

ÉCOLE DU LOUVRE

Mathilde ALLARD

Dessins d'écoliers des colonies
françaises
conservés au musée du quai
Branly-Jacques Chirac

Mémoire d'étude
(1^{re} année de 2^e cycle)
présenté sous la direction
de M^{mes} Daria CEVOLI et Carine PELTIER-CAROFF

Mai 2017

Le contenu de ce mémoire est publié sous la licence *Creative Commons*

CC BY NC ND



Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à l'aboutissement de ce travail :

Mes directrices de recherche Daria Cevoli, responsable des collections Asie au musée du quai Branly-Jacques Chirac, et Carine Peltier-Caroff, responsable de l'iconothèque du musée du quai Branly-Jacques Chirac, pour leurs conseils avisés et leur disponibilité.

Sarah Ligner, responsable de l'unité patrimoniale Mondialisation historique et contemporaine du musée du quai Branly-Jacques Chirac, qui m'a proposé ce passionnant sujet et qui a suivi l'avancement de mon travail.

Mes remerciements s'adressent aussi au personnel des services d'archives et de médiathèque du musée du quai Branly-Jacques Chirac, en particulier Angèle Martin, chargée des archives scientifiques du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

Je remercie également l'Académie des Sciences d'Outre-mer, ainsi que l'équipe du musée de l'Éducation de Rouen pour m'avoir permis d'enrichir cette étude avec des éléments de leur collection.

J'aimerais exprimer toute ma gratitude à Monsieur Yves Blacher, fils de Béatrice Appia, avec qui j'ai eu la chance de correspondre et qui m'a apporté de précieuses informations.

Je voudrais aussi témoigner ma reconnaissance : au personnel d'accueil du musée du quai Branly-Jacques Chirac pour leur bonne humeur, à mes camarades du groupe de recherche qui ont su rendre agréables nos séances de groupe, ainsi qu'à Cléopée Moser pour ses recommandations méthodologiques.

Enfin, j'adresse mes sincères remerciements à Noémie, ma camarade de remise en question, à mes parents pour leur patiente relecture, et à Pierre pour son aide et sa patience en général.

Sommaire

Remerciements	III
Sommaire	IV
Liste des acronymes utilisés	1
Introduction	2
I. Le corpus	5
1.1 Choix et justification de la constitution du corpus	5
<i>La reconnaissance du dessin d'enfant depuis le XIX^e siècle</i>	5
<i>Pourquoi délimiter le corpus aux dessins « d'écoliers » ?</i>	7
1.2 Présentation du corpus	8
<i>Les provenances</i>	8
<i>Les thèmes</i>	10
<i>Les techniques</i>	12
1.3 Le regard de l'enseignant	12
<i>Les implications psychologiques du dessin d'écolier</i>	12
<i>Évaluation du degré d'autonomie des dessins</i>	13
II. Le dessin au cœur de la politique coloniale : la « mission civilisatrice »	15
2.1 Le dessin dans la pédagogie coloniale	17
<i>La pédagogie par le dessin</i>	17
<i>La pédagogie du dessin</i>	19
2.2 L'enseignement du dessin, une nécessité économique ?	22
<i>L'enseignement du dessin appliqué et du dessin technique comme préliminaire au système des écoles professionnelles : favoriser l'économie « indigène »</i>	22
<i>L'enseignement du dessin académique comme préliminaire au système des Beaux-Arts : Le « réveil » des arts indigènes</i>	26
2.2 Le travail de Béatrice Appia	29
<i>Biographie</i>	29
<i>Méthodologie de la collecte</i>	31
<i>Entre ethnologie et psychologie</i>	35
III. Histoire des collections: quelle politique de valorisation ?	38
3.1 Arrivée des dessins dans les collections françaises	38
<i>L'Exposition coloniale internationale de 1931</i>	38

<i>Le musée permanent des Colonies</i>	41
<i>Le musée de la France d'Outre-mer (MFOM)</i>	41
3.2 À l'aube des Indépendances, le musée des arts d'Afrique et d'Océanie	46
<i>Le musée des arts africains et océaniens (MAAO)</i>	46
<i>Le don de Béatrice Appia</i>	47
<i>Pourquoi privilégier cette institution plutôt que le musée de l'Homme ?</i>	50
3.2 Les dessins dans les collections du MQB : une collection singulière ?	51
<i>Les dessins issus du MAAO (fonds Appia)</i>	52
<i>Des dessins portés à l'inventaire rétrospectif (75)</i>	53
<i>Des dessins pas encore portés à l'inventaire (n° de gestion uniquement)</i>	53
<i>Cas comparatif : les dessins d'écoliers de la période coloniale, conservés au musée de l'éducation de Rouen</i>	54
Conclusion	56
Bibliographie	58
Ouvrages et articles	58
Ouvrages et articles en ligne	61
Sites internet	62
Archives	63

Liste des acronymes utilisés

L'usage des acronymes a été limité pour un souci de confort de lecture, mais nous trouverons occasionnellement les suivants :

A.O.F. : Afrique occidentale française

ASOM : Académie des sciences d'Outre-mer

BEAOF : Bulletin de l'Enseignement en Afrique occidentale française

E.F.O. : Établissements français d'Océanie

MFOM : musée français de l'Outre-mer

MAAO : musée des arts africains et océaniens

MNAAO : musée national des arts d'Afrique et d'Océanie

MQB-Jacques Chirac : musée du quai Branly-Jacques Chirac

MUNAÉ : musée national de l'Éducation

Introduction

« La première école coloniale¹ ». Tel est le titre d'un dessin d'Ibrahim Tita Mbohou, dessinateur actif sous le règne du sultan Njoya (1894-1933), du royaume Bamoum, au Cameroun. Dans un cadre stylisé, au milieu d'un paysage, se détache une scène de classe avec d'un côté les élèves assis et de l'autre un maître d'école en habit colonial montrant les lettres de l'alphabet sur le tableau noir. Ce dessin à l'encre noire sur papier vélin témoigne de l'implantation de l'école coloniale dans les territoires soumis.

Depuis la fin des années 1980, les ouvrages se sont multipliés sur la question de l'enseignement colonial dans les différentes aires de l'Empire français. L'essentiel de ces recherches est tourné vers l'organisation scolaire, les postures adoptées vis-à-vis des langues locales, la formation des enseignants. Prolongation de la conquête militaire, la constitution d'un système d'enseignement se présente comme un véritable instrument de contrôle et de domination des populations colonisées. À ce propos, Albert Sarraut² écrit :

« Le problème de l'enseignement est sans doute le plus important et le plus complexe de ceux qui sollicitent l'esprit du colonisateur, car il contient plus ou moins en puissance tous les autres ou il affecte leur solution³ ».

Avec la découverte de nombreux travaux d'écoliers, dans les collections du musée du quai Branly-Jacques Chirac, nous avons jugé intéressant d'étudier le système scolaire colonial et ces supports, notamment à travers l'enseignement du dessin. L'examen de ce fonds offre une lecture « connectée⁴ » à même de rendre compte des similitudes et des différences entre les

¹ Objet conservé au musée du quai Branly-Jacques Chirac, n° d'inventaire : 70.2008.70.19. Fait partie d'un ensemble de dessins illustrant la vie du royaume sous le règne de Njoya. Voir annexes, *figure 2*, p. 14.

² Albert Sarraut fut gouverneur général de l'Indochine de novembre 1911 à janvier 1914, et de janvier 1917 à mai 1919, et deux fois ministres des Colonies, de 1920 à 1924, et de 1932 à 1933.

³ SARRAUT Albert, *Grandeurs et servitude coloniales*, éd. Du Sagittaire, 1931, p. 146

⁴ *Enseignement et colonisation dans l'Empire français. Une histoire connectée?*, Colloque international organisé par l'Université de Lyon (ENS LSH-LARHRA), l'IUFM de Lyon, l'INRP/service d'Histoire de l'Education, le CERLIS/Université Paris Descartes, Lyon, 30 septembre, 1er et 2 octobre 2009.

régions colonisées concernées : l’Afrique occidentale française (AOF), le Maghreb avec les protectorats du Maroc et de la Tunisie, l’Indochine et en particulier le protectorat de l’Annam (actuel centre du Vietnam), la Nouvelle-Calédonie et les établissements français de l’Océanie (EFO)⁵. Cette étude comparée s’inscrit dans le contexte bien particulier des décennies 1920 et 1930⁶, marquées par un goût pour l’exotisme colonial, « l’art nègre » et surtout une multiplication des projets institutionnels liés au développement de l’ethnologie⁷. Mais l’élément phare reste sans doute l’Exposition coloniale internationale de 1931 qui cristallise les principaux enjeux de la conquête coloniale. L’Empire est alors à son apogée, et même si quelques voix discordantes commencent à émerger, l’événement fait l’éloge de l’action coloniale, tant du point de vue politique, économique que social.

Par ailleurs, le sujet nous amène à nous interroger sur la reconnaissance du dessin d’enfant et du dessin d’écolier plus précisément. Si le dessin d’enfant suscite à l’époque l’intérêt des intellectuels et des artistes, nous pouvons nous interroger sur l’utilisation et la réception des dessins d’écoliers *indigènes*⁸, réalisés en contexte colonial. En effet, une part importante de notre étude porte sur le travail mené par l’artiste peintre Béatrice Appia auprès d’écoliers d’Afrique occidentale française. Entre support d’un discours politique et vitrine d’une « primitivité » sauvegardée, les dessins de notre corpus racontent des histoires bien différentes. Notre étude se donne ainsi pour objectif de reconsidérer certaines problématiques coloniales à travers le prisme du dessin d’écolier, c’est-à-dire d’un enfant sous contrainte institutionnelle.

Comment appréhender et mesurer les impacts de la logique coloniale, à travers le dépouillement d’un fonds de dessins d’écoliers ?

Après avoir présenté le corpus et ses caractéristiques, il s’agira d’évaluer l’importance du fait colonial dans la production des dessins d’écoliers dans les colonies. En s’intéressant aux enjeux qui entourent l’enseignement scolaire du dessin, nous essayerons de montrer en quoi celui-ci s’inscrit dans la mise en place d’un véritable système, contrôlé par la métropole. Enfin,

⁵ Voir en annexes, carte de l’empire colonial à son apogée, *carte 1*, p. 42.

⁶ D’après les informations relevées sur les éléments du corpus, les dessins ont été réalisés entre 1925 et 1938.

⁷ 1925 : fondation de l’Institut d’Ethnologie à Paris ; 1938 : ouverture du musée de l’Homme.

⁸ Les termes d’époque qui pourront être employés permettent de transmettre le contexte historique dans lequel s’inscrit le corpus étudié. Ils ne sont en aucun cas porteurs d’un jugement de valeur :

« Dans le jargon colonial, les mots *indigène* et *sujet* sont souvent quasi synonymes, alors que le premier renvoie à une classification ethno-raciale et que le second évoque une catégorie politico-juridique : les indigènes, ce sont grosso modo les "non-Blancs" [...] Les *indigènes*, en dépit de leur infériorité juridique, peuvent aussi se faire les auxiliaires du système colonial, soit par assimilation, soit par association. [...] L’indigène, en effet, est toujours perçu comme relevant de l’altérité, celle-ci induisant la connotation d’infériorité, d’autant que le terme *indigène* est souvent pris au sens large et renvoie à l’ensemble des peuples dominés par l’Empire, dans un magma où s’effacent toutes les spécificités culturelles ». DULUCQ Sophie, STORA Benjamin, KLEIN Jean-François, *Les mots de la colonisation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007, « Indigène », p. 54-55.

il faudra analyser le parcours muséal de notre corpus, au fil des institutions, de l'Exposition coloniale internationale de 1931 au musée du quai Branly-Jacques Chirac. Ainsi, outre une approche en creux de la politique coloniale française, cette histoire des collections permettra de définir le statut de ces dessins dans les musées de la métropole.

I. Le corpus

1.1 Choix et justification de la constitution du corpus

La reconnaissance du dessin d'enfant depuis le XIX^e siècle

Dès la fin du XIX^e siècle, la question de l'enfance se place au cœur des débats, tant scientifiques qu'intellectuels et artistiques. L'émergence progressive de la psychopédagogie dans les années 1880 nourrit de nouvelles réflexions au sujet des productions enfantines. Ce nouveau regard sur l'enfance est notamment porté par le développement de publications, de congrès et d'expositions précisément consacrés aux dessins d'enfants⁹. L'anthropologue et ethnologue français Ernest Théodore Hamy s'attache de manière précoce à l'étude des dessins d'enfants. Lors d'une conférence donnée au muséum national d'Histoire naturelle de Paris en 1908¹⁰, il rapproche l'art enfantin de ce qu'il nomme l'art « sauvage » ou « primitif¹¹ ». Même s'il accorde aux « sauvages les plus grossiers [...] une certaine aptitude à reproduire les formes¹² », il en tire une analyse encore marquée par les schémas évolutionnistes du XIX^e siècle¹³ : les dessins d'enfants deviennent une manière d'étudier « l'échelle ascendante des

⁹ Le I^{er} Congrès international de l'enseignement du dessin a lieu à Paris, dans le cadre de l'Exposition universelle de 1900, et un Congrès de l'art scolaire se tient en 1904. La Société nationale de l'Art à l'école est créée en 1907 et organise la présentation de dessins d'écoliers au Salon d'Automne de 1909 : « Dessins d'enfants des écoles primaires de France, d'après les exercices hebdomadaires du Manuel général de l'enseignement primaire – Devoirs illustrés » et « Dessins d'enfants des écoles primaires de France, choisis par M. Quénioux, inspecteur général de l'enseignement du dessin ». PÉRNOUD Emmanuel, *L'invention du dessin d'enfant, à l'aube des avant-gardes*, Paris, Hazan, 2003, p.42. et p. 155.

