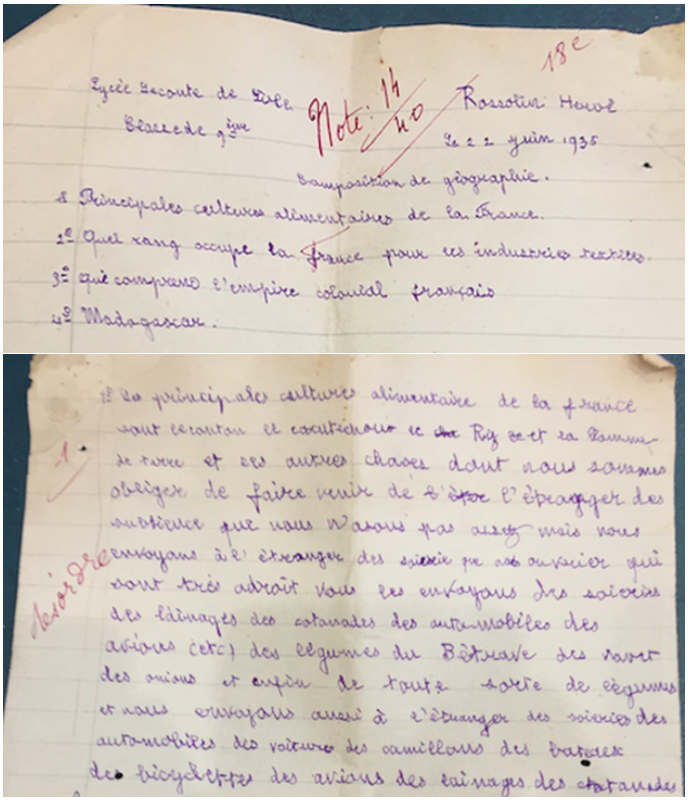


Figure 10 – ADR T355

L'annotation péremptoire « désordre » en rouge disqualifie ici l'énumération parcellaire et confuse de l'élève. Visiblement, celui-ci tente péniblement de se rappeler de bribes de leçon (« *et ses autres choses dont nous sommes obligés de faire venir de l'étranger des subtence que nous n'avons pas assez* »). Ensuite, de peur de formuler des critiques, il atténue fort ingénument la nécessité des imports par des compliments envers les ouvriers : « *. . . mais nous envoyons à l'étranger des soierie que nos ouvrier qui sont très adroit nous les envoyons des soieries, des lainages des cotonades des automobiles des avions (etc) »*. Enfin, la redondance de cette énumération avec la suite marque son embarras et sa stratégie de remplissage : « *des légumes du Bêtrave des navet des onions et enfin de toute sorte de légumes et nous envoyons aussi à l'étranger des soieries des automobiles des voitures des camillons des bateaux des bicyclettes des avions des lainages des cotonades* ».



Figure 11 – Carte Vidal-Lablache No. 8, France agriculture – Armand Colin

L'effort fourni pour valoriser les productions agricoles et industrielles de la France est partiellement disqualifié par l'attribution d'un point minimaliste, plaçant la copie au 18ème rang dans la classe. Il est à noter que l'enseignant a renoncé à corriger l'orthographe et la syntaxe déficientes de la copie.

4.6 Un contre-sens lourd de sens. Quand les usines vosgiennes de filature deviennent des plantations de coton

À la question « *De quoi sont riches les Vosges* », il est attendu une réponse concernant les filatures de cotonnade, notamment dans les vallées qui utilisent la force hydraulique pour l'industrie textile. En associant les cotonnades vosgiennes à des plantations de coton, l'élève opère un retournement intéressant en confondant la matière première (issue du commerce avec les colonies) avec la matière transformée par l'industrie en métropole (le tissu de coton). Ce faisant, il méconnaît la circulation des échanges qui vont des pays producteurs à la France industrialisée et plaque sa représentation des cotonnades en contexte métropolitain.

