



HAL
open science

La racialisation des identités à travers les publications à caractère pédagogique au sein de l'Empire colonial français

Carole Reynaud Paligot

► **To cite this version:**

Carole Reynaud Paligot. La racialisation des identités à travers les publications à caractère pédagogique au sein de l'Empire colonial français. *Nineteenth-Century French Studies*, 2022, 50 (3-4), 10.1353/ncf.2022.0005 . hal-04688655

HAL Id: hal-04688655

<https://hal.science/hal-04688655v1>

Submitted on 5 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

C. Reynaud-Paligot, “La racialisation des identités à travers les publications à caractère pédagogique au sein de l’Empire colonial français“, Special Section: “Race and Literature, 1848-1904,” Daniel Desormeaux (dir.), *NCFCS Nineteenth-Century French Studies*, 50.3-4 (2022).

S’intéresser à l’étude des processus de racialisation en mobilisant une approche socio-historique suppose d’engager une étude globale prenant en compte le contexte tout comme les acteurs sociaux. Quels sont les contextes qui favorisent le racisme ? Quels sont les enjeux économiques, sociaux, politiques qui président-ils à son essor ? De quelle manière les acteurs sociaux participent-ils à la catégorisation ? L’étude des racismes institutionnalisés nous permet de mieux comprendre le rôle des différents acteurs sociaux et notamment celui qu’ont pu jouer certains intellectuels dans la production de représentations raciales. Nous examinerons plus spécifiquement ici la participation des intellectuels à la production des représentations hiérarchisantes au sein de l’Empire colonial français, des ouvrages scientifiques jusqu’aux manuels scolaires.

Tout contexte colonial favorise l’essor de représentations dépréciatives des populations soumises, ces représentations ayant une fonction légitimatrice de l’entreprise de domination. La notion de race humaine a pris une importance considérable au XIXe siècle, portée par une communauté scientifique, celle des naturalistes, une communauté en plein essor, active et reconnue. Cependant, cette démarche classificatoire, qui ambitionnait d’ordonner le monde, s’est inscrite dans un contexte de violentes dominations économiques et politiques ; l’esclavagisme du XVe au XIXe siècles puis la colonisation du XIXe au XXe siècles. Il n’est donc guère surprenant que la classification de la diversité humaine ait pris la forme d’une vaste entreprise de hiérarchisation, donnant toutefois lieu à des usages politiques différenciés selon les contextes socio-économiques des Etats-nations. L’usage républicain s’est en effet principalement décliné sous le prisme colonial, c’est-à-dire sous la forme d’un racisme d’exploitation, tandis que l’usage national-socialiste s’est traduit par une exaltation de la race pure qui a pris la forme d’un racisme d’extermination¹.

Parmi les vecteurs de production et de circulation de cette racialisation des identités coloniales, les manuels scolaires et les publications à caractère pédagogique ont tenu une place de premier plan. Rappelons tout d’abord les ambitions très limitées de l’enseignement colonial : des écoles peu nombreuses au programme « adapté », c’est-à-dire très peu ambitieux, se limitant à dispenser un enseignement rudimentaire et restreignant l’accès à l’enseignement

1. C. Reynaud-Paligot, *De l’identité nationale. Science, Race et politique en Europe et aux Etats-Unis. XIXe-XXe siècles*, PUF, 2011.

secondaire et supérieur². Cette tendance générale connut quelques aménagements selon le projet colonial attribué aux différents territoires : l'enseignement fut quasiment inexistant notamment en Nouvelle-Calédonie où la présence de nombreux colons français laissa les colonisés en grande partie en dehors du projet colonial, dans d'autres colonies, il fut réduit, à l'instar de l'AOF où il se limita à la formation d'une mince élite destinée à occuper les petits emplois du commerce et de l'administration, tandis qu'il s'avéra plus ambitieux en Indochine afin de répondre à des nécessités budgétaires (former une main d'œuvre moins onéreuse que celle provenant de métropole) ou politiques (donner satisfaction aux notables et éviter les troubles) tout en imposant des programmes différents de l'enseignement métropolitain.