¹⁰ HAMY Ernest Théodore, « La figure humaine chez le sauvage et chez l'enfant », *L'Anthropologie*, XIX, Masson et Cie, Paris, 1908, p. 385-407.

¹¹ *Ibidem*, p. 396 « Au point de vue des arts du dessin, en effet, comme à tant d'autres points de vue, les sauvages sont de vrais enfants ; ils dessinent, ils barbouillent, ils modèlent comme des enfants. »

¹² *Ibid.*, p. 385.

¹³ *Ibid.*, p. 388 « Par exception l'indigène pourra s'élever, au contact des Blancs, jusqu'à la composition de véritables tableaux fort compliqués [...] »

civilisations élémentaires¹⁴ ». Le musée du quai Branly-Jacques Chirac conserve plusieurs positifs au gélatino-bromure d'argent sur plaque de verre présentant par exemple les dessins d'un « jeune tunisien de Zagouan âgé de 8 ans¹⁵ », d'un « soudanais âgé de 9 ans¹⁶ » ou encore d'un « jeune tunisien de 7,5 ans¹⁷ ». Prises dans les années 1890, ces photographies permettent à Hamy une analyse comparative avec des productions d'enfants européens comme le « Dessin d'une petite parisienne de 8 ans¹⁸ ». À une époque où le système artistique conserve des schémas de représentation très académiques, ces dessins sont perçus comme « l'enfance de l'art¹⁹ ». Cette idée va de pair avec la théorie d'une répétition de l'espèce dans chaque individu, ranimée en 1930 par le philosophe et psychologue français Georges-Henri Luquet, dans son ouvrage *L'Art primitif*²⁰. De fait, le dessin d'enfant est constamment décrit en termes d'imperfections²¹.

La situation s'inverse avec l'éveil des avant-gardes du XX^e siècle²². L'enfance, perçue comme monde pur et naïf, est glorifiée par plusieurs générations d'artistes en quête d'une spontanéité créatrice jugée perdue et avilie par la civilisation²³. Ce glissement du psychopédagogique vers le domaine de l'esthétique s'ancre dans une vision « primitiviste²⁴ » qui va de pair avec la reconnaissance des arts extra-occidentaux au début du XX^e siècle. Le goût pour le *primitif*, accusant une crise des valeurs occidentales²⁵, propulse sur le devant de la scène tout à la fois l'art des enfants, l'art des fous et l'art des *sauvages*²⁶. Par ailleurs, en 1913, les travaux de Luquet²⁷ posent les bases d'un lexique propre à l'activité graphique enfantine. Ce vocabulaire spécifique marque une véritable reconnaissance de la logique du dessin d'enfant, notamment à travers la notion de « réalisme intellectuel²⁸ ». Ce terme désigne le

¹⁴ *Ibid.*, p. 396.

¹⁵ N° de gestion : PV0060900. Voir en annexes, *figure 3*, p. 14.

¹⁶ N° de gestion : PV0060904. Voir en annexes, *figure 4*, p. 14.

¹⁷ N° de gestion : PV0060908. Voir en annexes, *figure 5*, p. 15.

¹⁸ N° de gestion : PV0060902. Voir en annexes, *figure 6*, p. 15

¹⁹ FABRE Daniel, coordonné par, « Arts de l'enfance, enfances de l'art », *Gradhiva*, N°9, 2009 [En ligne].

²⁰ Cité dans PÉNOUD E., *op. cit.*, p. 79.

²¹ CAMBIER Anne, ENGELHART Dominique, WALLON Philippe, *Le dessin de l'enfant*, PUF, 3^{ème} édition, 2^{ème} tirage, 2008, p. 30.

²² FABRE Daniel, « C'est de l'art ! » : Le peuple, le primitif, l'enfant », *Gradhiva*, N°9, 2009 [En ligne], p. 27.

²³ RIOU DENYS, *Qu'est-ce que l'art moderne ?*, Éditions Gallimard, Folio essais, 2014, p. 269-273.

²⁴ « L'association des valeurs de la "sauvagerie" et des enfants qui n'ont encore subi aucune acculturation va de soi ». *Ibidem* p. 274.

²⁵ *Ibidem*. p. 255.

²⁶ Cette association se retrouve encore en 1957 chez René HUYGUE dans son encyclopédie *L'Art et l'Homme*, Larousse, Paris, chapitre II, « Les arts en marge de l'histoire », p. 73.

²⁷ Georges-Henri Luquet (1876-1965) s'est notamment consacré à l'étude du dessin. Sa thèse *Les dessins d'un enfant*, publiée en 1913, propose de nouveaux critères de jugement qui s'appuient sur l'examen approfondi de plusieurs centaines de dessins faits par sa fille. Il rompt alors avec le travail du psychologue suisse Claparède qui jugeait les productions enfantines à la capacité à reproduire un modèle. PÉNOUD E., *op. cit.* p. 67.

²⁸ *Ibidem* p. 68.

mécanisme selon lequel l'enfant fait figurer tous les détails qui lui semblent nécessaires à la bonne lecture de sa représentation (entre autres, les principes de « rabatement » comme les deux yeux d'un bonhomme de profil, d'« exemplarité », ou encore de « transparence » – par exemple la table à l'intérieur d'une maison fermée, etc.), il s'oppose ainsi au *réalisme visuel* des adultes pour qui seules les choses visibles devraient être représentées.

Pourquoi délimiter le corpus aux dessins « d'écoliers » ?

Les pièces relatives au monde de l'enfance sont multiples au sein des collections du musée du quai Branly-Jacques Chirac²⁹. Pour constituer le corpus, il a fallu définir plusieurs mots clés afin de guider notre recherche. D'abord orientée vers les dessins d'« enfants » en général, celle-ci a progressivement évolué vers les termes plus restreints des dessins d'« élèves », et d'« écoliers ». Cette nouvelle approche permettait de mettre de côté le riche corpus réuni par l'ethnologue Thérèse Rivière³⁰, mais ayant déjà fait l'objet de nombreux travaux. Dès lors, l'axe du corpus est naturellement devenu celui du dessin d'enfant à l'école, et plus précisément à l'école en contexte colonial. La base de données d'inventaire et de gestion des collections du musée du quai Branly-Jacques Chirac, utilisant le logiciel The Museum System (TMS)³¹, a ainsi permis de distinguer 48 unités répondant à la demande « travaux élèves » et un album de 77 dessins selon le critère « dessins écoliers ». En décidant de se consacrer à l'étude seule des dessins en provenance des pays de l'Empire colonial français, un ensemble de dessins d'écoliers réalisés suite à la visite de l'exposition *Croisière noire*³², organisée Pavillon de Marsan, Palais du Louvre, à Paris, en 1926, n'a pas été retenu. Le corpus s'est toutefois développé par l'apport de 282 éléments nouveaux répertoriés en janvier 2017.

Comme le souligne l'anthropologue Daniel Fabre, l'activité graphique est soumise à une forte tension entre « l'universalité du développement graphomoteur des enfants et les spécificités culturelles de leurs modèles d'images³³ ». Cette observation s'amplifie dans le contexte historique de notre étude, la colonisation apportant dans ses bagages de nouveaux

²⁹ MOSER Cléopée-Lior, *Les armes – jouets collectées au cours de la mission Dakar-Djibouti conservées dans les collections de l'Unité Patrimoniale d'Afrique au musée du Quai Branly*, Mémoire d'étude sous la dir. de Daria Cevoli et Carine Peltier-Caroff, Paris, École du Louvre, 2016, p. 5.

³⁰ Fonds d'archives Thérèse Rivière, cote DA001063/49654 - 49660, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

³¹ The Museum System © Gallery Systems. Voir en annexes, *figure 1*, p. 4-13.

³² Cet ensemble de 79 documents fait partie du fonds d'archives Georges-Marie Haardt, sous la cote DA001197/65311, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

³³ FABRE D. *op.cit.* p. 31.

« modèles d'images ». Dans cette perspective, s'intéresser aux écoliers plutôt qu'aux enfants en général permet de questionner le rapport avec le fait colonial, notamment par le biais de l'enseignement du dessin.

1.2 Présentation du corpus

Le corpus consiste en un ensemble de 407 dessins, sur feuilles libres rassemblées en folio, ou montées dans des albums. Une étude détaillée permettra d'en souligner les similitudes et les différences. Les tableaux³⁴ donnés en annexes complèteront cette analyse grâce au recensement de toutes les inscriptions qui ont pu être repérées sur les dessins. Nous souhaitons avertir le lecteur du caractère incomplet des connaissances réunies concernant notre corpus de dessins d'écoliers, étant donné le peu d'informations disponibles.

Les provenances

Tout d'abord, force est de constater une hétérogénéité des provenances géographiques, soulignant la puissance atteinte par l'empire colonial français à cette époque. Les possessions françaises d'Afrique sont largement représentées avec notamment la Côte d'Ivoire (52 dessins), la Guinée et le Sénégal (77 dessins) – colonies alors réunies sous le nom de l'Afrique occidentale française (AOF) – et les protectorats du Maroc (12 dessins) et de la Tunisie (178 dessins). Le protectorat de l'Annam est illustré par 54 dessins. Enfin, la colonie de Nouvelle-Calédonie et l'île de Tahiti (EFO) sont évoqués par dix-huit dessins³⁵. Seize dessins ne possédant pas d'indications précises n'ont pu trouver leur juste place dans ces statistiques. Ils seront reliés à une aire géographique plus générale ou indexés comme « indéterminés » dans le tableau récapitulatif du corpus. À ce propos, soulignons l'absence singulière de dessins scolaires en provenance de Madagascar³⁶ ou de l'Algérie³⁷, où les services de l'enseignement sont pourtant actifs dès le début de la colonisation. Le musée du MQB-Jacques Chirac conserve

³⁴ Voir en annexes, le volume consacré aux tableaux Excel, p. 71-89.

³⁵ Pour une meilleure appréhension d'ensemble, voir les graphiques en annexes, *figures 1 et 2*, p. 39.

³⁶ Le service de l'enseignement de la colonie française de Madagascar est créé en 1896. De nombreux ouvrages ont été consacrés à la question de l'enseignement à Madagascar, consulter par exemple LEHMIL Linda, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », *Labyrinthe* N°24, 2006 [En ligne].

³⁷ Le système algérien a inspiré ceux du Maroc et de la Tunisie, voir LEON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative*, Bibliothèque de l'éducation, Paris, L'Harmattan, 1991.

toutefois l'élément 75.9434 (fonds historique du musée national des arts d'Afrique et d'Océanie), portrait de Galliéni réalisé au crayon et à l'encre par un jeune Hova (Madagascar, population merina) de sept ans, avant 1931.

D'autre part, le corpus réuni trouve son unité dans les conditions de production des dessins. En effet, les pièces semblent toutes avoir été réalisées au sein d'un établissement scolaire. Par conséquent, il faut distinguer les types d'écoles d'où proviennent les dessins. En effet, si le corpus ne rend pas compte des écoles de mission, les écoles officielles ouvertes par l'État proposent différents degrés de l'Instruction publique³⁸. Au Maghreb et en Indochine³⁹, nous trouvons deux systèmes parallèles. Un premier dit *indigène* et un second calqué sur le programme métropolitain et s'adressant aux élèves déjà parfaitement francophones. L'ensemble est de manière générale organisé selon le cycle: enseignement maternel, élémentaire, primaire supérieur et secondaire⁴⁰. En AOF, nous recensons des écoles de village dites rurales, tenues par un maître *indigène*, des écoles régionales qui préparent au *Certificat d'étude primaire indigène*, et enfin les écoles primaires supérieures, réservées au chef-lieu de la colonie, comme l'école primaire supérieure de Bingerville, en Côte d'Ivoire, d'où proviennent les ensembles 75.2012.0.2029 et PP0220708-715, PP0220719-754.

Par ailleurs, l'analyse du corpus met en lumière certains mécanismes sociaux dictés par la situation coloniale. L'école coloniale s'adresse t-elle à tous ? Le dessin réalisé par Lucie Tormion, « française », est un bon exemple (73.1984.5.4.22 - fonds Appia). Nous pouvons faire l'hypothèse que certains élèves étaient d'origine métropolitaine, probablement des enfants d'administrateurs coloniaux. La mention de la ville de Conakry sur ce même dessin corrobore cette idée car la ville était un haut-lieu de l'administration coloniale en Guinée française.

D'autre part, il est important de noter qu'un certain nombre de dessins proviennent d'écoles de filles. L'ouverture de l'enseignement aux jeunes filles fait partie des directives coloniales, à la fois par idéal humaniste et, surtout, parce qu'il s'agit de contrôler largement les populations soumises en créant un système éducatif de masse⁴¹. Les albums tunisiens d'enseignement primaire (PA000580 et PA000581) recensent plusieurs écoles de filles dont

³⁸ BOUCHE Denise, *Histoire de la colonisation française, Flux et reflux (1815-1962)*, Tome II, Paris, Fayard, 1991, p. 244.

³⁹ Pour plus de détails sur l'organisation propre à chaque colonie, consulter *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, préface de M. Paul Crouzet, Paris, H. Didier, 1932 [En ligne].

⁴⁰ Voir en annexes le graphique de répartition appliqué au corpus, *figure 5*, p. 41.

⁴¹ « Mais l'École Française a un autre objectif, plus humain et plus généreux : l'éducation de la masse indigène. La masse, c'est l'homme, c'est aussi la femme. ». Le GOFF, « L'évolution de la femme indigène par l'école française », *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux. Rapports et compte rendu*, Exposition internationale de Paris, 1937, [s.n.], Paris, 1938, p. 48.

celle de La Marsa, de La Goulette ou encore de Bou Arada. Nous notons 35 occurrences de la mention « écoles de filles », sur les 178 éléments contenus dans PA000580 et PA000581, soit 19,6%⁴². Les inscriptions portées sur les ouvrages ne donnant pas toujours des informations complètes, il est difficile de présenter ici des données globales.