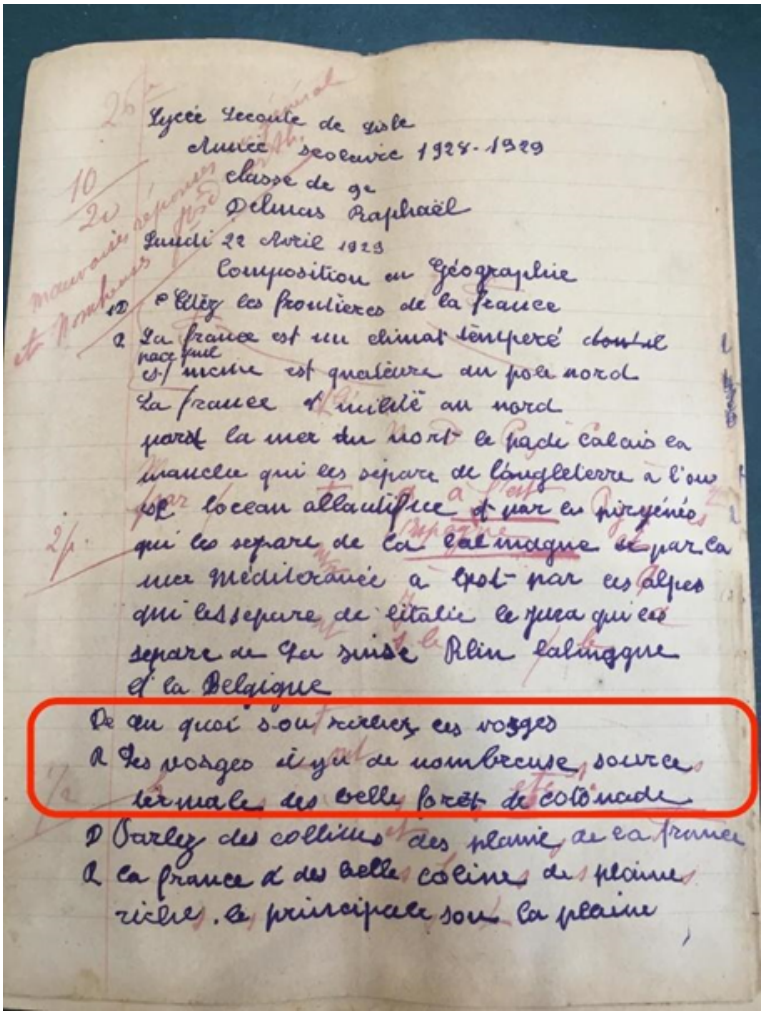

Lycée Lecomte de Lisle
Année scolaire 1928-1929
classe de 9e
Delmas Raphaël
Lundi 22 Avril 1929
Composition en Géographie
1° Citez les frontières de la France
2 La France est un climat tempéré doux et
pacifique
Sa région est quelques du pole nord
La France est limité au nord
par la mer du nord le pade Calais ca
manche qui les separe de l'angleterre a l'ou
est l'ocean atlantique et par les pirynées
qui les separe de la espagne et par la
mer méditerranée a l'est par les alpes
qui les separe de litalie le jura qui les
separe de la suisse Rhin allemagne
et la Belgique
De quoi sont riches les vosges
R Les vosges il y a de nombreuse source
ternale des belle forêt de cotonade
D Parlez des collines des plaine de la france
R La france a des belle coline de plaine
riche. la principale sont la plaine

Figure 12 – ADR T355

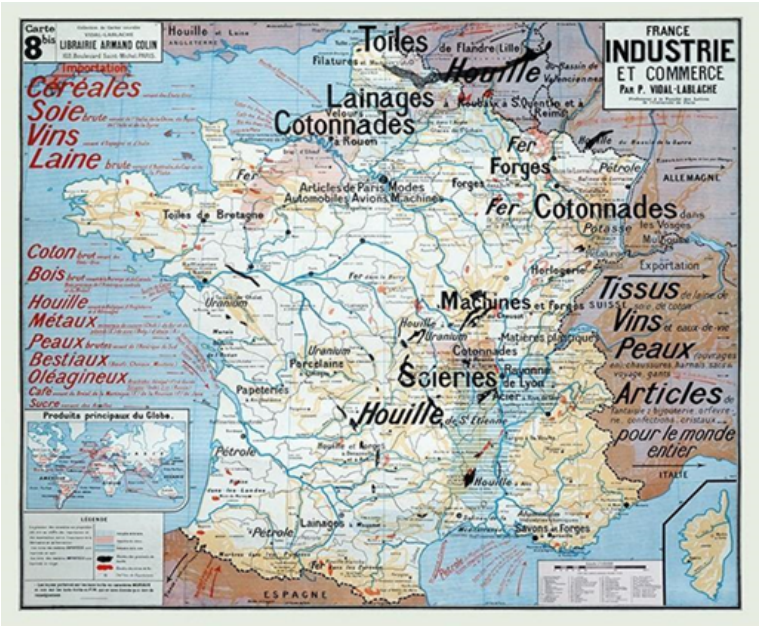


Figure 13 – Carte Vidal-Lablache No. 8 bis, France industrie et commerce – Armand Colin