Cette politique fit l'objet de justifications à résonances raciologiques qui s'appuyaient sur des visions différentialistes et inégalitaires de l'altérité. Administrateur colonial au Sénégal mais aussi agrégé d'histoire et de géographie, Camille Guy (1860-1929) justifiait les faibles ambitions de l'enseignement en distinguant le « cerveau neuf » de l'enfant indigène qui n'offrait à l'étude qu'« une table rase » sur laquelle il ne fallait graver qu'avec « prudence quelques idées générales » car, « mal comprises », elles ne pouvaient que produire des « déclassés » ou des « révoltés³ ». Le gouverneur général, Jules Brévié, affirmait que la semence éducative germait plus facilement dans les cerveaux des enfants européens, parce qu'ils avaient bénéficié des « sédiments intellectuels déposés par plusieurs siècles de culture »⁴. Le ministre des colonies, Albert Sarraut, opposait « l'hérédité de liberté et de lumière de l'âme française, façonnée et baignée de multiples influences intellectuelles » depuis l'Antiquité gréco-latine à « l'hérédité de stagnation et de ténèbres du continent noir »⁵. Georges Hardy, agrégé lui aussi d'histoire-géographie, responsable de la politique scolaire en AOF puis au Maroc, directeur de l'École coloniale et recteur d'Alger, défendait la faible ambition des programmes scolaires car une « longue hérédité » n'avait pas préparé les enfants à recevoir d'emblée la culture européenne, quelque simple et quelque élémentaire qu'en était la forme⁶.

Dès 1917, Georges Hardy avait théorisé le concept de « races scolaires » qui assignaient à chaque race un certain nombre d'aptitudes. Ainsi, la race Peul était présentée comme une race « douée » mais « réfractaire » à l'école, tandis que d'autres étaient décrites comme moins

² C. Reynaud-Paligot, *L'École aux colonies entre racialisation et mission civilisatrice 1830-1940*, Champ Vallon, janvier 2021.

³ C. Guy, *L'Afrique française*, mai 1927, p. 188.

⁴ J. Brévié, *Trois études de M. le gouverneur général Brévié. Communication faite à l'Académie des sciences coloniales*, 13 octobre 1935, p. 23.

⁵ A. Sarraut, 1931, *Grandeur et servitude coloniales*, Paris, éditions du Sagittaire, 1931, p. 168-169.

⁶ G. Hardy, *L'enseignement aux indigènes dans les possessions françaises d'Afrique*, Bruxelles, Etablissements généraux d'imprimerie, 1931, p.333.

intelligentes mais plus « souples ». Les enfants malinkés étaient qualifiés de « laborieux, tenaces mais routiniers et d'intelligence lente » alors que les enfants sénoufos étaient perçus comme « patients, dociles, doués d'une certaine adresse manuelle, mais frustes, sans curiosité, sans initiative ». Les indigènes de lagunes de la Côte-d'Ivoire « étaient résignés à subir l'influence française » mais leurs facultés jugées inférieures à celles des populations de l'intérieur⁷ ».