Les thèmes

Certains dessins sont réunis dans des albums, comme l'album du Service de l'enseignement en Annam, du Collège de Vinh, répertorié par le numéro de gestion PA000520. Ce recueil de 18 devoirs de « dessins artistiques⁴³ » montre un ensemble assez homogène avec une prédominance pour les compositions décoratives, par exemple le « Dessin décoratif - Dessus d'une boîte laquée » (PA000520.5)⁴⁴. Nous distinguons aussi des dessins à vue c'est-à-dire d'après modèle, ainsi « Une boîte placée sur le bureau du maître » (PA000520.2), un « Dessin artistique - Un chapeau blanc. » (PA000520.4) ou « un parapluie » (PA000520.17)⁴⁵. Le livret de 14 papiers colorés découpés (75.2012.0.2523.*) reflète ce même goût pour le traitement décoratif. Nous remarquons l'utilisation commune de certains modèles, à travers les différents ensembles. Aussi, le motif du chapeau, de la boîte et du parapluie se retrouvent dans l'album tunisien PA000580⁴⁶.

Les dessins techniques forment également une typologie clé du corpus. L'album PA000580 en rassemble plusieurs tels que l'« Étude technique d'un verre, élévation et plan » (PA000580.3)⁴⁷ ou le « Dessin Maquette. Bande de piments (*Ichritere El filfil*) » (PA000580.89) qui est un travail préparatoire à la réalisation d'une broderie⁴⁸.

Une grande part du corpus est constituée d'études botaniques, dont la ressemblance avec les planches pédagogiques en vigueur à l'époque est intéressante : « Branche de badiane. (1) Fleur, (2) Fruits en formation, (3) Fruit à maturité » (75.2012.0.2030.4), « Manioc » (PP0220700) autant d'exemples dans lesquels la représentation de la flore locale semble

⁴² Voir en annexes, le graphique, *figure 3*, p. 40.

⁴³ L'album PA000520 porte en couverture une étiquette mentionnant "Service de l'enseignement en Annam - Collège de Vinh - Cours de 1ère année (Enseignement Primaire Supérieur Franco-indigène - Recueil de devoirs de Dessins artistiques".

⁴⁴ Voir en annexes, *figure 8*, p. 16.

⁴⁵ Voir en annexes, *figures 9, 10 et 11*, p. 16-17.

⁴⁶ PA000580.8 *Casque colonial* ; PA000580.10 « Parapluie - Dessin à vue » ; PA000580.13 *Boîte vue en perspective*. Voir en annexes, *figures 12, 13, 14 et figure 15*, p. 17-18.

⁴⁷ Voir en annexes, *figure 16*, p. 18.

⁴⁸ Voir en annexes la page d'album avec les dessins PA000580.88 et PA000580.89, *figure 17*, p. 19.

soumise au filtre de l'enseignement colonial. En effet, nous pouvons nous demander si ces dessins reflètent l'expression d'une culture locale au travers du regard de l'écolier ou s'il s'agit d'une prégnance toute artificielle, nourrie par les manuels scolaires coloniaux. Le musée national de l'éducation, à Rouen, conserve des tableaux muraux édités par le ministère des Colonies, tels « Le cacao des colonies françaises » (n° d'inv. 1978.06441) et « Le manioc » (1978.01783.1)⁴⁹. Ces planches didactiques sont des supports aux leçons de choses et de sciences, mais leur présentation spécifique influençait à l'évidence les cours de dessins d'observation.

Les dessins de natures mortes et de paysages sont en nombre plus limité. La nature morte aux deux céramiques, réalisée au Maroc (75.2012.0.2028.1) tout comme le « Couteau indigène » : poignard dans son fourreau décoré (75.2012.0.2029.6), interrogent là encore la limite floue entre le rapport de l'enfant à son contexte culturel et l'influence des supports pédagogiques mis à disposition des élèves *indigènes*⁵⁰. Le dessin PA000581.32 « Chacun tire crac pouf » représentant des poussins tirant un vers de terre et le déchirant semble ainsi être l'exacte interprétation de la page une du *Premier livre de l'Écolier maghrébin*⁵¹.

Concernant le fonds Appia (73.1984.5.4. *), les dessins présentent une plus grande liberté d'expression même si la plupart renvoient au thème commun de la vie quotidienne du village. La récurrence de certains éléments comme l'automobile, le vélo ou encore le personnage en train de piler le mil, est frappante. Cet ensemble constitue l'un des rares exemples où la figure humaine est représentée.

Si les thèmes répertoriés sont assez variés, nous constatons la prépondérance de certaines thématiques à travers les divers ensembles, ce qui crée une relative homogénéité résultant vraisemblablement du cadre contraignant qu'est l'école⁵². Toutefois, il faudra s'abstenir d'une opposition trop stricte entre « expression de soi et construction sociale⁵³ » car « la singularité individuelle s'insère dans une histoire culturelle⁵⁴ ».

⁴⁹ Voir en annexes, *figures 19, 20 et 21, 22*, p. 20.

⁵⁰ « Selon l'approche culturaliste, les formes signifiantes sont prélevées dans les modèles graphiques disponibles dans l'environnement et tiennent leur pouvoir de figuration de conventions partagées par les membres d'une communauté. Les dessins produits par ses pairs [...], les livres illustrés, [...] offrent à l'apprenti dessinateur des occasions de transformer et d'enrichir son répertoire de formes signifiantes. » BALDY René, « "Dessine-moi un bonhomme". Universaux et variantes culturelles », *Gradhiva*, n°9, 2009, p. 145 [En ligne]. Voir en annexes, *figure 23*, p. 21.

⁵¹ MESNARD M., MESNARD A. et DUPONT G., *Le Premier livre de l'Écolier maghrébin*, cité dans DAENINCKX Didier, *L'école des colonies*, Éditions Hoëbeke, 2015, p. 26-27. Voir en annexes, *figures 24 et 25*, p. 21.

⁵² Voir le graphique de répartition, en annexes, *figure 4*, p. 40.

⁵³ BALDY R., *op.cit.* p. 147.

⁵⁴ *Idem*, p. 147.

Les techniques

Le corpus réunit une grande variété de techniques, allant des collages de papiers découpés aux pastels, à l'aquarelle, à l'encre ou encore à la peinture. Néanmoins, une grande majorité du corpus a été réalisée au crayon noir et crayons de couleurs sur papier. La variété des supports et des formats renseigne sur le matériel dont disposaient les élèves, de la simple feuille de cahier (73.1984.5.4.62⁵⁵) au papier Canson (75.2012.0.2030.15⁵⁶). Des photographies conservées au musée du quai Branly-Jacques Chirac permettent de savoir que les écoliers pratiquaient également le dessin à la craie, sur des ardoises. Sur le tirage sur papier baryté PP0138844⁵⁷, datant du XX^e siècle, nous pouvons voir plusieurs élèves assis sur des bancs tenant devant eux leur ardoise avec des dessins.

1.3 Le regard de l'enseignant

Les implications psychologiques du dessin d'écolier

Même si le dessin d'écolier reste avant toute chose un dessin d'enfant, avec la part d'imaginaire propre à chacun, l'apprentissage scolaire du dessin modifie indéniablement la pratique de l'enfant⁵⁸. La scolarisation conduit à un « conditionnement culturel⁵⁹ » en construisant des schémas de représentation types auxquels il s'agit de se conformer. Florence De Méredieu utilise la notion assez forte de « travail d'épuration⁶⁰ » pour désigner ce phénomène qui tend à restreindre considérablement la part d'expression de l'enfant pour s'adapter aux normes érigées par l'idéologie dominante – dans le cas présent, la politique éducative coloniale. Nous pouvons nous interroger sur la « violence⁶¹ » vécue par l'écolier « lorsque sa tendance naturelle au dessin entre en conflit avec l'enseignement des codes

⁵⁵ « Le pêcheur qui pêche au filet à la rivière », École V. Duval, Saint-Louis du Sénégal, vers 1938, Sady Magatte, crayon papier, encre sur feuille de cahier. Voir en annexes, *figure 26*, p. 22.

⁵⁶ *Bouquet de fleurs rouges*, Essaouira, Maroc, 1930, M'Hamed Ben Abdslam, pastel sur papier canson noir collé sur canson bleu foncé. Voir en annexes, *figure 27*, p. 22.

⁵⁷ Voir en annexes, *figure 28*, p. 22.

⁵⁸ CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op.cit.* p.49.

⁵⁹ De MEREDIEU Florence, *Le Dessin d'enfant*, Éditions Universitaires, 1974. Nouvelle édition augmentée, éditions Blusson, 1990, p. 149.

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ PERNOUD. E, *op. cit.* p. 21.

artistiques⁶² ». L'étude de ce corpus propose ainsi de comprendre non pas ce que « l'environnement fait de [l'enfant], mais *ce qu'il fait* de ce que l'environnement fait de lui⁶³ ». Le dessin ne doit pas être considéré comme un « objet autonome⁶⁴ ». C'est pourquoi la lecture du corpus doit se faire de manière globale, en examinant les circonstances et les modalités de réalisation des dessins.

Évaluation du degré d'autonomie des dessins

L'activité graphique implique deux acteurs : le dessinateur et son public⁶⁵. Effectué dans un cadre scolaire, le dessin d'écolier est marqué par la relation avec l'enseignant, posé comme figure d'autorité. Dès lors, l'analyse du corpus ne peut se faire avec les mêmes outils que ceux qui seraient utilisés pour l'étude de dessins d'enfants réalisés en contexte privé. Le dessin d'écolier se fait tout à la fois témoin d'une expression personnelle et d'une communication avec l'enseignant, et révèle ce faisant les mécanismes utilisés par l'enfant pour répondre aux attentes de l'adulte⁶⁶. Il est donc intéressant d'évaluer, au sein du corpus, le degré d'autonomie du tracé de l'enfant par rapport aux attentes de l'enseignant. Cette analyse est rendue difficile par la frontière ténue entre une consigne particulièrement directive et la part d'initiative conservée par l'enfant dans la réalisation, le geste graphique en lui-même. L'impact des facteurs exogènes est donc une donnée relative et soumise à précaution. Ces facteurs sont multiples⁶⁷ : consignes, thème et technique imposés, notation ou rectifications apportées.

Dans les années 1910, l'instruction républicaine métropolitaine s'appuie sur les idées de Gaston Quénioux⁶⁸, développées à partir des avancées de la psychologie. Une plus grande liberté d'exécution est préconisée et le culte de la géométrie est décrié⁶⁹. Toutefois, l'intérêt français pour ce domaine relevant de la psychopédagogie⁷⁰ accuse un retard certain par rapport

⁶² *Idem.*

⁶³ BALDY R., *op.cit.* p. 148.

⁶⁴ CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op.cit.* p. 14.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 9.

⁶⁶ *Ibidem*, p. 180.

⁶⁷ *Ibidem*, p. 28.

⁶⁸ Gaston Quénioux (1864-1951) fut inspecteur général de l'Instruction publique pour l'enseignement du dessin. Il est l'auteur de plusieurs manuels scolaires dont *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris, Librairie Hachette, 1910.

⁶⁹ PERNOUD E., *op. cit.* p. 42-43.

⁷⁰ L'italien « Corrado Ricci est l'auteur du premier livre au monde sur "l'art des enfants". Dès 1885, il donne à Bologne, ville où il étudie, et à Florence des conférences devant la collection d'œuvres enfantines qu'il a réunie ». FABRE D. « C'est de l'art ! » : Le peuple, le primitif, l'enfant », *op. cit.* p. 26.

à nos voisins européens. La mention « dessin libre » de certains éléments du corpus s'exprime à différents degrés. L'aquarelle sur papier PA000580.29⁷¹, intitulée « Dessin libre (sur feuille) – Les lions hérissés dorment en grommelant » est en réalité l'illustration d'une récitation imposée. L'exemple PA000581.36⁷², « Dessin libre – La leçon à la poupée : écumez le pot-au-feu // remuez-vous donc un peu! », semble quant à lui résulter du souhait plus personnel de l'enfant de représenter une situation qui lui est familière, tout en l'intégrant à son imaginaire. L'exercice du dessin libre est surtout destiné aux petites classes⁷³. Son rôle pédagogique prépare l'écolier au dessin d'observation qui lui sera demandé dans les cours primaires et secondaires, et favorise les capacités d'observation. D'autres dessins répondent clairement à des indications précises. Le recueil indochinois PA000520 est particulièrement marqué par le regard de l'enseignant. L'exercice d'après modèle est soumis à une inspection rigoureuse qui se traduit par une note, un commentaire et parfois par des corrections apportées sur le dessin. Par exemple, le « Dessin artistique - Un chapeau conique⁷⁴ » est corrigé sur le rebord du chapeau. Il porte également les commentaires « Paraît rigide à cet endroit » et « Dessin passable 10/20 [signature] », écrits au stylo rouge. Nous laisserons au lecteur le soin de juger de la portée symbolique de telles remarques sur la psychologie de l'enfant. La carte postale représentant une salle de classe de dessin à Tunis⁷⁵, vers 1910, donne une bonne idée des modèles dont pouvaient disposer les élèves. Nous relevons un tableau sur lequel des motifs géométriques sont tracés, des plâtres, des peintures de paysage et des natures mortes.

La « décolonisation de l'enfant⁷⁶ », en tant que préservation de l'enfant de l'« aliénation sociale », est présentée par Florence De Méredieu comme une utopie. Il est intéressant de souligner cette expression, au sein d'un travail qui s'inscrit dans l'histoire coloniale. Nous pourrions ainsi proposer l'hypothèse d'une *double colonisation* de l'enfant, de par son statut d'écolier et celui *d'indigène*.

⁷¹ N° de gestion PA000580.29, voir en annexes, *figure 29*, p. 23.

⁷² N° de gestion PA000581.36, voir en annexes, *figure 30*, p. 23.