La production de l'élève, notée 10/20, présente pour remarque « *mauvaises réponses en général et nombreuses fautes d'orthographe* ». La réponse à la question « *De quoi sont riches les Vosges ?* » comporte « *de nombreuses sources thermales des belles forêts de cotonade* ». Visiblement, l'élève ne s'est pas appuyé pour répondre sur la carte de référence que l'on imagine mais plutôt sur une expérience personnelle : le curriculum qu'il mobilise est informel et probablement rapporté aux savoirs familiaux, sauf à penser que l'enseignant ait fait montre de coquetterie en dépassant la carte pour décliner les stations thermales d'une région dont il est peut-être originaire.

4.7 Appartenance nationale. Quand se pose la question de l'appartenance nationale pour les Autres colonies

De l'étude de deux corpus de compositions en géographie datant de 1934 et 1935 (fig. 13 et 14) émerge une confrontation des points de vue et des pratiques de deux enseignants. Dans ces deux classes de 9ème, la question posée est identique : « *Que comprend l'empire colonial français ?* ». Alors que le premier enseignant récuse le 23 juin 1934 chez tout élève l'usage de la formule « notre pays » (la France), le second accordera le 22 juin 1935, pour la même question adressée, cette expression d'assimilation. Alors même que le caractère synchrone dans l'avancée du programme est particulièrement remarquable, ce qui dénote le respect du traitement du programme au jour près dans l'année scolaire, il est difficile de savoir si le fait de récuser l'emploi assimilateur du « nous » relève d'un choix idéologique ou de l'application de directives institutionnelles.

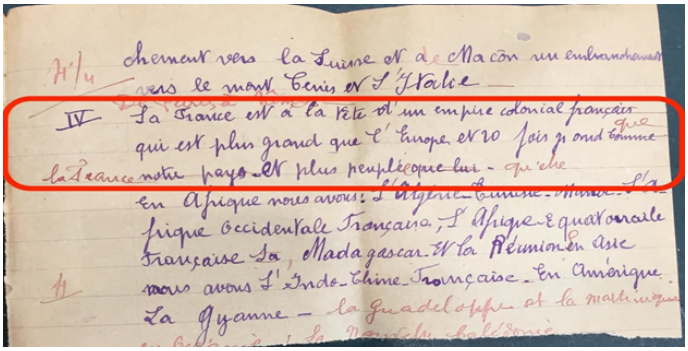


FIGURE 14 – Composition en géographie du 23 juin 1934, classe de 9ème, ADR T355

La référence identique sur ces deux copies témoigne d'une pratique généralisée conférant au manuel une place centrale dans la leçon de géographie. Il n'est pas exclu que le cours ait été enrichi par d'autres documents présentés aux élèves, que les modalités de construction des savoirs aient pu varier. Dans tous les cas, la finalité reste inchangée et les savoirs assimilés répliqués.