Les enseignants furent invités à participer à l'étude scientifique de ce différencialisme racial comme l'atteste une étude de grande ampleur sur « l'enfant noir » lancée en 1929 par Albert Charton, successeur de Georges Hardy comme directeur de l'enseignement en AOF. Les maîtres des écoles africaines devaient, à l'instar de leurs collègues en fonction au Maroc, décrire le type physique et psychologique ainsi que les caractéristiques ethnologiques de leurs élèves. Ils étaient invités à présenter les « fonctions intellectuelles » de chaque race : la mémoire, l'imagination, le raisonnement, la curiosité, l'attention, les aptitudes artistiques, l'adresse manuelle, l'aptitude à l'effort et au travail, etc. Chaque région fit l'objet d'un rapport qui établit les caractéristiques de l'enfant malinké, sénoufo, bambara, gourounsi, etc., puis une synthèse générale sur l'enfant noir fut publiée en 1935. Cette dernière mettait en avant les « faibles aptitudes pour le travail intellectuel » de l'enfant, des dispositions pour le travail manuel, des aptitudes physiques particulières – une grande résistance et une acuité de sens –, l'absence de curiosité pour le travail scolaire mais une curiosité éveillée pour le reste, souvent intuitive, faite de « bon sens » et de « flair », une mémoire « remarquable » qui lui permettait de « simuler l'intelligence et la compréhension », etc⁸.

L'instauration d'un enseignement différent de l'enseignement métropolitain, un enseignement qui se voulait adapté aux capacités des colonisés tout comme au rôle auquel les colonisés étaient destinés, nécessitait la publication de manuels mettant en œuvre les programmes spécifiques des écoles des différentes colonies. Georges Hardy entreprit ainsi d'éditer des manuels et des ouvrages de lecture tandis que le *Bulletin d'enseignement de l'AOF* permit de diffuser rapidement les programmes auprès des enseignants. En tant qu'agrégé d'histoire et géographie, Hardy s'employa lui-même à publier un numéro spécial du *Bulletin* consacré à la géographie⁹. Le maître d'école était invité à insister sur « la puissance française »

⁷ G. Hardy, *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, préface de M. J. Clozel, Colin, 1917, p.293.

⁸ C. Reynaud-Paligot, *La République raciale 1860-1930. Paradigme racial et idéologie républicaine*, préface de Christophe Charle, Paris, PUF, 2006, p. *Races, racisme et antiracisme dans les années 1930*, Paris, PUF, 2007.

⁹ G. Hardy, *Géographie de l'AOF. Livre du Maître*, Bulletin de l'enseignement de l'AOF, n°8/9 octobre-novembre 1913, « Géographie de l'AOF. Livre du maître par G. Hardy », BEAOF, « La « librairie des écoles indigènes en

et le livre du maître donnait une longue description des différents habitants de l'AOF classés en peuples de « race blanche » (Maures et Touareg), peuples de « races rouges » (Foulbés, Toucouleurs) et peuples de « race noire » (Mandés, Sénoufos, voltaïques) jugés plus proches de l'Etat sauvage que les races du nord. Suivirent en 1915-1916, des manuels de chant, de dessin, de composition française.

Arrêtons-nous un instant sur le *Premier livret* et le *Deuxième livret de l'écolier soudanais, langage et écriture* publié en 1911 par de J. L. Monod. Les écoliers de l'AOF pouvaient lire dans ce manuel de lecture conçu spécifiquement à leur attention par J.-L. Monod, alors inspecteur de l'enseignement en AOF: « Je suis un Noir soudanais. [...] J'habite l'Afrique. Je suis Africain. J'ai la peau noire. J'appartiens à la race noire. Je suis un Noir soudanais. Mon maître est Français. C'est un Européen. Il a la peau blanche. Il appartient à la race blanche ». Après la description physique, les descriptions des manières de vivre montraient la supériorité matérielle de la civilisation française¹⁰. Louis Solonet, homme de lettres, diplômé de l'École des Sciences Politiques, chargé des missions en Afrique Occidentale Française et au Maroc (1914), fut lui aussi l'auteur de plusieurs manuels destinés aux élèves des écoles africaines. Dans son manuel à l'attention des maîtres des écoles de villages, écrit avec son collaborateur A. Pérès, L. Sonolet présentait ainsi le principe de l'adaptation. Les écoliers, écrivait-il, n'appartenaient pas « à notre race », il ne fallait donc pas chercher à « les rendre semblables à nous ». L'enseignement devait être « adapté [...] se mouler sur les idées et les sentiments qu'une hérédité lointaine et immuable » avait légué ; il convenait d' « user des procédés conformes à leur mentalité » car « leur intelligence s'accommoderait aussi mal de nos programmes que leurs estomacs de notre alimentation ». Ainsi, soumettre « l'enfant noir » à la culture française, c'était « faire violence à la nature » et le « plus simple bon sens » rendait vain « d'essayer de greffer en son cerveau une mentalité française¹¹ ». Les auteurs invitaient ainsi les maîtres à chasser « au plus loin toute pensée d'assimilation à l'écolier européen ». Les mêmes auteurs publièrent plusieurs méthodes de lectures destinées aux écoliers¹². L'application du principe de l'adaptation dans les écoles de l'AOF dément ainsi la légende qui voudrait qu'on ait enseigné « nos ancêtres les Gaulois » aux écoliers africains. Les manuels scolaires métropolitains n'ont