⁷³ PÉRNOUD. E, *op. cit.*, p. 49.

⁷⁴ N° de gestion PA000520.7, voir en annexes, *figure 31*, p. 23.

⁷⁵ Carte postale, éditée vers 1910, appartenant aux collections du musée national de l'Éducation de Rouen : n° inv. 1988.00678. Voir en annexes, *figure 32*, p. 24.

⁷⁶ DE MEREDIEU F., *op. cit.* p.153.

II. Le dessin au cœur de la politique coloniale : la « mission civilisatrice »

« Mise en valeur du pays, attachement raisonné de l'indigène à notre œuvre, tel est donc l'objet de la nouvelle conquête. Conquête moins rapide et brillante que la première, mais aussi féconde et méritoire, et dont l'instrument ne peut être que l'école.⁷⁷ »

Georges Hardy

Après avoir accompli la pacification des territoires soumis, la France se lance sur le terrain de la « conquête morale », notion utilisée dès le XIX^e siècle⁷⁸.

Albert Sarraut, ministre des Colonies, justifie cette action comme la juste compensation de la mainmise politique et économique⁷⁹.

« C'est là, pour le colonisateur, la contrepartie formelle de la prise de possession ; elle enlève à son acte le caractère de spoliation ; elle en fait une création de droit humain. Et tel est bien le trait fondamental de la colonisation française moderne qui, dans la terre lointaine d'outre-mer, après la découverte du réservoir de richesses ou du point d'appui politique, a fait désormais la découverte la plus haute : l'Homme !⁸⁰ »

Malgré des discours d'apparence humaniste, l'éducation reste avant tout un instrument de domination idéologique et sociale⁸¹. La France se lance dans un processus d'éducation de masse⁸² à travers l'Empire, jetant les bases d'un véritable réseau pédagogique, essentiellement concentré sur un enseignement primaire. Ainsi, derrière la valeureuse « mission

⁷⁷ HARDY Georges, *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, A. Colin, 1917, p. 3.

⁷⁸ LEON A. *op. cit.* p. 19.

⁷⁹ *Ibidem*, p. 27.

⁸⁰ SARRAUT Albert, *op. cit.*, p.96-107.

⁸¹ LEON A. *op. cit.*, p. 21.

⁸² IRBOUH Hamid, *Art in the Service of Colonialism : french Art Education in Morocco, 1912-1956*, Londres, Tauris Academic Studies, 2005, p.71 « Chapter three : colonial mass education ».

civilisatrice⁸³ », dont l'école se veut la meilleure vitrine, sont cachées des objectifs politiques, économiques et culturels⁸⁴.

Il est ici important de rappeler que la colonisation n'a pas créé *ex nihilo* la scolarité dans les territoires soumis. Certaines colonies comme l'Indochine ou le Maroc possédaient un système traditionnel bien établi⁸⁵. Les années 1920 accélèrent néanmoins la rupture avec l'enseignement coutumier et placèrent au premier plan le système colonial. Par exemple, le gouverneur général Sarraut promulgue en décembre 1917 un Code de l'Instruction publique, donnant les lignes directrices de la politique pédagogique en Indochine⁸⁶.

Il importe, pour emprunter à Nathalie Rezzi, de se poser la question suivante : « Quel enseignement pour quelles colonies ?⁸⁷ ». Il faut en effet souligner la multiplicité des expressions de la politique coloniale en matière d'enseignement. Comme le déplore Georges Taboulet, « Coloniser serait une tâche trop aisée s'il s'agissait seulement de reproduire sous n'importe quelle latitude, par une simple opération de décalquage, les institutions de la métropole⁸⁸ ». Malgré des objectifs communs et l'homogénéité due à la formation des enseignants, la réalité du terrain rompt avec l'idéal d'un système véritablement uniforme. Les enseignants sont formés à l'École coloniale, dite École de la France d'outre-mer à partir de 1936, à Paris. Des écoles pour former localement des maîtres *indigènes* sont progressivement ouvertes, par exemple l'école William-Ponty, au Sénégal, en AOF.

D'une politique d'assimilation⁸⁹ fin XIX^e siècle, les discours tendent peu à peu vers une politique d'adaptation. Dans le rapport général, écrit à l'occasion du Congrès intercolonial de 1931, Gourou propose plusieurs définitions à la notion d'adaptation :

« Ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des populations tels que ces populations les conçoivent ; ce peut être l'adaptation de l'enseignement aux besoins des

⁸³ DULUCQ S., STORA B., KLEIN J.-F., *op. cit.*, « Mission Civilisatrice », p. 74.

⁸⁴ « Inspirer et contrôler les savoirs enregistrés, faire pénétrer un minimum de modernité permettant d'intégrer les populations dans le système capitaliste, former des élites indigènes adaptées aux fonctions qui leur sont dévolues. » LIAUZU Claude, *Colonisation : droit d'inventaire*, Paris, A. Colin, 2004, p. 137.

⁸⁵ LIAUZU Claude, *Dictionnaire de la colonisation française*, Larousse, 2007, § « L'école du colonisé » p. 259-263.

⁸⁶ LEON A., *op. cit.* p. 286.

⁸⁷ REZZI Nathalie, « Quel enseignement pour quelles colonies ? », colloque *Enseignement et colonisation dans l'Empire français. Une histoire connectée ?* communication donnée le 30 septembre 2009.

⁸⁸ « Rapport sur l'Indochine », G. Taboulet, chef du service de l'Enseignement en Cochinchine, *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, Congrès intercolonial de l'enseignement dans les colonies, Paris, 1931, p. 173.

⁸⁹ « Rassemblés autour des idées de Jules Ferry, les assimilationnistes prônent l'importation directe de toutes les structures éducatives métropolitaines et l'enseignement du français dans toutes les écoles officielles ». BEZANÇON Pascale, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, L'Harmattan, 2002, p. 60.

populations tels que la puissance colonisatrice les conçoit ; ce peut être l'adaptation aux intérêts de la puissance colonisatrice⁹⁰. »

Il souligne ici la complexité des questions relatives à l'organisation de l'enseignement, jouant toujours sur l'ambiguïté entre ce qui est jugé bon pour les *indigènes* et ce qui conforte l'Empire dans sa domination. Les Congrès coloniaux permettent de déterminer les principes moteurs du système éducatif impérial. Dès 1900, Henri Froidevaux, spécialiste des études coloniales, militait pour une pédagogie adaptée à chaque colonie⁹¹. Ce discours se fonde sur la croyance en une hiérarchie entre les peuples, justifiant « l'organisation d'un enseignement réduit ou spécial en se référant à une certaine image des élèves et des sociétés indigènes⁹² ». Cette image, certifiée par certains anthropologues de l'époque, explique en partie, la diversité des moyens mis en place dans les colonies. Malgré cela, des aspects convergents existent.

Notons que l'essentiel des données critiques étant issues de sources coloniales, elles n'offrent qu'un regard partiel sur l'histoire coloniale et l'organisation de l'enseignement du dessin.

2.1 Le dessin dans la pédagogie coloniale

Analyser la place du dessin dans le système scolaire colonial, c'est d'abord préciser les bases doctrinales sur lesquelles repose l'action éducative. L'enseignement colonial met à la fois en valeur une « pédagogie *par* le dessin » (usage du dessin dans les méthodes d'instruction) et une « pédagogie *du* dessin » (éducation de l'activité graphique)⁹³.

La pédagogie par le dessin

Rendu obligatoire à l'école, en métropole, dans les années 1880⁹⁴, l'enseignement du dessin fait partie des outils pédagogiques conçus par l'école républicaine de Jules Ferry. Malgré

⁹⁰ *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, 1931, *op. cit.*, p. 308-309.

⁹¹ « Au Congrès de 1906, il [Froidevaux] rappelle que l'enseignement doit être élémentaire, simple, pratique, adapté aux capacités mentales des enfants auquel il est destiné, mais surtout flexible, variant avec les pays et les races, et gradué selon qu'il prépare l'élite ou la masse. » LEHMIL Linda, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », *Labyrinthe* n°24, 2006 [En ligne], p. 94.

⁹² LEON A., *op. cit.* p. 17.

⁹³ Concepts présentés par Widlöcher en 1965. CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op. cit.* p. 184.

⁹⁴ « L'apprentissage du dessin a été rendu obligatoire dès 1879 dans l'enseignement secondaire, puis en 1882 à l'école primaire. » [en France métropolitaine] FRAVALO Fabienne, introduction de, « Gaston Quénioux, *Le Dessin et son enseignement*, 1906 », in Neil McWilliam, Catherine Méneux et Julie Ramos (dir.), *L'Art social de la Révolution à la Grande Guerre. Anthologie de textes sources*, INHA (« Sources »), 2014 [En ligne].

une politique coloniale fondée sur des théories encore évolutionnistes⁹⁵, le rôle de Georges Hardy dans le renouvellement de la pédagogie coloniale est indéniable. Agrégé d'histoire et de géographie de l'École Normale supérieure, il est nommé inspecteur puis directeur de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française de 1912 à 1919, puis directeur général de l'instruction générale, des Beaux-Arts et des Antiquités au Maroc en 1920, directeur de l'École coloniale à Paris, recteur d'Alger, recteur de Lille et de nouveau recteur d'Alger. L'adaptation de l'enseignement est le principe essentiel qui régit l'action de Hardy en Afrique occidentale française.

« D'une façon générale, on a mesuré l'enseignement aux caractères et aux besoins du milieu économique et social, et on s'est ingénié à dépayser le moins possible l'esprit de l'enfant et à prévoir quel usage précis il pourrait faire de ses connaissances.⁹⁶ »

Il compile ses théories dans *Une conquête morale : l'enseignement en AOF*, publié en 1917. Dès 1912, il diffuse le Bulletin de l'Enseignement de l'Afrique occidentale française (BEAOF), avec des numéros spéciaux pour différentes matières⁹⁷. Ces premiers manuels scolaires adaptés à l'AOF sont envoyés gratuitement à toutes les écoles et les instituteurs doivent impérativement signer l'exemplaire reçu⁹⁸. Ce système de diffusion très efficace permet une homogénéisation rapide de l'enseignement dans cette aire coloniale. Des Bulletins de l'enseignement public sont également distribués au Maroc et en Tunisie. Dans le bulletin numéro 15 « Plan d'études et programmes des Écoles Primaires de l'AOF », publié en 1914, plusieurs paragraphes sont dédiés à l'enseignement du dessin. Mais c'est surtout sur le Bulletin numéro 18, intitulé « Le Dessin à l'école indigène⁹⁹ », que les enseignants devaient appuyer leur programme. Le dessin, outil formateur avant tout, est utilisé dans les leçons de choses quotidiennes, pour illustrer le propos de l'enseignant. Il est « le plus sûr moyen d'identifier dans l'esprit de l'enfant le mot et l'objet¹⁰⁰ ». Nous remarquons à ce propos, l'emploi d'un vocabulaire spécifique dans les manuels. La deuxième leçon du *Nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta à l'usage des écoles*

⁹⁵ HARDY G., *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, op. cit., p. 290-296.

⁹⁶ HARDY Georges, *Les Colonies Françaises - L'Afrique occidentale française*, Choix de textes précédés d'une étude, Paris, Librairie Renouard, H. Laurens Éditeur, 1937, p. 85.

⁹⁷ Par exemple : « Géographie de l'AOF » BEAOF n°10,1913 ; « La composition française » BEAOF n°19, 1915.

⁹⁸ EIZLINI Carine, « Georges Hardy, pédagogue et idéologue en Afrique occidentale française », *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, p. 43.

⁹⁹ HARDY Georges, « Le dessin à l'école indigène », *Bulletin de l'Enseignement en AOF* n°18, 1915. Voir en annexes, document 2, p. 45-46.

¹⁰⁰ HARDY G. *ibidem*, p. 5.

*africaines*¹⁰¹ porte sur les lettres O et A. Sont donnés pour exemples les mots « fonio », « chéchia », « kola », « babouche » ou encore « ananas », témoignant bien de la volonté d'adaptation au milieu culturel.

Outre l'enseignement du français et des mathématiques, les leçons de morale, tout comme, dans une certaine mesure, les exercices de gymnastique ou le dessin, imposés dans tout programme scolaire colonial, semblent participer, pour reprendre une expression utilisée par l'historien Georges Vigarello, d'un véritable « redressement des corps¹⁰² ». La réformation de l'éthos des colonisés passe en effet par une certaine rigueur hygiéniste, physique et morale.

La pédagogie du dessin

« L'apprentissage du dessin est à la fois un apprentissage moteur, un exercice du geste, mais aussi un apprentissage perceptif, apprentissage du regard sur le geste et de la perception sur l'objet.¹⁰³ ».

Dans la lignée de Quénioux¹⁰⁴, Hardy réprime l'exercice purement géométrique ou celui de la stricte copie. L'écopier doit s'entraîner au dessin d'après nature, pour stimuler ses « facultés d'observation¹⁰⁵ », favorables au développement général de l'élève. Les compositions décoratives sont aussi encouragées pour « réveiller en eux [les élèves] des goûts de décoration qu'il faut cultiver¹⁰⁶ ».

« [...] il sera profitable, et du reste aisé, de mêler aux dessins d'après nature quelques exercices très simples d'arrangement décoratif, par exemple, utilisation de fleurs du pays, d'insectes, ou d'oiseaux, ou mêmes d'objets usuels pour la décoration d'une étoffe, d'un sac de cuir, d'une poterie, d'une arme, d'unealebasse ou d'un appartement.¹⁰⁷ »

Nous trouvons dans ce paragraphe une grande partie des thématiques en effet traitées dans le corpus. Ainsi, nous notons trois représentations de « poignard indigène » ou « couteau

¹⁰¹ DAVESNE André, *Le nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta à l'usage des écoles africaines*, Paris Strasbourg, Librairie Istra, 1978 [cette édition est une rénovation des éditions précédentes], p. 14. Voir en annexes, figure 33, p. 24.