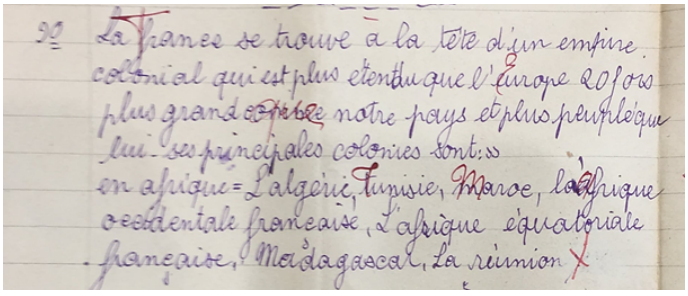


FIGURE 15 – Composition en géographie du 22 juin 1935, classe de 9ème, ADR T355

L'emploi de la locution nominale « nous » *(« . . . en Asie, nous avons l'indochine française »)*, englobante et assimilatrice, est fondé sur un qui-pro-quo de la part l'élève : il est recadré par l'enseignant (« la France ») de façon radicale. L'affiliation à la mère patrie ne signifie pas « en être », juste « y appartenir ». La distinction est marquante et violente, l'élève est remis à sa place (de colonisé) moyennant cette « juste distance » et « l'inculcation des limites » qui lui assignent une place spécifique dans la société coloniale (Muel-Freyfus, 1977). Cet emploi ne relève en effet pas d'un « nous de majesté » emphatique (moi et moi) mais plutôt d'un « nous de modestie » (usage par un locuteur à la place du « je » – exigeant un accord au singulier -). Il place le locuteur en situation d'affirmer l'identité collective tout en atténuant sa propre présence personnelle (et son avis sur la question) tout en engageant de la sorte une relation d'effacement, d'infériorité – voire d'inféodation – en qualité de microélément participant à l'œuvre nationale collective et à la puissance coloniale. Ainsi, le « nous » de l'élève désigne la Nation à laquelle il se sent appartenir modestement – et fièrement –, étant donnée la vaste liste de « possessions » qu'il énumère par la suite. Il fait donc acte de patriotisme en manifestant naïvement son sentiment d'appartenance à ce grand

empire[3]. Il est à noter l'absence d'usage de majuscule pour « La » Réunion, signifiant là une position comparable aux autres colonies mentionnées plus haut, excepté Madagascar. L'Empire et le mythe de la « plus grande France » sont ainsi à l'origine d'une découverte, c'est-à-dire d'une prise de conscience des réalités, d'un sentiment d'appartenance nationale en situation coloniale.



Figure 16 – Carte murale scolaire Vidal-Lablache No. 22bis (Colonies françaises) – Armand Colin

Pour l'enseignant, le « nous » est double et renvoie à deux processus. D'une part, il pose l'autorité de la France face à ses colonies, ensemble auquel l'élève appartient. Le correcteur considère donc qu'il y a abus de langage dans cet emploi du « nous », puisque l'élève ne représente rien et ne peut parler en lieu et place de la personne morale France. Ce faisant, l'enseignant se réserve l'usage du « nous d'autorité », étant dépositaire par l'état colonial de l'expression de sa grandeur à l'école républicaine ; pour cela, il inventorie toutes les richesses de l'empire et en fait prendre conscience aux élèves.

L'emploi du « nous » dans les ouvrages de géographie exprime pleinement cette relation paternaliste, condescendante et impérialiste du colonisateur à l'égard des colonies. D'autre part, l'enseignant respecte une forme de neutralité axiologique : le « je » n'est pas impliqué dans cet inventaire objectif et factuel des ressources coloniales par le géographe. Dit autrement, l'emploi du « nous » chez l'enseignant (et repris mal à propos par l'élève qui récite) correspond bien à la posture distanciée et clivée de l'expert

3. Le sentiment d'appartenance à la grande Patrie est renforcé par l'usage de la fameuse carte Vidal Lablache n° 22bis exhibant les colonies de l'empire français.

qui inventorie les attributs de la puissance coloniale. Ce double procédé rhétorique repéré dans l'emploi du « nous » équivaut à naturaliser et à légitimer la démarche expansionniste et assimilationniste du colonialisme par ce fonctionnement idéologique et linguistique implicite : la construction identitaire s'inscrit alors dans la différenciation entre le *Nous et les Autres* (Todorov, 1989) où les préjugés renvoient à un « *ensemble de cadres pré-discursifs collectifs qui ont un rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en discours* » (Paveau, 2006).

5 Synthèse, discussion

L'approche didactique des travaux d'élèves dans les Archives Départementales permet de renouveler le regard sur l'instruction scolaire de 1926-40 à La Réunion. En passant de la tutelle du Ministère de l'Instruction Publique, des Beaux-arts et de l'Enseignement technique (créé en 1920) au Ministère de l'Éducation Nationale (juin 1932, gouvernement Herriot), les établissements scolaires voient leur culture de projet national d'égalité scolaire muter autour d'un tronc commun de savoirs censés être « adaptés au milieu ».