Afrique », *Africa, Journal of the International Institute of African Languages and Cultures, journal de l'institut international des langues et civilisations africaines*, n° 2, 1928, p. 145-156.

¹⁰ J. L. Monod, *Premier livret de l'Ecolier soudanais*, Paris, Delagrave, 1911, p. 34 et Monod, *Deuxième livret de l'Ecolier soudanais, langage, lecture*, Delagrave, 1911.

¹¹ Louis Sonolet, A. Pérès, *Le Livre du maître africain à l'usage des écoles de village*, Colin, Paris, 1916, p. 5-14.

¹² Louis Sonolet et A. Pérès, *Méthodes de lecture et d'écriture de l'écolier africain*, Paris, Colin, 1915 ; Moussa et Gi-Gla, *Histoire de deux petits Noirs, livre de lecture courante*, Colin, 1916. Ce dernier qui racontait le voyage de deux petits enfants, Moussa et Giga, en Afrique était de la même veine que le *Tour de France de deux enfants* de G. Bruno.

été utilisés qu'au Sénégal dans les écoles urbaines des Quatre communes qui appliquaient les programmes métropolitains.

Les manuels métropolitains ont eux aussi participé à cette racialisation des identités, y compris ceux qui ne s'intégraient pas à la *doxa* républicaine. Le *Cours spécial de géographie pour l'enseignement primaire supérieur à l'usage des écoles chrétiennes*, publié en 1884, apprenait ainsi aux élèves que « moins intelligent et moins actif que les autres races, le nègre [était] resté généralement sauvage, ignorant, superstitieux, adorateur de fétiches, il se laiss[ait] dominer par des chefs absolus et féroces, qui le trait[ai]ent comme des bêtes de somme, le sacrifi[ai]ent à leurs plaisirs ou le vend[ai]ent à bas prix¹³ ». Le célèbre *Tour de la France par deux enfants*, qui relatait le périple de deux jeunes Alsaciens à travers les régions françaises, situait son action essentiellement en métropole. Il dispensait néanmoins une leçon de géographie mondiale à l'aide d'une gravure qui représentait les quatre principales races humaines : la race blanche « la plus parfaite » définissait la normalité esthétique, tandis que les races jaune et noire présentaient les déviations à la norme : « nez aplati », « long et arqué », « écrasé », yeux « en amandes », « enfoncés », « bras particulièrement longs » des races noires¹⁴. Les manuels scolaires diffusés durant les premières décennies de la Troisième République étaient empreints d'une vision hiérarchisante des races humaines et les manuels de Paul Bert paraissent emblématiques à cet égard. Républicain proche de J. Ferry, médecin physiologiste, gouverneur de l'Indochine, Bert fut aussi un grand rédacteur de manuels scolaires. Ces derniers connurent de très nombreuses rééditions, du début des années 1880 jusqu'au milieu des années 1930 ainsi que des publications en langues étrangères. Les enfants du cours moyen pouvaient apprendre que « Les Nègres ont la peau noire, les cheveux frisés comme de la laine, les mâchoires en avant, le nez épaté ; ils sont bien moins intelligents que les Chinois, et surtout que les Blancs. [...] il faut bien voir que les Blancs étant plus intelligents, plus travailleurs, plus courageux que les autres, ont envahi le monde entier, et menacent de détruire ou de subjuguier toutes les races inférieures. Et, il y a de ces hommes qui sont vraiment inférieurs. Ainsi l'Australie est peuplée par des hommes de petite taille, à peau noirâtre, à cheveux noirs et droits, à tête très petite, qui vivent en petits groupes, n'ont ni cultures, ni animaux domestiques (sauf une espèce de chien), et sont forts peu intelligents. Il y a des peuplades humaines qui ne savent pas faire du feu¹⁵ ».