¹⁰² Voir VIGARELLO G., *Le corps redressé*, Paris, Armand Colin, 2004. Cité dans PERNOUD E. *op.cit.* p. 33.

¹⁰³ CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op.cit.* p. 20.

¹⁰⁴ PERNOUD E. *op. cit.* p. 74.

¹⁰⁵ HARDY G. BEAOF n°18, *op.cit.*, préface.

¹⁰⁶ HARDY G. *ibidem.*, p. 11.

¹⁰⁷ Gouvernement général de l'Afrique occidentale française, « Plan d'études et programmes des Écoles Primaires de l'AOF », *Bulletin de l'Enseignement en AOF* n°15, Gorée, imprimerie du Gouvernement général, 1914, p. 23. Voir en annexes, *document 1*, p. 43-44.

indigène »¹⁰⁸, mais aussi un « sac indigène » (PP0220713), une « babouche » (PP0220714)¹⁰⁹, un « coussin » (75.2012.0.2029.7) ou encore quatre « masques mortuaires » (75.2012.0.2029.2 - 75.2012.0.2029.5). Ces dessins d'observation reproduisant des objets traditionnels témoignent d'une volonté d'adaptation au milieu, à travers les directives coloniales, comme nous l'avons suggéré dans la première partie. Le dessin libre n'est pas laissé pour compte, même s'il est plus rare. Plus qu'un exercice d'imagination, il donnera « des renseignements sur l'esprit et les tendances de tel élève en particulier ou de l'ensemble des élèves d'une école¹¹⁰ ». La connaissance psychologique des écoliers paraît primordiale afin d'adapter au mieux les programmes¹¹¹. La décoration de l'école occupe le chapitre IV du manuel d'Hardy sur le dessin. Il faut que l'enfant « se sente naturellement attiré vers [cette] maison qui se met en frais de parure [...] En outre, à vivre dans une classe joliment décorée, claire, ordonnée, l'enfant contracte insensiblement des habitudes d'ordre et de clarté, et son goût s'affirme.¹¹² ». De nombreuses suggestions sont faites à l'instituteur pour décorer au mieux l'espace de la classe. Nous retiendrons surtout le dernier paragraphe, concernant la « décoration mobile », dans lequel l'auteur préconise la présentation des « meilleurs dessins d'élèves, soigneusement encadrés¹¹³ » ainsi qu'une « exposition permanente des arts indigènes¹¹⁴ ». En accord avec ces propos, il est intéressant de noter que de nombreux dessins du corpus présentent en effet des traces d'accrochage, adhésif ou punaises, comme la nature-morte à motif de céramique (75.2012.0.2027.2) dont les quatre angles sont percés.

Au regard de la prégnance de l'Afrique dans notre corpus, il nous a paru légitime de nous attarder davantage sur l'application du dessin dans l'enseignement de cette aire coloniale. Néanmoins, l'étude du dessin se retrouve également dans les programmes scolaires des autres colonies. Nous n'avons pas trouvé d'instructions aussi exhaustives concernant le dessin pour ce qui est de l'Indochine mais dans la pratique, nous reconnaissons sensiblement les mêmes dynamiques. À l'image de Hardy pour l'Afrique, la figure de Sarraut est majeure pour le développement de l'enseignement en Indochine au tournant des années 1920. Un Bulletin de

¹⁰⁸ N° d'inventaire 75.2012.0.2029.1 ; N°75.2012.0.2029.6 et N°PP0220712. Voir en annexes, *figures 34, 35 et 36*, p. 24-25.

¹⁰⁹ Voir en annexes, *figures 37 et 38*, p. 25.

¹¹⁰ HARDY G. BÉAUF n°18, *op. cit.*, p. 12.

¹¹¹ « Des observations multiples, dispersées et incoordonnées ont été notées qui ont trait à sa mentalité, ses facultés, sa croissance mentale. [...] Cette psychologie de l'indigène ébauchée, il fallait résoudre le problème des moyens de l'éducation intellectuelle et de la culture. » *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux. Rapports et compte rendu*, 1937, *op. cit.*, p. 35-36.

¹¹² HARDY G. BÉAUF n°18, *op. cit.*, p. 19.

¹¹³ *Ibidem.*, p. 22.

¹¹⁴ *Idem.*

l'Instruction publique est publié à partir de 1922, par la Direction générale de l'Indochine. Le *Rapport sur l'Indochine* présenté au Congrès de l'enseignement colonial de 1931 par Georges Taboulet fait l'heureux constat de 9 000 écoles, accueillant au total 450 000 enfants. Il rappelle dans ce texte la place importante occupée par l'enseignement des travaux manuels, en particulier le dessin, cette « grammaire de tous les métiers¹¹⁵ ». Les travaux réunis dans les deux albums indochinois du corpus (PA000520 et PA000521) semblent mettre en exergue un enseignement particulièrement rigoureux qui renvoie à l'image qu'avaient les administrateurs de la civilisation indochinoise, plus évoluée et aboutie que dans beaucoup d'autres colonies. Les essais sont systématiquement notés et commentés par l'enseignant.

Dans cette étude, la Nouvelle-Calédonie et Tahiti occupent une place à part. Régions isolées, délaissées par les grandes ambitions coloniales de la métropole, ces territoires ne sont dotés que d'un enseignement rudimentaire. Selon l'emploi du temps relevé par la chercheuse Marie Salaün¹¹⁶, le contenu fixé en 1929 ne comportait aucune mention de l'enseignement du dessin. Le rendu des dessins "Noix de coco - coco ouvert" (75.2012.0.2030.10) et "Citrons" (75.2012.0.2030.11)¹¹⁷ réalisés à La Foa, en Nouvelle-Calédonie, fait ressortir cette différence d'attention portée à l'éducation graphique dans cette aire coloniale par rapport aux autres territoires soumis. L'adaptation des programmes répond-elle uniquement à un objectif pédagogique ? Les préjugés d'infériorité culturelle et intellectuelle à l'égard des populations mélanésiennes justifient aux yeux des administrateurs des exigences moindres. Par ailleurs, il est de mise de proposer une éducation au minima, au risque que l'*indigène* ne devienne un « instrument de perturbation sociale¹¹⁸ ». Marie Salaün souligne toute la difficulté de la mission civilisatrice où « il faut "élever" le Kanak pour le mettre à même de répandre l'influence française, tout en se gardant de l'affranchir du statut subalterne qui est le sien dans le cadre de l'indigénat.¹¹⁹ ». Les autorités coloniales font le choix d'une éducation essentiellement tournée vers l'agriculture, la maçonnerie, la menuiserie. L'école étant grandement tributaire du calendrier agricole, le taux de scolarisation demeure extrêmement faible. Toutefois, l'ensemble de 16 études botaniques (PP0220694 à PP0220709), en provenance de Papeete, Tahiti, se distingue avec notamment dix essais dus à Bertrand Pugibet, âgé de 17 ans¹²⁰. Homogène

¹¹⁵ TABOULET G., *op. cit.*, p. 177.

¹¹⁶ SALAÜN Marie. *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2005, p. 172.

¹¹⁷ Voir en annexes, le panier TMS, p. 10.

¹¹⁸ HARDY G. *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, *op. cit.*, p. 9.

¹¹⁹ SALAÜN M. *op. cit.* p. 158.

¹²⁰ Chacun des dessins réalisés par Bertrand Pugibet, en 1930, porte la mention "Né à Papeete le 22 juillet 1913". Voir en annexes, *figure 20*, p. 20.

thématiquement et techniquement (usage seul du crayon noir), ce folio est remarquable par sa qualité d'observation et sa finesse d'exécution. Aucune mention n'est faite d'une classe ou d'une école, bien que les dessins ont été retrouvés parmi d'autres travaux d'écoliers. Le rapport général de l'exposition coloniale internationale de 1931¹²¹ fait état d'une école centrale fournissant un enseignement primaire supérieur, à Papeete. Il se pourrait donc que ces dessins aient été réalisés dans ce cadre.

2.2 L'enseignement du dessin, une nécessité économique ?

L'école, facette clé de la gestion administrative des colonies, se présente comme un système complexe dont l'emprise se mesure bien au-delà de l'enseignement primaire. Une circulaire du 11 juillet 1921 signée par le ministre des colonies Albert Sarraut et le ministre de l'Instruction publique Léon Bérard souligne l'urgence du développement économique de l'Empire grâce à la formation d'une « élite soigneusement sélectionnée¹²² » et à un enseignement professionnel pour la masse. Cette idée n'est pas nouvelle, elle avait fait ses preuves dans l'Europe du XIX^e siècle, où l'impératif économique avait poussé certaines nations à mettre l'accent sur l'enseignement du dessin pour renouveler et stimuler la création industrielle¹²³.

L'enseignement du dessin appliqué et du dessin technique comme préliminaire au système des écoles professionnelles : favoriser l'économie « indigène »

Même si la place du dessin dans l'enseignement diffère en fonction des colonies, son application professionnelle semble faire l'unanimité. Comme le rappelle le rapport de l'Institut colonial international, en 1931, l'objectif de l'école est en grande partie économique. Il s'agit de former des auxiliaires compétents :

¹²¹ OLIVIER Marcel, *Exposition coloniale internationale de 1931 : rapport général*. Tome V, II^e partie. Les sections coloniales françaises, Paris, imprimerie nationale, 1934, p. 820.

¹²² *Bulletin de l'Instruction Publique d'Indochine*, 1922, n°3, p.25-26, cité dans LEON A. *op. cit.* p. 28.

¹²³ « [...] que l'enseignement soit pratique, c'est-à-dire conforme aux exigences de l'industrie, de manière que nos élèves puissent passer sans transition du travail de l'école à celui de l'usine. », Congrès sur l'enseignement du dessin de 1910, Paris ; cité dans PERNOUD E., *op. cit.*, p. 44.

« [...] c'est un bon enseignement qu'il faut répandre, un enseignement qui soit approprié à l'état social des indigènes, à leur mentalité, à leurs besoins, au rôle qu'ils ont à remplir dans l'économie générale et dans l'évolution de la civilisation¹²⁴ ».

Outre le cycle primaire et secondaire, l'administration coloniale met en place de nombreuses écoles professionnelles. Ce rapport nomme d'ailleurs ces établissements des écoles « d'assistance coloniale¹²⁵ ». Ces sections d'études correspondent à la fois aux besoins économiques des territoires concernés, mais aussi à la nécessité de débouchés pour la « masse indigène » en accord avec leurs aptitudes. En effet, l'un des revers rencontré par la mission civilisatrice fut la déception des *indigènes* face à un déclassement social ne leur accordant que peu de place dans l'administration. Ce rejet populaire à l'égard du travail manuel provoqua en Indochine un épisode de contestation sociale, dans les années 1930, parmi une population très attachée à la tradition administrative sino-annamite, garantie de la réussite sociale¹²⁶. La métropole décide alors de promouvoir un enseignement professionnel, à l'attention des masses, tandis qu'elle réserve l'éducation supérieure à une élite intellectuelle. L'enseignement du dessin, tout comme celui des travaux manuels ou du jardinage, prépare donc, dès le cycle élémentaire, les élèves à leur avenir professionnel. En 1930, 14 écoles professionnelles sont actives au Maroc¹²⁷, spécialisées dans la ferronnerie, la menuiserie, la maroquinerie ou encore la céramique. Au sein du corpus, le dessin numéro 75.2012.0.2030.14, représentant une figure géométrique inspirée de la céramique marocaine, provient de l'école professionnelle de Mogador, ville portuaire marocaine (actuelle Essaouira). Il s'agit du seul élément identifié comme provenant du cycle professionnel. Il est très intéressant de remarquer que le motif du polygone¹²⁸ fait partie des exercices conseillés par la méthode de Gabriel Rousseau, inspecteur de l'Enseignement professionnel indigène et du Dessin au Maroc à la fin des années 1920. Gabriel Rousseau publie notamment une *Méthode de dessin à l'usage des écoles Musulmanes*, dans laquelle il propose aux élèves des exercices graphiques, leur fournissant progressivement les bases de la géométrie, du dessin et des principes d'ornementation traditionnels. Les ouvrages *Les arts marocains* (1921) ou encore *L'art décoratif musulman* (1934) fournissent quant à eux un inventaire des motifs et des techniques traditionnelles de l'artisanat marocain, avec croquis

¹²⁴ Institut colonial international, *L'enseignement aux indigènes : rapports préliminaires* [actes de la] XXI^e session, Paris, 5-6-7-8 mai 1931, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie, 1931, p. 17.

¹²⁵ *Idem*.

¹²⁶ *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, 1931, *op. cit.* p. 178.

¹²⁷ IRBOUH H., *op. cit.* p. 79.

¹²⁸ ROUSSEAU Gabriel, *Méthode de dessin à l'usage des écoles Musulmanes*, planche 21, cité dans IRBOUH H., *op. cit.* p. 167. Voir en annexes, *figure 39*, p. 26.

à l'appui¹²⁹. Il s'agit d'entraîner l'habileté manuelle des élèves, leur sens de l'observation et des proportions, leur capacité de mémoire :

« Just as a writer had to master grammatical rules and had to have a sound vocabulary prior to composing an essay, a craftsman, before undertaking a decorative composition, likewise, had to train his eyes and hand so that he could master the "science" of measuring proportions and of figuring out the internal structures of forms¹³⁰. »

Le dessin industriel fait quant à lui partie des bases de l'apprentissage des ouvriers, comme le note le *Rapport du Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux*, en 1937¹³¹. Les essais PA000580.54 « Élévation, Plan, Coupe » et PA000580.55 « Élévation, profil » offrent une belle illustration de l'application professionnelle du dessin technique, avec la représentation d'un robinet¹³². A l'évidence, le sujet n'a pas été choisi pour ses qualités esthétiques. L'école professionnelle de Hanoï, en Indochine, est officiellement ouverte en 1898¹³³. Des cours de dessin d'ornement sont dispensés aux élèves se destinant à l'industrie d'art (sculpture, broderie, orfèvrerie, céramique). Les exercices de composition décorative repérés dans notre corpus, comme les éléments PA000520.6 et PA000520.11¹³⁴ sont probablement animés par cet objectif. Forte du succès rencontré, s'en suit l'ouverture, un an plus tard, toujours à Hanoï, d'une école d'art appliqué.