Les préoccupations des instituteurs réunionnais se portent pourtant essentiellement sur une réplication à l'identique des pratiques métropolitaines, au plus près des programmes et des exigences nationales : ils sont rémunérés et évalués à cet effet. Loin d'une transposition didactique qui prendrait en charge le profil des élèves et le contexte d'exercice, ceux-ci opèrent un processus de normalisation massive et élitaire des pratiques pour lesquelles ils ont été formés en métropole. Ce projet obère totalement la nature et l'adresse des contenus enseignés en contextes : les attentes qu'ils formulent ainsi à l'égard d'élèves n'ayant jamais été exposés à la culture métropolitaine apparaissent hors-sol et hors du temps. En instituant pour référence unique leurs attentes et celles de l'empire colonial, les instituteurs tentent de se poser en référents exigeants dans la maîtrise de la langue française, des savoirs disciplinaires uniformes par les pratiques docimologiques qu'ils engagent pour vérifier l'état des connaissances de leurs élèves indépendamment de la compréhension qu'ils en ont. Le modèle dominant est nettement celui de la récitation d'un texte-matrice, de la réponse à des questions fermées et enfin à une question ouverte hautement clivante. Ce modèle d'enseignement ne tient pas compte des stratégies d'apprentissage des élèves, encore moins de la réception qu'ils font du curriculum : tout se passe comme s'il suffisait d'être exposé au savoir pour apprendre, le travail de mémorisation/restitution étant le gage unique de la réussite. Ce modèle très largement partagé par les enseignants de métropole est reconduit à l'identique à La Réunion malgré le souhait de promouvoir des pratiques plus adaptées à la situation coloniale.

Au plan formel, la normalisation spatiale et calligraphique des productions écrites marque un souci de réduction des écarts entre élèves : ceux-ci n'ont d'autre choix que de se plier aux contraintes. Cependant la maîtrise de la langue étant variable, les difficultés calligraphiques peuvent servir à masquer les fautes et les hésitations ; à cet effet, les « pâtés encrés » subsistant sur les copies portent la marque des efforts des élèves pour produire un écrit acceptable et accepté.

Au plan des stratégies discursives, les élèves tentent de répondre au mieux aux attentes de l'enseignant, voire de dépasser ses attentes ou de les remplir « autrement ». Ces efforts, très touchants en soi parce qu'ils portent la marque scolaire d'une charge attentionnelle coûteuse et probablement anxieuse, sont accueillis très diversement par les remarques intransigeantes – voire formulées au scalpel – par le correcteur. La correction portée en rouge sur les copies n'est ni bienveillante ni complaisante car elle ne prend pas en compte la personne et son élan intellectuel, seulement le produit dans ses imperfections et ses lacunes maladroites comparé au texte de référence à réciter et à restituer. D'une année à l'autre, ce qui est rejeté par un enseignant peut être validé par son successeur, notamment à propos de l'emploi du « nous » englobant censé représenter une appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et principes de la République malgré la situation coloniale. Cette situation reflète toute l'ambiguïté du statut colonial à La Réunion et les limites interprétatives d'une comparaison avec la métropole (Léon, 1991).

L'étude des copies d'élèves – et *a fortiori* d'éclats de corpus – présente cependant l'intérêt de pointer des éléments signifiants de la discrimination des attentes enseignantes au regard des efforts considérables d'élèves destinés à former une élite. Néanmoins, comme tout éclat limité, elle ne constitue qu'une étape dans l'étude du corpus des Archives Départementales.

6 Conclusion et perspectives

L'étude des stratégies de restitution écrite des élèves et des pratiques professorales d'annotation des copies évaluées donne ainsi à voir le fossé majeur entre les intentions institutionnelles coloniales et la mise en œuvre supposée de pratiques d'adaptations d'enseignement en situation coloniale. Si les discours institutionnels tentent de questionner tant les *curricula* que les modalités d'examen, les dispositifs pédagogiques et les outils scolaires (manuels, cartes...), il reste que l'étude des traces d'activités au cœur même des productions des élèves porte les stigmates d'attentes normalisatrices et assimilatrices fortement décontextualisées du milieu réunionnais. En effet, les annotations des enseignants dénotent d'attentes hautement référées à la métropole et aux outils pédagogiques y afférents, disqualifiant d'autant un public réunionnais non familiarisé avec cette culture d'exception. Les efforts considérables des élèves marquent bien d'une part leur attachement à la mère patrie, ou tout au moins une accommodation aux attentes de la culture patriotique alors en vogue, d'autre part le souci inquiet de se conformer aux attentes, parfois implicites et elliptiques, des enseignants. Sur cet itinéraire d'acculturation qui leur est imposé, les élèves se situent sur un point intermédiaire, à mi-parcours entre leur culture d'origine et la culture dominante. Les attentes des enseignants donnent l'impression d'avoir été intégrées, les élèves s'adaptent à un curriculum qui n'a pas été écrit pour eux, en témoignent certaines copies conformes. Pourtant, les traces d'agentivité léguées dans leurs écrits formalisent d'une certaine façon l'intention de s'approcher au plus près de la culture française, mais sans nécessairement abjurer leur identité. L'attachement à leur milieu

et à leur langue constitue une forme de résistance face à une politique d'assimilation dont ils sont les acteurs.

