Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'École aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation, 1816-1940*

Benoît Falaize

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ress/7929>
DOI : 10.4000/ress.7929
ISBN : 1663-4446
ISSN : 1663-4446

Éditeur

Librairie Droz

Édition imprimée

Date de publication : 6 décembre 2021
Pagination : 325-328
ISSN : 0048-8046

Référence électronique

Benoît Falaize, « Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'École aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation, 1816-1940* », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 59-2 | 2021, mis en ligne le 01 décembre 2021, consulté le 09 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ress/7929> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ress.7929>

Ce document a été généré automatiquement le 9 décembre 2021.

© Librairie Droz

Carole REYNAUD-PALIGOT, *L'École aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation, 1816-1940*

Benoît Falaize

RÉFÉRENCE

Carole REYNAUD-PALIGOT, 2020, *L'École aux colonies. Entre mission civilisatrice et racialisation, 1816-1940*, Ceyzérieux, Champ Vallon, 352 p.

- 1 Longtemps l'image de la place de l'école dans les colonies françaises pour le grand public se résumait à deux formules simples dans leur énonciation : « la mission civilisatrice de la France » et « nos ancêtres les Gaulois ». La première disait le discours officielle justificateur de la colonisation et renvoyait caricaturalement à l'œuvre coloniale de Jules Ferry et de la III^e République. Quant à la seconde, elle incitait (et incite encore) à considérer la politique éducative coloniale comme étant le lieu de l'imposition, à tous les colonisés, d'une assimilation forcée, indifférente au local, notamment par le prisme d'un enseignement niant la culture des populations colonisées.
- 2 Pourtant, l'histoire coloniale savante montrait volontiers la plus grande complexité des réalités. L'idée d'une mission civilisatrice est, bien sûr, depuis longtemps remise en cause par l'historiographie. De même – notamment depuis les travaux de Denise Bouche qui, dès la fin des années 1960, mettait en évidence le mythe d'une école française en terre coloniale prompte à obliger tous les élèves indigènes à se reconnaître dans les Gaulois –, le monde des spécialistes de l'école dans les colonies savait que cet enseignement d'assimilation par les apprentissages n'aura concerné que les grands centres urbains des différentes colonies où les élèves français et quelques élèves indigènes étaient scolarisés. Mais les mythes ont la vie dure.

- 3 Dans le contexte d'une plus grande prise en compte de la réalité des mondes coloniaux et d'une réflexion élargie et étayée par des travaux de recherche en plein essor depuis une quinzaine d'année, le travail de Carole Reynaud-Paligot occupe une place majeure en ce qu'il s'appuie sur des sources nombreuses encore peu exploitées tout en s'insérant dans les débats contemporains sur la racialisation. Adossée à une lecture minutieuse des archives comme de la bibliographie existante, l'auteure livre ici un ouvrage qui restitue heureusement la complexité des rapports qu'a pu prendre l'école au sein du monde colonial français.
- 4 Les bornes chronologiques qu'elle retient invitent à considérer les continuités historiques. De 1816, où les Français récupèrent le Sénégal et tentent de compenser la perte d'Haïti, à 1940 et l'installation du régime de Vichy, le livre déploie l'idée selon laquelle les coupures politiques ordinaires (Restauration, Second empire, République) n'ont qu'une incidence limitée pour les politiques dites civilisatrices de la France outre-mer. À lire l'ouvrage, on mesure mieux le poids des colons dans les orientations éducatives, et ainsi l'objectif sous-jacent et premier de la question éducative : moraliser, alphabétiser et civiliser – au sens d'être capable de coopérer avec la puissance dominante.
- 5 Et c'est là tout l'apport essentiel de ce remarquable travail. L'œuvre éducatrice, à condition de reprendre les formulations officielles, n'a cessé d'être pensée comme un moyen de rapprocher les indigènes de la France afin qu'ils contribuent au mieux à la mise en valeur économique des territoires colonisés. Dès le début, c'est donc une politique incrémentale, faite de débats, de conflits, de retours en arrière, de luttes au sein du champ politique que constitue la question coloniale, entre certitude d'une supériorité européenne et « goût des autres », pour reprendre l'expression de Benoît de l'Estoile (*Le Goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux Arts premiers*, Flammarion, 2007). La « fusion des races » parfois énoncée se heurtent à la question de l'islam, faisant des sujets dominés des individus pour qui un enseignement différencié reste de mise, évacuant ipso facto l'idée d'émancipation pourtant promise. Car dès le premier XIXe siècle, l'idée d'expansion des Lumières à l'ensemble des peuples colonisés se trouve contestée, jusqu'à considérer l'enseignement secondaire des indigènes comme nocif pour la France.
- 6 Bien sûr, les débuts de la III^e République marquent une rupture, au moins dans les discours, inaugurant là une question persistante qui est celle de l'écart entre ce que la République promet et celle qu'elle est, de fait, en terres coloniales. À la volonté de faire participer les populations colonisées à l'exploitation économique des terres, s'ajoute un discours de conquête morale faisant de l'enseignement primaire le lieu de l'acquisition de l'amour de la France, enjeu primordial souvent abordé. De ce point de vue, Carole Reynaud-Paligot montre bien en quoi la III^e République se situe, dans ses intentions, en deçà du projet avorté de « royaume arabe » de Napoléon III et d'Ismaël Urbain, lequel se traduisait par la volonté de créer des collèges arabes ainsi qu'une fraternité franco-arabe. Les discours assimilationnistes des débuts de la République viennent se heurter aux refus nombreux et puissants de ceux qui, comme Léopold de Saussure, proche des thèses de Gustave Le Bon, estimaient que le caractère héréditaire des races annihilait toute velléité de mettre en place une école à part égale. On retrouve ces mêmes conceptions chez le Gouverneur Hardy en Afrique occidentale française, promoteur dès 1912 d'un enseignement adapté, qui ne peut envisager une éducation à égalité entre Français et indigènes, et ce, malgré le « désir d'école » dont faisaient