Dans cette dynamique, les écoles de filles, proposent une initiation aux travaux de couture, de broderie, de tricot, etc. Ces « école[s] de la maison indigène¹³⁵ » sont conçues, selon le Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux de 1937, comme un outil clé de la diffusion de l'idéologie coloniale : une femme instruite est une mère instruite. Ainsi, elle pourra élever ses enfants dans le chemin dessiné par l'administration coloniale. Les essais PA000580.88 et PA000580.89, réunis sur la même page de l'album tunisien PA000580 illustrent parfaitement le type de travaux réalisés par les jeunes filles dans les écoles¹³⁶.

¹²⁹ ROUSSEAU Gabriel, *La vie musulmane et orientale, L'art décoratif musulman*, Paris, Librairie des Sciences politiques et sociales, Editeur Marcel Rivière, 1934, p.15-19. Voir en annexes, *figure 39*, p. 26.

¹³⁰ « Tout comme l'écrivain doit maîtriser les règles de grammaire et posséder un bon vocabulaire avant de rédiger un texte, un artisan doit semblablement, avant d'entreprendre une composition décorative, exercer ses yeux et sa main pour maîtriser la "science" des proportions et parvenir à comprendre la structure interne des formes ». (traduction personnelle) IRBOUH H., *op. cit.* p. 172.

¹³¹ *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux. Rapports et compte rendu*, 1937, *op. cit.*, p. 176.

¹³² Voir en annexes, *figure 40*, p. 26.

¹³³ BEZANÇON P. *op. cit.*, p. 70.

¹³⁴ Voir en annexes, *figures 41 et 42*, p. 27.

¹³⁵ *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux.*, 1937, *op. cit.*, p. 55.

¹³⁶ HARDY Georges, *Les Colonies Françaises - L'Afrique occidentale française, Choix de textes précédés d'une étude*, Paris, Librairie Renouard, H. Laurens Éditeur, 1937, p. 87. Voir en annexes, *figures 17 et 18*, p. 19.

D'autre part, l'enseignement du dessin dans une perspective professionnelle est compris comme nécessaire au renouvellement de l'artisanat traditionnel local. En 1914 se tient à Lyon, dans le pavillon de l'Exposition Universelle, une présentation de dessins d'écoliers de l'Afrique occidentale française. Ce type d'exposition montre les qualités artistiques des écoliers et convainc l'administration coloniale d'exploiter ce potentiel dès l'école afin de garantir une nouvelle génération d'artisans. Dans la conclusion de *L'Art nègre*, Georges Hardy fait ainsi l'éloge de cette exposition :

« il y a là des dessins d'observation où se retrouvent l'exactitude et la vigueur de traits de la sculpture traditionnelle, des applications décoratives qui dénotent un goût certain et une rare habileté d'adaptation, enfin des dessins « libres », des compositions pleines de vie et même d'humour¹³⁷ ».

Face aux produits de pacotille d'influence européenne qui submergent progressivement les marchés des colonies, certains administrateurs coloniaux tels que Georges Hardy pour l'AOF, Prosper Ricard pour le Maghreb, ou Victor Tardieu pour l'Indochine, déplorent une dégradation progressive de la qualité des productions locales et une disparition des savoir-faire. Ils participent à la promotion de l'artisanat *indigène* à travers de nombreux écrits mais surtout grâce à une politique de sauvegarde ambitieuse. En 1920, est créé au Maroc, le Service des Arts Indigènes, qui fait suite à l'Office des Arts Indigènes, fondé en 1918. Placé sous la direction de l'Instruction publique des Beaux-arts et des Antiquités, le service compte plusieurs missions d'encadrement administratif des structures artisanales. Parallèlement à ce cadre officiel se met en place une modernisation de l'outillage et des techniques dans les ateliers, afin de répondre au mieux aux exigences métropolitaines de qualité et de rendement. Bien entendu, les autorités coloniales prennent le soin d'inscrire ce mouvement dans une politique publique de promotion des *indigènes* en valorisant l'opportunité que représentait l'engagement dans ces nouvelles carrières¹³⁸. La réorganisation se poursuit en Tunisie avec la mise en place d'un Service des Arts indigènes, rattaché à l'Office de l'Enseignement professionnel et à la Direction de l'Instruction publique¹³⁹. Cette dernière information est particulièrement intéressante pour nous puisqu'elle met en exergue les liens étroits qui se nouent entre les programmes scolaires, l'enseignement professionnel et l'application économique. Dans son bulletin spécial autour du dessin, Georges Hardy consacre d'ailleurs le troisième chapitre à « L'application du dessin aux

¹³⁷ HARDY Georges, *L'Art nègre ; l'art animiste des noirs d'Afrique*, Paris, Henri Laurens, 1927, p. 159.

¹³⁸ « Il trouvait là des avantages plus assurés, une sécurité et une considération bien supérieures », *Ibidem*, p. 155.

¹³⁹ BODLENNER Véronique, *Les écoles des Beaux-arts coloniales*, mémoire d'étude, École du Louvre, Paris, 2015.

arts indigènes¹⁴⁰ ». Il plaide pour un renouvellement des modèles afin de régénérer l'activité traditionnelle, les « arts indigènes ». Pour ce faire, l'éducation artistique à l'occidentale, notamment le dessin est primordial dès l'école élémentaire. Ce discours permet subtilement de faire l'apologie de la domination coloniale en reconnaissant le rôle positif du contact avec l'Occident¹⁴¹. L'étude du dessin doit procurer au futur artisan une nouvelle habileté qui lui permettra d'interpréter et de renouveler les modèles jugés affaiblis. Le dessin figurant un fétiche assis sur un tabouret (75.2012.0.2030.16) semble procéder de ce mouvement de régénérescence. La figure féminine offre un canon très similaire à celui des statuettes féminines Bamana, population installée au Mali¹⁴². La copie des ferments culturels est en effet la base de l'entraînement auquel doit se soumettre l'écolier afin d'être capable, par la suite, de proposer de nouvelles formules.

Pour souligner l'idée d'un système colonial, nous terminerons par l'évocation des musées coloniaux comme le musée Alaoui de Tunis ou le musée Khai Dinh à Hué¹⁴³. En offrant une vitrine aux traditions artistiques locales, ces jalons culturels ont pu favoriser l'enseignement du dessin dans le cadre scolaire avec la possibilité pour les classes de venir les visiter et de reproduire par la suite ce qui avait été observé. Excellent outil pédagogique, ces réservoirs de la culture locale font partie intégrante de ce système savamment élaboré par l'administration coloniale française dont on pourrait résumer les objectifs ainsi : stimulation de l'économie, imprégnation des codes esthétiques occidentaux, valorisation de la « mission civilisatrice ».

L'enseignement du dessin académique comme préliminaire au système des Beaux-Arts : Le « réveil¹⁴⁴ » des arts indigènes

Face au succès rencontré par l'exposition *L'art indigène dans les colonies françaises*, organisée au musée des Arts Décoratifs de Paris en 1923, les autorités coloniales sont forcées de reconnaître l'importance prise par les arts traditionnels dans l'opinion publique métropolitaine. La nécessité de mettre en œuvre une politique coloniale artistique ambitieuse est indéniable :

¹⁴⁰ HARDY G. BÉAUF n°18, *op.cit.* p. 13. Voir en annexes, *document 2*, p. 46.

¹⁴¹ YANAGISAWA Fumiaki, « Le renouvellement des arts africains et l'administration coloniale : le cas de Georges Hardy », *Revue Aesthetics* n°19, 2015.

¹⁴² À titre de comparaison iconographique, voir *Statue féminine*, culture dogon, Mali, n° 70.2013.25.1, musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *figures 43 et 44*, p. 27.

¹⁴³ BODLENNER V., *op. cit.*, voir § 2.1.6 « Le rôle des musées »

¹⁴⁴ HARDY G., *L'art nègre*, *op. cit.*, p. 157.

« Il semble que notre rôle doive consister à conserver dans le domaine artistique, aux peuples dont nous avons entrepris l'éducation, le caractère propre et l'originalité de leur art national, à les aider à retrouver les éléments qu'ils ont méconnus ou oubliés et à exagérer leur personnalité plutôt que de chercher à y substituer la nôtre. ¹⁴⁵ »

D'abord réservé aux artistes orientalistes occidentaux¹⁴⁶, l'enseignement des Beaux-Arts s'ouvre peu à peu aux artistes autochtones avec l'éclosion dans les années 1920 d'écoles dans les colonies. Le protectorat de Tunisie fonde l'École des Beaux-arts de Tunis en 1923. L'enseignement académique dispensé est calqué sur le modèle européen, avec une valorisation nette des fondamentaux du dessin et bien sûr de la peinture. La création effective d'un tel établissement au Maroc ne se fera qu'en 1945, à Tétouan. En Indochine, l'École des Beaux-arts d'Hanoï ouvre ses portes en 1924, sous la direction de Victor Tardieu¹⁴⁷. L'école est intégrée à l'Université Indochinoise et rattachée à la Direction Générale de l'instruction publique. Dans le *Rapport sur l'Enseignement artistique en Indochine*, ce dernier revient sur les missions principales de son école. Selon lui, elle est conçue pour une élite d'artistes *indigènes* dont le but est en partie d'exercer « sur le goût et la production de ses contemporains une influence salutaire¹⁴⁸ ». Une fois rôdés au système d'éducation à l'occidental, les artistes sont jugés aptes à diffuser les méthodes d'enseignement du dessin dans les écoles professionnelles :

« Cette école doit former des artistes complets, mais non pas dans le but unique de leur permettre de produire de belles œuvres, capables d'entraîner un mouvement de renaissance ? Leur action doit être plus directe ; ces artistes sont voués à la mission supérieure de l'Enseignement. L'article premier de l'arrêté de fondation de l'école porte : "C'est parmi les élèves diplômés de cette école que seront recrutés les professeurs de dessin de l'Enseignement complémentaire et des écoles professionnelles d'Art décoratif".¹⁴⁹ »

La formation d'intermédiaires est donc primordiale et accentue le phénomène de système en vase clos construit par l'administration coloniale.

S'agit-il d'une véritable reconnaissance ou d'une directive coloniale visant l'assimilation des codes esthétiques français, dans une politique de colonisation culturelle ? Cette ambiguïté est symptomatique de l'action coloniale, hésitant toujours entre mise en valeur des traditions locales et affirmation du modèle occidental. En réalité, même si le « réveil » des

¹⁴⁵ BROCHEUX P., HEMERY D., *Indochine, la colonisation ambiguë*, 1994, Cité dans BEZANÇON P., *op. cit.*, p. 361.

¹⁴⁶ Une école des Beaux-Arts est présente à Alger, en Algérie, dès 1881, mais elle est avant tout destinée aux artistes métropolitains.

¹⁴⁷ BEZANÇON P., *op. cit.*, p. 363

¹⁴⁸ TARDIEU V., « Rapport sur l'Enseignement artistique en Indochine », *L'adaptation de l'enseignement dans les colonies*, Congrès intercolonial, Paris, 1931, *op. cit.*, p. 192 . Voir en annexes, *document 7*, p. 57.

¹⁴⁹ *Idem.*

arts indigènes est au centre des préoccupations, cette régénération se fait au prix d'une certaine acculturation¹⁵⁰. Vecteur de transmission des codes esthétiques occidentaux, apportant de nouvelles techniques et de nouveaux référents, les écoles de Beaux-arts participent activement à la diffusion du modèle artistique français. À l'instar des activités graphiques menées dans les classes scolaires élémentaires, et toute proportion gardée, l'école des Beaux-arts soutient les traditions locales en les soumettant au préalable à son influence¹⁵¹. La rigueur de certaines compositions du corpus indique en tout cas un enseignement cadré du dessin à l'école, habituant les élèves dès leur plus jeune âge aux exigences académiques de la métropole. Cet intérêt pour un art local « occidentalisé » se retrouve dans les choix faits en métropole. En effet, nous y reviendrons dans la partie suivante, le Palais des Colonies accorde davantage d'importance à la production coloniale académique qu'aux *arts indigènes*. L'apparition des écoles de Beaux-arts marque en tout cas un véritable tournant dans la politique civilisatrice des colonies françaises, sorte d'aboutissement de l'enseignement du dessin en contexte colonial. Par ailleurs, l'appellation « Beaux-arts » a toute son importance, puisqu'elle accorde un certain prestige à ses élèves et participe ainsi à l'apaisement social en valorisant les élites intellectuelles déçues. Parmi les nombreux noms relevés sur les dessins de notre corpus, il est difficile de savoir si certains élèves ont poursuivi dans des écoles professionnelles ou de Beaux-arts.

Pour conclure avec ce chapitre sur l'enseignement du dessin dans le système colonial, nous ferons quelques remarques générales mais nécessaires sur les limites de la scolarisation dans les colonies. Force est de constater que le principe républicain de l'école obligatoire et gratuite ne fut jamais établi dans les colonies. En 1931, 730 000 écoliers *indigènes*¹⁵² sont scolarisés dans l'ensemble des écoles officielles de l'empire (sans les écoles des missions catholiques ou protestantes). La part de l'école dans les investissements coloniaux demeurant modeste, les taux de scolarisation restent relativement bas. Par exemple, l'enseignement représente 6% du budget indochinois en 1930 et 7,8% en 1942. Le taux de scolarisation est 1,1% en 1919 et 4% en 1936 en AOF. En Indochine, il n'atteint 25% que dans les années 1940¹⁵³. De plus, la séparation quasi systématique des élèves métropolitains et des élèves

¹⁵⁰ « École de caractère bien indochinois, où l'art ancien reprend une vie nouvelle en se transformant au contact de l'art européen » *Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux. Rapports et compte rendu*, 1937, *op. cit.*, p. 175.