L'existence du curriculum formel normé exige un effort de mémorisation et de restitution considérable : elle joue un rôle rassurant, tant du point de vue de l'enseignant – qui corrige alors de façon quasi scientifique – que de l'élève qui sait invariablement ce qui est attendu de lui, sauf à rencontrer une question ouverte. Cependant l'existence d'un curriculum caché, placé au détour d'un usage inapproprié de vocabulaire, d'une question ouverte ou d'une interprétation ingénue ou à contre-sens, montre bien la distance sociale et culturelle qui demeure entre l'école et ces élèves. En manifestant des efforts considérables pour raccrocher les attendus scolaires avec le monde du quotidien, quitte à ce qu'il déborde à son insu dans la copie, l'élève signe inconsciemment une identité réunionnaise et dénote un monde étranger à l'école assimilatrice de la Troisième république.

Le dispositif docimologique est placé au cœur des préoccupations pédagogiques car il fonctionne selon une triple logique : d'une part il permet à l'enseignant de rendre compte de l'efficacité de son enseignement auprès des autorités de tutelle, au risque de voir son contrat ne pas être renouvelé dans cette instance élitiste destinée à des familles privilégiées. Ensuite, il permet de hiérarchiser les élèves selon leurs performances sur un modèle égalitariste et méritocratique : celui-ci masque néanmoins un curriculum caché qui fait obstacle aux élèves moins avantagés culturellement. Enfin, en rendant compte auprès des parents des progrès de leurs enfants scolarisés dans le public, il permet à l'institution coloniale de justifier son œuvre civilisatrice, comme avancé dans le fascicule publicitaire du lLdL.

La préoccupation majeure « d'adaptation de l'enseignement au milieu colonial » constitue ainsi une question centrale des acteurs de l'Instruction publique entre 1923 et 1941. Cette adaptation tente de répondre à la double contrainte de l'assimilation et de la sélection des élèves : rattachement à l'identité nationale tout en assumant le statut colonial et conception élitaire dans une république humaniste et égalitaire. Agir sur le sentiment d'appartenance locale de l'élève fonctionne alors comme un apprentissage propédeutique au sentiment d'appartenance nationale et à l'orientation de l'éthos de la société conquise. Cette logique pédagogique est encouragée par l'institution : dans l'empire colonial, le déni d'identité régionale confère en définitive – et paradoxalement – un statut d'élève à part au sein de la République. Cependant elle prend des formes multiples qui placent tant les élèves que l'enseignant dans des situations hautement normalisantes, symboliquement classantes voire profondément stigmatisantes. Il convient donc de relativiser l'échec des politiques d'adaptation car entre la constitution d'une « école indigène » (Salaün, 2005) et la « création de savoirs adaptés » (Labrune-Badiane & Smith, 2018), la réalité de l'enseignement dans les vieilles colonies comme La Réunion semble plus complexe. La question du lien de l'élève aux contenus enseignés n'y est tout simplement pas pertinente : en restituant les attendus de l'enseignant, l'élève fait preuve d'allégeance au système éducatif, preuve d'assimilation à la colonie, preuve d'anticipation aux canons scolaires relatifs aux savoirs enseignés et au curriculum caché, celui que seule l'élite est capable d'identifier, de restituer et de compléter en cas de non-dit et d'implicite. En cette période d'apogée de la

République coloniale, l'idéologie assimilatrice – et donc le modèle de l'école coloniale – commence à s'effriter ou du moins à être mis en doute :

> « *En contexte colonial, cette volonté de transformation est indissociable d'une double crainte, fondée sur le sentiment de la fragilité des résultats obtenus, sur le doute même quant à la possibilité de réussir la métamorphose, mais aussi sur le souci d'éviter de former des êtres déclassés, étrangers à leur milieu ou susceptibles de revendiquer une égalité de droits avec le colonisateur. Cette articulation entre esprit missionnaire, perplexité quant à l'effectivité de la conversion et angoisse d'un désordre social caractérise la politique scolaire dans l'ensemble des territoires* » (Barthélemy, 2010, p. 28).