¹³ *La Terre illustrée, Cours spécial de géographie pour l'enseignement primaire supérieur à l'usage des écoles chrétiennes*, Tours, A. Mame et fils, 1884, p. 256.

¹⁴ Bruno Giordano, *Le Tour de la France par deux enfants*, Paris, Belin, [1884], 1979, p. 228-230.

¹⁵ P. Bert, *La Première année nouvelle d'enseignement scientifique, sciences naturelles et physique : l'homme, les animaux, les végétaux, les pierres, les trois états des corps*, Paris, Colin, 1882, p. 17-18. Ce texte sera repris dans

Les élèves plus âgés découvraient que « Les Nègres, peu intelligents, n'ont jamais bâti que des huttes parfois réunies en assez grand nombre pour faire une ville ; ils n'ont point d'industries ; la culture de la terre est chez eux au maximum de simplicité. Ce ne sont pas cependant les derniers des hommes. Il faut mettre après eux, comme intelligence, les petites races d'hommes qui habitent les régions les plus inaccessibles de l'Afrique [...]. Bien au-dessus du Nègre nous élèverons l'homme à la peau jaunâtre [...]. Il a fondé de grands empires, créé une civilisation fort avancée [...] mais tout cela semble de nos jours tombé en décadence. [...] Ceux des deux Amériques n'en sont pas très éloignés. [...] Mais la race intelligente entre toutes, celle qui envahit et tend à détruire ou à subjuguier les autres, c'est celle à laquelle nous appartenons, c'est la *race blanche* »¹⁶.

Cinquante ans plus tard, les manuels scolaires de la République française véhiculaient encore des représentations racialisantes. Le manuel de *Géographie de la France* d'Hachette destiné aux classes de Première considérait toujours que le climat tropical était inadapté au peuplement européen. Il donnait un aperçu de l'Empire colonial français empreint de poncifs raciologiques. Les auteurs qualifiaient ainsi les Touaregs et les Maures de « musulmans fanatiques, nomades, pillards » alors que les Soudanais, « sédentaires et dociles » se révélaient être de « bons porteurs, ouvriers agricoles ou soldats ». La Guyane était peuplée en petit nombre par des « Peaux-Rouges » et des « Nègres » « peu civilisés » et incapables d'exploiter leurs terres. Les Anamites, de « race jaune », s'avéraient être des « agriculteurs excellents, capables d'assimilation », les « Polynésiens bruns », « doux et intelligents mais indolents » paraissaient plus « civilisables » que les « Mélanésiens noirs », qui, tels les Canaques, étaient restés « absolument sauvages¹⁷ ». Le manuel de Masson enseignait, en 1933, aux élèves de l'enseignement primaire supérieur que les Négrilles étaient « à peine plus avancés que les singes, vivant comme ceux-ci de cueillette et de chasse, grimpant dans les arbres pour y dormir ». Les Noirs victimes de leur « paresse innée » s'avéraient « incapables d'agir avec prévoyance et de constituer des réserves pour les mauvais jours ». Dès lors, la colonisation européenne leur était « d'un précieux secours », en les engageant au travail, en les instruisant contre les dangers des maladies. « Loin d'exploiter les Noirs, les Européens les affranchissaient

P. Bert, *La Deuxième année d'enseignement scientifique, zoologie et botanique, physique et géologie, chimie et physiologie*, Paris, A. Colin, [1885], 1903, p. 17-18.