¹⁵¹ BODLENNER V. *op. cit.*, §2.2.1 « Le processus d'assimilation du modèle européen ».

¹⁵² BOUCHE D., *Histoire de la colonisation*, *op. cit.* p. 272. *Le Rapport général de l'exposition coloniale de 1931* fait état de 930 000 élèves, voir Tome V, 1^{ère} partie, p. 63.

¹⁵³ Données issues de LIAUZU Claude, *Colonisation : droit d'inventaire*, *op. cit.*

indigènes témoigne d'une société coloniale fragmentée alimentant les frustrations. Nous remarquons aussi une certaine réticence des populations à l'égard de l'école française¹⁵⁴, celle-ci étant souvent perçue comme un facteur d'inégalités sociales et de dévalorisation :

« Notre programme à l'école primaire n'avait rien à voir avec celui de la métropole. Il avait pour substrat une certaine conception du Noir et de sa fonction dans la société coloniale. C'était un être inférieur qui devait remplir des fonctions subalternes¹⁵⁵. »

L'enseignement graphique s'inscrit ainsi dans un vaste dessein politique, allant de l'école élémentaire à une application économique et artistique. Notre corpus est le témoin de cette politique ambitieuse, notamment menée par des administrateurs coloniaux désireux de promouvoir les spécificités culturelles des colonies, tout en justifiant habilement l'emprise française dans tous les domaines. Le rôle de la métropole dans l'éducation scolaire demeure ainsi un sujet de débats pendant toute la période de la colonisation. La question de l'école jouera d'ailleurs un rôle important au moment de la décolonisation.

2.2 Le travail de Béatrice Appia

Sur les 407 unités de notre corpus, nous distinguons un ensemble exceptionnel de 77 dessins, collectés par Béatrice Appia, entre 1937 et 1939. Réalisés par des écoliers, ces éléments se différencient du reste du corpus par leur contexte de réalisation. En effet, ils n'ont pas été exécutés en cours de dessin mais suite à la demande de Béatrice Appia, peintre, voyageuse intrépide, et ethnologue amateur. L'analyse de sa démarche permettra de déterminer les motivations et les conclusions de son travail.

Biographie

D'origine suisse, Béatrice Appia est née en 1899 près de Genève, dans une famille protestante. Montrant des dispositions artistiques, elle suit des cours de dessin à La Haye, puis en France, où elle rencontre plusieurs artistes. En 1923, elle est naturalisée française. Elle se marie peu de temps après avec Eugène Dabit, peintre et écrivain. Cette union est brisée par la

¹⁵⁴ EZEMBE Ferdinand. *L'enfant africain et ses univers*, Paris, Éditions Karthala, Coll. Questions d'enfances, 2009, p. 151-152.

¹⁵⁵ Citation de l'écrivain camerounais Mongo Beti, dans EZEMBE F. *Idem*.

mort subite de ce dernier en 1936. En janvier 1937, invitée par des amis à se rendre au Gouvernement général en Afrique occidentale française, elle s'embarque avec eux pour l'Afrique. D'abord Tanger, Casablanca, puis Ténériffe avant d'accoster à Dakar. Grâce à un contact, elle voyage vers le Soudan français. Dans le cadre d'une mission d'inspection des écoles, elle est conviée par le chef et inspecteur de l'enseignement, M. Assomption, à effectuer en sa compagnie une tournée d'un mois dans les écoles des diverses localités de la région. Elle parcourt plus de 5000 kilomètres avant de revenir à Dakar. Suite au rapport de M. Assomption, Béatrice Appia est chargée par le Gouvernement général d'écrire un nouveau livre de lecture pour les écoliers, afin de remplacer le seul ouvrage en usage, intitulé *Mamadou et Bineta*. Cette mission semble être sa première approche des écoliers¹⁵⁶. De retour à Paris, elle fréquente la Société des Africanistes, où elle se lie avec l'ethnologue Germaine Dieterlen qui étudie notamment les phénomènes religieux en Afrique de l'Ouest. Germaine Dieterlen fournit alors un questionnaire sur le génie des eaux¹⁵⁷ à Béatrice Appia, en prévision de son prochain départ. C'est en janvier 1938 que Béatrice Appia reprend le bateau pour le Sénégal. Elle rend tout d'abord visite au gouverneur Henri Gaden¹⁵⁸, établi à Saint-Louis du Sénégal :

« J'ai reçu du gouverneur Gaden à St-Louis du Sénégal, auteur du dictionnaire de langue *Peul*, des leçons pour me débrouiller, et il m'a conseillé d'entreprendre toutes les enquêtes possibles et imaginables sur les artisans noirs – ce que j'ai fait, et ai peu à peu appris la technique indispensable.¹⁵⁹ »

Invitée à participer à une nouvelle tournée d'inspection, elle sillonne la région du fleuve Sénégal en direction de la Mauritanie. Elle poursuit seule son périple et explore toute la Casamance – région située au sud du Sénégal. Elle peint beaucoup, photographie, et note dans son carnet de bord ses observations, particulièrement concernant le travail des artisans, les fêtes et la vie villageoise. Pour approfondir ses recherches, elle a alors l'idée de faire dessiner les écoliers qu'elle rencontre, pour obtenir un témoignage direct du quotidien local :

« Mon travail dans les écoles était de faire raconter aux enfants ce qu'il s'y passe – tout expliquer pour m'aider à faire de l'ethnographie, interroger les artisans avec un instituteur de l'école ou de la région qui interprétait l'artisan et traduisait mes questions. Les enfants

¹⁵⁶ TURPIN Gérard, *Béatrice Appia. L'invitation africaine : gouaches, huiles-dessins, 1937-1940*. Exposition du 7 décembre 1990 au 19 janvier 1991, Galerie de la Poste, Paris, 1990.

¹⁵⁷ APPIA Béatrice, « Notes sur le génie des eaux en Guinée », *Journal de la Société des africanistes*, n°14, 1944, p. 33.

¹⁵⁸ Le fonds photographique Henri Gaden est aujourd'hui conservé aux archives de la ville de Bordeaux.

¹⁵⁹ Archives Afrique – MAAO (1960-2002), Paris, Appia-Blacher, *Lettre de la donatrice du 21/03/1983*, doc. 2/5 : D004921/48051, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *document 2*, p. 61.

étant d'origine analphabète – soit où tout se transmet de bouche à oreille, connaissent tous très bien leur pays – le nom de leurs plantes si elles sont médicinales et magiques ils savent comment on enterre leurs morts – les sacrifices – et aussi la circoncision, au moins quelques détails – et le sorcier comment il vous guéri [sic] – etc.

Mais ayant suivi [sic] Gaden et ses leçons d'ethnologie à St Louis – je devais dans chaque région avoir tout lu, tout connu tous les ouvrages, les travaux locaux des administrateurs et aussi des instituteurs dont certains écrivaient les [coutumiers ?].¹⁶⁰ »

Fin mai 1938, Béatrice Appia rencontre Louis Blacher, gouverneur de la Guinée française, à Conakry. Quatre mois plus tard, ils se marient. À l'automne 1938, enceinte, Béatrice Appia décide de revenir en France, où elle accouchera d'un fils, Yves Blacher, en 1939. Pendant la période de grossesse, Béatrice Appia consacre beaucoup de temps à écrire sur ses voyages. Son œuvre est extrêmement riche et variée : aquarelles, huiles, gravures, bandes dessinées, mais aussi livres pour enfants. En 1946, elle publie aux éditions Colbert, *Terres primitives*, un roman illustré, relatant ses voyages en Afrique. Elle y conte des scènes villageoises, illustrées par quelques dessins¹⁶¹. Dans ses dernières années, Béatrice Appia-Blacher entreprend toutes les démarches nécessaires à la pérennisation de ses travaux tant artistiques qu'ethnographiques (articles pour l'Institut fondamental d'Afrique noire, photographies, notes de terrain). Elle décède en 1998, à l'âge de 98 ans¹⁶².

Méthodologie de la collecte

« J'avais en 1^{er} lieu un questionnaire établi par ma cousine madame Dieterlen sur les génies des eaux. Or à ce moment-là je n'avais que deux longues oreilles d'âne comme ethnographe !¹⁶³ »

Voilà ce qu'écrivait Béatrice Appia en 1983, se remémorant ses premiers pas en Afrique. Quoique « fiévreuse et passionnée¹⁶⁴ », elle ne dispose en effet d'aucune formation en ethnologie,

¹⁶⁰ Archives Afrique – MAAO (1960-2002), Paris, Appia-Blacher, *Informations sur la carrière de Béatrice-Appia*, doc. 1/2 : D004046/52799, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *document 2*, p. 61.

¹⁶¹ Appia Béatrice, *Terres primitives ; Scènes villageoises en pays noir*, Paris, Éditions Colbert, 1946. Entre les pages 144 et 145, nous repérons un dessin de masque inspiré par les travaux réalisés par des enfants au sujet des masques de Guinée, publiés dans l'article « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *Journal de la Société des africanistes*, N°13, 1943. Voir en annexes, *document 3*, p. 47-48.

¹⁶² L'ensemble des informations biographiques est tiré de la page Wikipédia consacrée à Béatrice Appia et rédigée par son fils, ainsi que de notre correspondance avec Yves Blacher dans le cadre de cette étude.

¹⁶³ Archives Afrique – MAAO (1960-2002), Paris, Appia-Blacher, *Lettre de la donatrice du 21/03/1983*, doc. 2/5 : D004921/48051, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

¹⁶⁴ *Idem*.

science alors en pleine expansion. Forte des leçons dispensées par Henri Gaden, Béatrice Appia engage cependant une véritable enquête pédagogique et ethnographique. Entre 1937 et 1939, elle collecte plusieurs dizaines de dessins auprès des écoliers des écoles d'Afrique occidentale française. Elle fournit « d'horrible papier quadrillé [sic], et avec des crayons de boutiques syriennes achetées à [s]es frais¹⁶⁵ » et demande aux élèves d'indiquer sur leur dessin : nom, âge, « race », religion, classe. Cette documentation est très précieuse ; elle permet notamment de retracer le parcours effectué par Béatrice Appia¹⁶⁶, trajet confirmé par ses divers écrits. Par exemple, nous savons qu'elle s'est arrêtée à Sédhiou, et à Bignona. Ces deux écoles ont d'ailleurs été photographiée par le service intercolonial d'information et de de documentation du ministère des Colonies, comme en témoignent les tirages montés sur carton PP0016511 et PP0016891¹⁶⁷, conservés au musée du quai Branly-Jacques Chirac. Le souci documentaire dont fait preuve l'artiste est révélateur de l'ethnologie de l'époque, nourrie par les instructions du musée de l'Homme¹⁶⁸. Ces directives préconisent en effet un ensemble exhaustif d'information pour chaque artefact collecté sur le terrain. Les photographies et notes personnelles complètent de travail documentaire.

Béatrice Appia cherche à travers les dessins des enfants des renseignements sur la vie de la région, sur les traditions. Dans un article rédigé quelques années plus tard, dans le Journal de la Société des africanistes, elle indique sa méthodologie :

« Je commençais les séances par des explications montrant tout ce que le dessin peut raconter de la vie. Je cherchais à éveiller l'intérêt des enfants, leur enthousiasme, en leur demandant une sorte de collaboration pour faire comprendre aux petits enfants blancs, qui l'ignoraient, la beauté de leur pays. Dans les petites classes, où les enfants savaient à peine ou pas du tout le français, j'avais recours à l'aide de l'instituteur pour traduire ma pensée. Je leur donnais des thèmes simples, où ils pouvaient mettre quelque observation de leur vie quotidienne : un homme, une femme, un enfant au travail. Un village avec tout ce qu'il y a dedans. Des animaux. Des scènes de culture. Je les encourageais à faire preuve d'originalité en leur expliquant que chacun pouvait dessiner à sa manière- ce qu'un autre ferait d'une autre façon. Ces explications, qui prenaient la forme d'une conversation avec les enfants, duraient parfois

¹⁶⁵ Archives Iconothèque du musée de l'Homme, Appia-Blacher, *Correspondance entre madame Appia et la photothèque du musée de l'Homme, Lettre du 28 janvier 1988*, doc. 27/28 : D004046/52794, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

¹⁶⁶ Voir en annexes, *carte 2*, p. 42.

¹⁶⁷ Voir en annexes, *figures 46 et 47*, p. 28.

¹⁶⁸ Musée d'Ethnographie, Paris, *Instructions sommaires pour les collecteurs d'objets ethnographique*, Musée d'ethnographie, Museum national d'histoire naturelle, Mission scientifique Dakar-Djibouti, 1931.

plus d'une heure. De petits dessinateurs me faisaient des propositions spontanées, que j'encourageais vivement. Quand chacun avait pris une décision le travail commençait¹⁶⁹. »

Les consignes sont donc relativement simples et ouvertes. Malgré les thèmes suggérés, les écoliers jouissent ainsi d'une liberté d'interprétation. L'essentiel du corpus aborde le thème des activités villageoises : femme au pilon, enfants en train de jouer, marché, scène de pêche, etc. comme l'illustrent par exemple les éléments 73.1984.5.4.21 et 73.1984.5.4.25¹⁷⁰.