La tradition républicaine française en matière d'éducation tend à promouvoir un modèle uniformisant et intégrateur. Le rapport difficile entretenu avec la diversité trouve sa source dans la politique d'acculturation nationale initiée au début de la Troisième République et se décline pour les « vieilles colonies » françaises par une volonté assimilatrice laissant peu de place à l'expression d'une certaine singularité coloniale (Cottias, 2003). La portée de la politique d'acculturation nationale est donc restée limitée dans les faits. La similarité d'un destin partagé entre la colonie réunionnaise et sa métropole n'a donc été qu'une chimère proclamée par la propagande coloniale. 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* » (Léon, 1991, p. 10).

En questionnant l'adaptation de l'enseignement colonial par les enseignants, le chercheur part des productions écrites pour interroger les contenus effectivement enseignés et appris, les outils pédagogiques à disposition, les postures qui accompagnent les injonctions et leur réception par l'institution scolaire. En étudiant les traces de pratiques au cœur même des productions d'élèves destinés à former l'élite coloniale, il peut restituer la nature du lien qui met en présence l'enseignant et ses élèves *via* la copie écrite : exigeant, professionnel et sans concession, strict et normalisateur, instruit et conforme, cet enseignant guide les élèves vers un délicat processus d'assimilation coloniale en nivelant tout localisme et toute singularité, sauf pour extraire les élèves méritants. Ce faisant, il met en miroir la métropole dans cette part éloignée du monde où l'œuvre coloniale s'accomplit. En contribuant à l'émergence de cette élite dans la colonie, l'enseignant se fait ainsi le vecteur actif d'un système de domination implicite qui naturalise les hiérarchies selon les aptitudes d'élèves cantonnés au rôle de restitution et d'extrapolation érudite.

Enfin, si « adapter l'enseignement » signifie d'une part questionner les liens entre les besoins de la colonie et les aptitudes des élèves, il reste que de multiples occasions de faire lien sont manquées au cœur même des copies. Leur étude témoigne de la violence symbolique avec laquelle s'exerce cette mise en contact entre son monde intérieur (« La » Réunion) et celui de l'extérieur (la métropole, « la » Réunion et les colonies) par l'entremise de l'école. Elle révèle également les stratégies des élèves pour

« arranger » – voire réinventer et réenchanter – les dispositions d'un contrat scolaire qu'ils ne sont pas forcément en mesure d'honorer. Très émouvantes, ces traces d'efforts considérables fournis pour se hisser dans les attentes de l'enseignant illustrent l'enjeu majeur de cette scolarisation : elles signent à tout jamais un assujettissement à cet appareil colonial de normalisation et de promotion sociale qu'est l'école. Elle trahit également toute l'intelligence déployée pour répondre à un système parfois opaque mais toujours exigeant qui, paradoxalement et à rebours, fait de l'enseignement colonial une expérience exotique pour l'élève.

Les auteurs remercient vivement *Sylvain Genevois* pour son expertise de géographe éclairé.

7 Références

Althusser, L. (1976). Idéologie et appareils idéologiques d'État. Revue *Positions (1964-1975)*. Paris : Éditions sociales.

Aravamudan, S. (1999). *Tropicopolitans. Colonialism and Agency 1688-1804*. Durham (NC) : Duke University Press.

Balandier, G. (2001). La situation coloniale : approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie* (110), 929.

Bancel, N., Blanchard, P., et Vergès, F. (2003). *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Paris : Albin Michel.

Barthélemy, P. (2010). L'Enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? Revue *Histoire de l'éducation, 128*, 5-28.

Becchi, E. (1994). Le curriculum. D'un point de vue didactique à une perspective historique. Revue *Histoire de l'Éducation, 61*, 61-71.

Boyer, G., Clerc, P. & Zancarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions.

Bronckart, JP. (2007). L'activité langagière, la langue et le signe, comme organisateurs du développement humain. In : *Langage et société*, *121-122*, 57-68.

Bucheton, D. (2000). Les postures de lecture des élèves au collège. *In Lecture privée et lecture scolaire*, *La question de la littérature à l'école*. Grenoble : CRDP.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Cottias, M. (2003). Le silence de la Nation. Les « vieilles colonies » comme lieu de définition des dogmes républicains (1848- 1905). *Outre-mers*, *338-339*, 21-45.

Crouzet, P. (1924). L'enseignement dans les colonies françaises depuis la guerre. *La Revue universitaire*, 15 avril 1924. Paris : A. Colin.