¹⁶ P. Bert, *Premières notions de zoologie. Lectures à l'usage des élèves des établissements secondaires des écoles normales primaires et des écoles primaires supérieures*, Paris, Masson, 1885, p. 91-93. Voir également P. Bert, R. Blanchard, *Eléments de zoologie*, Paris, Masson, 1885, p. 40-70.

¹⁷ L. Gallouédec, F. Maurette, J. Martin, *Géographie de la France*, Classe de Première, Hachette, 1931, p.456, 478, 500, 500, 520, 527.

de la nature et, de sauvages encore tout proches du monde animal » en faisait des hommes¹⁸. Les descriptions physiques animalisantes étaient encore présentes comme l'atteste *La France et ses colonies* publiée en 1938 chez Delagrave. La légende d'une photo d'un « nègre soudanais » indiquait : « on remarquera les cheveux crépus ; le nez épaté, les lèvres charnues, la partie inférieure du visage proéminente¹⁹ ».

Plusieurs générations d'écoliers français ont ainsi appris l'inégalité des races dans leurs manuels scolaires. Que reste-t-il, aujourd'hui, de tout cela dans les imaginaires ? La question mérite une étude sérieuse car les affirmations péremptoires mobilisant des analyses continuistes et linéaires ont montré leurs limites épistémologiques. Comment expliquez que les visions dépréciatives soient encore présentes alors que depuis quelques décennies, les manuels scolaires ne véhiculent plus des représentations hiérarchisantes et inégalitaires, alors que la production savante, la littérature enfantine ont délibérément tourné le dos à ces représentations raciales, alors que la communauté internationale et la plupart des Etats affichent des politiques de lutte contre le racisme ? Ce n'est qu'en entreprenant des études rigoureuses sur la transmission des représentations des anciennes générations aux nouvelles que l'on pourra tenter d'expliquer les permanences, mais d'autres investigations sont également à mener. A l'échelle internationale, alors que le principe de l'égalité des individus et des nations semble s'imposer, les rapports de domination sont loin d'avoir disparu. Si chaque nation se voit reconnaître l'indépendance et l'égalité dans les instances internationales, la domination économique des pays du Nord, toujours avides de matières premières à bon marché, se poursuit sur des pays du Sud affaiblis par la faiblesse des cours mondiaux des produits agricoles et miniers qu'ils produisent. Une domination économique doublée de dominations politiques : les interventions et ingérences des anciennes puissances coloniales dans la politique de leurs anciennes colonies sont encore monnaie courante et, sur le banc des Nations-Unies, les Etats ne pèsent pas le même poids. Or l'histoire nous enseigne que les dominations politiques et économiques perpétuent des représentations dévalorisantes des pays

¹⁸ P. Hallynck, A. Ferré, *Nouveau cours de géographie ? Enseignement primaire supérieur, 2^e année : l'Europe et les colonies européennes*, 2^e édition, 1933, p. 204-205.

¹⁹ Le Leap H., *Notions préparatoires de géographie : la France et ses colonies, les cinq parties du monde, à l'usage du cours préparatoire et de la première année du cours élémentaire*, Delagrave, 1922.

dominés. Il apparaît dès lors illusoire de vouloir se débarrasser des visions hiérarchisantes alors que les rapports de domination perdurent²⁰.

²⁰ C. Reynaud-Paligot, E. Heyer, *On vient vraiment tous d'Afrique ? Des préjugés au racisme. Les réponses à vos questions*, Flammarion, collection Champs actuel, 2019. C. Reynaud-Paligot, E. Heyer (dir.), *Catalogue de l'exposition « Nous et les autres. Des préjugés au racisme »*, La Découverte/MNHN, 2017.