preuve les élites locales intégrées aux rouages économiques et administratifs français. Ici, la thèse de Carole Reynaud-Paligot est sans appel : le principe de l'adaptation inauguré à grande échelle en Afrique occidentale française sous l'autorité de Hardy, démentait non seulement le mythe d'un enseignement de « nos ancêtres les Gaulois », mais également celui, plus valorisant pour la France, d'une école émancipatrice et philanthropique pour les élèves indigènes. Ce qui aurait pu devenir un moyen de mobilité sociale fut réservé à une toute petite partie des enfants scolarisés, dans l'intérêt des colonisateurs. Avec une contradiction majeure : en freinant la mobilité sociale par un enseignement adapté, la France était quand même tenue de favoriser l'éducation d'un nombre croissant d'agents subalternes de l'ordre colonial, et notamment des instituteurs-moniteurs, ceux-là mêmes qui seront les vecteurs de sociabilités nationalistes avant la Seconde Guerre mondiale.

- 7 Précisément, tout l'intérêt du travail de Carole Reynaud-Paligot réside dans le fait qu'elle ne mésestime à aucun moment les formes de résistances et les revendications des colonisés. En somme, l'auteure montre comment les peuples colonisés prennent aux mots les Français en demandant plus d'école et plus d'égalité dans l'accès au savoir. Ce n'est pas la seule contradiction devant lequel la France coloniale s'est retrouvée. En évoquant les valeurs de la République et le modèle démocratique français, les colonisateurs risquaient de voir les justifications idéologiques à la présence française (égalité, laïcité, liberté, etc.) se heurter à la réalité de la domination coloniale et aux contradictions. Pour l'école, bien tardivement, et dans un contexte de guerre, la conférence de Brazzaville et, pour l'Algérie, le plan de Constantine, tenteront d'inverser, trop tard, la tendance. Dans un chapitre intitulé « Résistance à la ségrégation scolaire », l'auteure apporte des éléments très importants sur le hiatus qui exista entre un discours paternaliste sur la mission civilisatrice française et la réalité des inégalités scolaires. Les protestations et contestations de l'ordre scolaire colonial se développent dans l'entre-deux-guerres, non seulement au motif que les autorités coloniales continuent de maintenir les populations dans une infériorité intellectuelle, mais aussi en raison du mépris, quand il ne s'agit pas de racisme latent, que les populations coloniales subissaient, y compris à l'école.
- 8 Organisé chronologiquement, le livre de Carole Reynaud-Paligot brasse l'ensemble des aires géographiques concernées par la colonisation française. Celles-ci dessinent une géographie de l'école coloniale particulièrement éclairante en ce qu'elle est mouvante, au gré des initiatives des colons et des administrateurs coloniaux, ainsi que des contextes locaux. On y voit se définir des catégorisations raciales, distinguant, comme la science le faisait, une Asie de bons élèves sérieux et appliqués, des Noirs de bonne volonté et des élèves maghrébins dont l'emprise de l'islam ne cesse d'inquiéter ou, pour le moins, de susciter toutes les attentions. Ces éclairages géographiques régulièrement distillées dans l'ensemble des chapitres permettent de mieux montrer les cohérences, sans laisser penser que cette politique éducative coloniale serait monolithique. Elle évolue dans le temps, mais aussi dans l'espace, en lien avec les accommodements locaux, les élites locales et les enjeux du territoire, pour, en définitive, constituer un ensemble que l'auteure résume en conclusion de façon très directe : son travail s'oppose magistralement à tout mythe assimilationniste, et aussi à l'idée selon laquelle l'école a permis aux peuples colonisés de parvenir à l'émancipation dans le cadre d'une école unique, à égalité avec les enfants européens. Le constat de l'absence de républicains prompts à défendre cette égalité de traitement aurait, certes, pu être très légèrement nuancé. Les archives privées d'instituteurs montrent, par exemple, que les

instituteurs et institutrices engagés dans les colonies, se prennent souvent d'amour pour le pays et le peuple qu'ils rencontrent, et qu'ils en reviennent, individuellement, révoltés du sort inégal qui lui est réservé. Il n'y a pas de doute que des enseignants (mais dans quelle proportion ?) ont, par leurs pratiques et leur engagement, contribué à faire vivre, autant que possible, face aux tracasseries et pressions de leur hiérarchie, un pan de la République et de ses principes les plus fondamentaux, comme l'égalité de traitement et le souci de l'émancipation intellectuelle des élèves.

- 9 On le comprend, ce livre est donc important. Il l'est pour l'histoire mise à nue, par un travail adossé à des sources très scrupuleusement exploitées, mais également pour le présent. En effet, le livre aborde les questions d'assimilation, d'universalisme, d'éducation séparée ou différenciée (les travaux manuels pour les uns, l'excellence pour les autres), et bien d'autres thèmes encore qui résonnent avec les débats des trente dernières années. Comme si, la colonisation qui est derrière nous, réapparaissait dans les attendus des discours concernant les enfants que le débat public persiste à appeler « les enfants issus de l'immigration ». Cette troublante proximité des termes au sujet d'enfants issus du monde post-colonial vient rappeler les paradoxes de l'école républicaine en termes de *praxis*, pour ceux que la République a du mal à considérer comme siens.

AUTEURS

BENOÎT FALAIZE

Paris, Centre d'histoire de Sciences Po