Duteil, S. (2009). Enseignants coloniaux. Madagascar, 1896-1960. Thèse soutenue sous la direction de John Barzman.

Etemad, B. (2000). *La possession du monde. Poids et mesures de la colonisation (XVIIIe-XXe siècles)*. Bruxelles : Complexe.

Fageol, PE. (2012). Le patriotisme au lycée de Saint-Denis de La Réunion avant la Grande Guerre (1870-1914). Revue *Histoire de l'éducation, 133(1),* 43-64.

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

Fageol, P.-É. (2016). Les élites et le sentiment d'appartenance nationale à La Réunion sous la Troisième République. *Revue historique de l'océan Indien*, *13*, p. 401-414.

Forest, P. (1991). *Qu'est-ce qu'une Nation ? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*. Paris : Bordas.

Garsault, M. A-G. (1900). *Notice sur la Réunion. Exposition Universelle de Paris. Colonies Françaises.* Paris : Librairie africaine et coloniale.

Girardet, R. (1968). L'apothéose de la « plus grande France » : l'idée coloniale devant l'opinion française (1930-1935). *Revue française de science politique, 18(6)*, 1085-1114.

Hoarau, C. (2000). *La participation de la colonie à l'Exposition coloniale internationale de 1931 : La Réunion.* Mémoire de maîtrise en histoire sous la direction de Maestri, E., Université de La Réunion.

Labrune-Badiane, C. & Smith, E. (2018). *Les Hussards noirs de la colonie – instituteurs africains et « petites patries » en AOF (1913-1960).* Paris : Karthala.

Ladouceur, B. (2009). Jean-Claude Forquin, Sociologie du Curriculum. *Lectures.*

Laux, C., Ruggiu, FJ., & Singaravélou, P. (dir.) (2009). *Au sommet de l'Empire. Les élites européennes dans les colonies (XVIe – XXe siècle).* Bruxelles : Peter Lang.

Liauzu, C. (Dir.) (2007). *Dictionnaire de la colonisation française.* Paris : Larousse.

Léon, A. (1991). *Colonisation, enseignement et éducation.* Paris : L'Harmattan.

Lucas, R. (2006). *Bourbon à l'école 1815-1946.* Saint-André : Océan Éditions.

Marchand, P. (2005). L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 : Essai de bilan historiographique. *Techniques & Culture, 45(1)*, 3-3.

Muel-Freyfus, F. (1977). Les instituteurs, les paysans et l'ordre républicain. *Annales de la recherche en sciences sociales*, *17-18*, 37-61.

Paveau, AM. (2006). *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition.* Paris : Presses Sorbonne nouvelle.

Pilorgé, JL. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. Revue *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 145-146,* 85-103.

Prost, A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France.* Paris : Colin.

Portet, A. (1999). Notes sur l'enseignement de l'histoire de La Réunion ; programmes et manuels scolaires de 1844 à 1995. *Revue des Mascareignes, 1*, 251-269.

Salaün, M. (2005). *L'école indigène, Nouvelle-Calédonie, 1885-1945.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Scheibling, J. & Leclerc, C. (2014). *Les cartes de notre enfance. Atlas mural Vidal-Lablache.* Paris : Armand Colin.

Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence : communication et cognition.* Paris : Minuit.

Stoler, A-L. (2019). *Au cœur de l'archive coloniale. Question de méthode.* Paris : Éditions EHESS.

Todorov, T. (1989/2001). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine.* Paris : Points.

Sources

Copies d'élèves du lycée Leconte de Lisle (1927-1941), Archives départementales de La Réunion (ADR), T355.

État nominatif des fonctionnaires du lycée de Saint-Denis (1884), ANOM, FM/SG/REU c433.

Rapport sur le fonctionnement du lycée Leconte de Lisle (1911), A. Berget, Archives départementales de La Réunion,

Prospectus de présentation du lycée Leconte de Lisle (1911), Archives départementales de La Réunion (ADR), T102.

Bulletin de l'enseignement primaire de l'île de La Réunion (ADR 1PER224).

Garsault, A.-G. (1900). *Exposition universelle de 1900. Notice sur la Réunion.* Paris : Jean André Éditeur, 308 p.

Hermann, P. (1909). *Histoire et Géographie de l'île de la Réunion cours moyen.* Paris : Ch. Delagrave, 59 p.

Hermann, P. (1924). *La Réunion au Cours élémentaire.* La Chapelle-Montligeon, 68 p.