Notons l'importance que Béatrice Appia accorde ici aux notions d'originalité et à de spontanéité. En outre, pour que chaque écolier puisse s'exprimer le plus librement possible, elle préfère qu'aucun support pédagogique ou externe n'interfère :

« [...] mais la nécessité de surveiller moi-même les séances de dessin s'imposa dès le début ; je m'aperçus en effet que dès que les écoliers étaient livrés à eux-mêmes ou guidés par leur instituteur ils ne faisaient rien de bon. [...] J'interdisais absolument l'usage de la règle et de la gomme et j'exerçais une surveillance pour empêcher la copie sournoise du livre d'images. Mais la confiscation du livre ne suffisait pas toujours à effacer ce qu'une mémoire prodigieuse (dont jouissent presque tous les Noirs) avait enregistré¹⁷¹. »

Il est en effet amusant de constater la récurrence de certains motifs comme l'automobile, trouvée à 15 reprises ou le vélo, représenté 9 fois, plus rarement l'avion et le paquebot¹⁷². Ces motifs ont probablement marqué les enfants sans pour autant être représentatifs de leur vie quotidienne. Ceci est particulièrement révélateur de la personnalité fragmentaire de l'enfant. Il faut noter que l'enfant sait que le dessin n'est pas la réalité et qu'il en mesure de fait toutes les possibilités d'exploitation. Il est d'ailleurs parfois bien difficile de distinguer ce qui relève de la représentation de ce qui est imagination. Ainsi, l'écolier fait ressurgir dans ses compositions des éléments qu'il a occasionnellement vus ou qu'il a découverts dans le manuel de classe et auxquels il attribue un sens fort¹⁷³ :

« La vie est plus forte que l'esthétique et actuellement dans l'air d'Afrique flotte chez les gosses la passion des vélos, des autos, des avions, tandis que diminue la crainte des fétiches et se perd la tradition de leur art symbolique¹⁷⁴. »

¹⁶⁹ APPIA Béatrice, « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

¹⁷⁰ Voir en annexes, *figures 48, 49*, p. 29.

¹⁷¹ APPIA B., « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

¹⁷² Voir en annexes, *figures 50, 51*, p. 29.

¹⁷³ Pour cet aspect de la psychologie de l'enfant, voir CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op. cit.*, p. 20.

¹⁷⁴ Fonds Blachère-Appia, Tome IV Catalogue général des Archives de l'Académie des Sciences d'Outre-mer (ASOM), Paris, 1979, dossier numéro 2, doc. A-2.2 « Dessins d'enfants noirs ». Voir en annexes, document 1, p. 58.

À ce propos, l'exemple des compositions 73.1984.5.4.16 et 73.1984.5.4.68, représentant toutes les deux « La belle résidence » est instructif. Car cette belle maison coloniale devant laquelle flotte le drapeau français est en fait la réplique d'un motif repéré dans les planches de dessins données à la fin du *nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta*, d'André Davesne¹⁷⁵. Nous retrouvons dans ce même manuel de nombreux autres motifs dont les écoliers ont pu s'inspirer : vélo, homme pêchant au filet, homme sur un cheval. Comme signalé plus haut, c'était ce manuel que Béatrice Appia devait réviser afin de proposer un nouveau livre aux écoles d'AOF. Elle profite d'ailleurs de son enquête pour souligner les failles du système scolaire colonial, notamment l'enseignement du dessin qu'elle juge insuffisant et inadapté :

« Malheureusement l'Enseignement du Dessin est à inventer pour ainsi dire. Celui qui a cours (aussi bien en Europe qu'en A.O.F., ici exception, ou le fait d'instituteurs évolués) n'aboutit pas à un grand résultat. Faire dessiner une lampe-tempête, un casque, une chaise... ne donnera jamais un dessin admirable, si sublime qu'en soit le sujet ! C'est une perte de temps, qui fait que l'on passe à côté de bien des dessins charmants ou documentaires ; utiles pour la connaissance du pays, aussi bien que pour le développement du don d'observation des écoliers¹⁷⁶. »

La critique portant sur les thèmes proposés aux élèves nous évoque immédiatement notre corpus, avec ses représentations de casque colonial (PA000580.9), de réchaud (PA000520.15) ou de tabouret (PA000521.5)¹⁷⁷. Hormis les quelques dessins compris dans l'album tunisien PA000581, peu de compositions proposent un thème plus personnel, lié à la vie quotidienne des écoliers ou à leur imagination, comme « Le mar chand [sic] de ballons » (PA000581.27), la « course de bicyclettes » (PA000581.28), ou « La maison » (PA000581.33)¹⁷⁸. Nous notons la présence systématique de personnages dans ces scènes, alors que la figuration humaine reste très limitée pour le reste du corpus.

¹⁷⁵ DAVESNE A., *op. cit.*, [cette édition est une rénovation des éditions précédentes]. Voir en annexes, *figures 52, 53 et 54*, p. 30.

¹⁷⁶ Fonds Blachère- Appia, Tome IV Catalogue général des Archives de l'Académie des Sciences d'Outre-mer (ASOM), Paris, 1979, dossier numéro 2, doc. A-2.2 « Dessins d'enfants noirs ». Voir en annexes, *document 1*, p. 58-59.

¹⁷⁷ Voir en annexes, *figures 55, 56 et 57*, p. 31.

¹⁷⁸ Voir en annexes, *figures 58 et 59*, p. 31-32.

Entre ethnologie et psychologie

Béatrice Appia est attirée par la source d'information que constituent les dessins d'écoliers :

« Habilement utilisée, l'aide des enfants noirs peut être extrêmement précieuse pour une étude approfondie de leur pays. Au courant de tout ce qui les entoure, plus ouverts et plus complaisants que les adultes, ils peuvent fournir une documentation très utile¹⁷⁹. »

Elle réunit ainsi un formidable ensemble d'éléments concernant la sortie des masques en Guinée. Il n'y a selon Béatrice Appia pas meilleur moyen de recueillir des témoignages « authentique[s]¹⁸⁰ » sur les mœurs des populations qu'elle rencontre. « L'intérêt d'un dessin d'enfant résidant dans sa façon neuve de voir et de traduire ce qu'il observe autour de lui¹⁸¹. » La notion d'authenticité est au cœur de la dynamique de travail de l'artiste. bercée par l'engouement des avant-gardes pour le *primitif*¹⁸², Béatrice Appia est comme beaucoup de ses contemporains, fascinée par ce qui pourrait se définir comme quelque chose d'originel, de non perverti par la civilisation. Cette image se construit en projetant sur l'enfant comme sur les sociétés extra-occidentales, des conceptions *primitivistes* qui tendraient à faire de ces catégories une forme non altérée de l'homme blanc civilisé : « Le dessin est véritablement le langage des peuples primitifs et des enfants¹⁸³. » Ce qui était dénoncé comme de la « sauvagerie » est désormais valorisé comme une rupture salvatrice avec la civilisation occidentale, un retour vers l'enfance de l'humanité¹⁸⁴. « L'enfant noir » réunit ainsi toutes les caractéristiques pour incarner une spontanéité, une « naïveté¹⁸⁵ » propice à une documentation qui serait alors *vraie* – et approuvée comme ethnologique. La méthodologie de Béatrice Appia a ceci de paradoxal que celle-ci, tout en se focalisant sur le « primitif », se place aussi comme l'origine même des productions des écoliers (demande, matériel fourni, indications sommaires). Sa démarche rappelle celle d'Aby Warburg, lorsqu'en 1896 il entreprend une enquête auprès des écoliers de

¹⁷⁹ APPIA B., « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

¹⁸⁰ Archives Iconothèque du musée de l'Homme, Appia-Blacher, *Informations sur la carrière de Béatrice Appia*, D004046/52799, doc. 2/2, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

¹⁸¹ Fonds Blachère- Appia, Tome IV Catalogue général des Archives de l'Académie des Sciences d'Outre-mer (ASOM), Paris, 1979, dossier numéro 2, doc. A-2.2 « Dessins d'enfants noirs ».

¹⁸² DAGEN Philippe, *Le peintre, le poète, le sauvage : les voies du primitivisme dans l'art français*, Paris, Flammarion, 2010.

¹⁸³ APPIA B., « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

¹⁸⁴ De L'ESTOILE B., *Le Goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux arts premiers*, Paris, Flammarion, collection Champs essais, 2010 [1^{ère} éd. 2007], p. 58.

¹⁸⁵ Mot retenu d'une citation transmise par Yves Blacher, dans notre correspondance, février 2017. Voir en annexes, *document 5*, p.64-67.

Keam's Canyon¹⁸⁶, leur demandant d'illustrer un conte librement tout en prévoyant d'y trouver les résurgences d'un motif mythique de la cosmogonie locale. Guidée par ces conceptions culturalistes, Béatrice Appia semble attendre quelque chose des dessins collectés. Ceci est symptomatique de l'ethnologie de l'époque. Science naissante, l'ethnologie appuie dans un premier temps la politique coloniale en lui donnant une direction plus humaniste dans le sens où toutes deux se focalisent sur le respect des sociétés colonisées et la valorisation de leurs spécificités culturelles. Cette nouvelle politique répond à la méconnaissance des autorités coloniales sur les populations locales, engendrant régulièrement des situations de crise.

Par ailleurs, nous constatons dans la recherche de « spontanéité » de Béatrice Appia un glissement progressif de l'ethnologie vers la psychologie. L'ethnologie encore en formation continue d'utiliser des techniques d'enquête à la frontière avec d'autres sciences sociales comme la psychologie. De plus, elle a probablement été instruite des théories de Luquet dont nous avons évoqué les fondements en première partie. Appia semble s'inspirer des tests psychométriques¹⁸⁷. Certains détails donnés dans ses écrits accusent ce lien, comme par exemple l'interdiction d'utiliser une gomme ou la séance de commentaire en fin de séance. Ces consignes permettent de délimiter le champ d'action réflexif du sujet étudié en favorisant notamment la spontanéité de ses gestes.

L'article publié en 1939 dans le *Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire*, intitulé « La représentation humaine dans les dessins d'enfants noirs¹⁸⁸ » s'attache à un thème déjà étudié par Paget en 1932¹⁸⁹, démontrant l'importance de l'influence de l'environnement culturel sur l'activité graphique enfantine, notamment à travers l'étude des bonhommes. Elle débute d'ailleurs son article par « Il est amusant de grouper les diverses manières dont les enfants tentent de représenter un bonhomme¹⁹⁰ ». Elle détaille ainsi les caractéristiques relevées dans les dessins collectés auprès des écoliers. L'article est enrichi par trois planches reproduisant des figures isolées pour recenser les catégories établies par l'auteure. L'étude stylistique de ces figures confirme son attrait pour un art dit « primitif ». Béatrice Appia termine cependant son article sur l'idée d'une « universalité » des graphismes, selon une approche davantage universaliste :

¹⁸⁶ BEUVIER Franck, « Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art », *Gradhiva* n°9, 2009, p. 106. [En ligne]

¹⁸⁷ CAMBIER A., ENGELHART D., WALLON P., *op. cit.* chapitre III « Dessin, utilisation clinique et recherches », p. 83-115.

¹⁸⁸ APPIA Béatrice, « La représentation humaine dans les dessins d'enfants noirs », dans *Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire*, t.I, N°2-3, 1939, p.405-411. Voir en annexes, *document 4*, p. 49-53.

¹⁸⁹ Pour plus de détail sur le travail mené par Paget, consulter BALDY R. *op.cit.*, *Gradhiva*, p. 138.

¹⁹⁰ APPIA B., « La représentation humaine dans les dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

« Sans être marqués par quelque chose de particulièrement propre à leur race, on s'aperçoit que les enfants noirs sont avant tout « des enfants », voyant en enfants, s'exprimant par le langage propre à tous les enfants du monde¹⁹¹. »

La collecte de Béatrice Appia offre en tous cas une documentation exceptionnelle sur l'époque et ses représentations. Une étude plus approfondie de l'ensemble de ses productions permettrait sans doute une meilleure appréhension de sa démarche. Cela pourrait tout à fait faire l'objet d'un travail monographique.

¹⁹¹ Fonds Blachère- Appia, Tome IV Catalogue général des Archives de l'Académie des Sciences d'Outre-mer (ASOM), Paris, 1979, dossier numéro 2, doc. A-2.2 « Dessins d'enfants noirs ».

III. Histoire des collections: quelle politique de valorisation ?

3.1 Arrivée des dessins dans les collections françaises

L'Exposition coloniale internationale de 1931

Héritage des expositions universelles du XIX^e siècle, la multiplication des évènements¹⁹² pour convaincre des bienfaits de l'entreprise coloniale culmine avec l'organisation, en 1931, de l'Exposition coloniale internationale, au Bois de Vincennes. Démonstration grandiose de la domination coloniale, l'exposition est inaugurée le 6 mai 1931, par le président de la République Gaston Doumergue et par le commissaire général de l'exposition, le maréchal Lyautey. C'est un véritable succès populaire, avec un nombre de visiteurs qui s'élève à huit millions, entre mai et novembre 1931. Les différents pavillons permettent d'apprécier l'étendue de l'empire français et d'admirer les richesses de chaque contrée. Les architectures imaginées pour l'occasion marquent les esprits, comme la spectaculaire reconstitution du temple d'Angkor Vat pour l'Indochine ou celle du palais fortifié de Tombouctou pour l'Afrique occidentale française. D'envergure internationale, l'événement propose aussi un regard sur les possessions étrangères de l'empire belge, hollandais ou portugais.

La lecture du rapport de l'Exposition rédigé par le Général Olivier, donne de précieuses informations quant au contenu relatif à l'Instruction publique, présenté dans les pavillons¹⁹³.

¹⁹² Pour n'en citer que quelques uns : 1906 : 1^{ère} exposition française consacrée exclusivement aux colonies ; 1907 : exposition coloniale de Paris au jardin d'agronomie tropicale ; 1922 : exposition coloniale nationale de Marseille.

¹⁹³ OLIVIER Marcel, *Rapport général*. Tome V, II^e partie, *op. cit.* Voir en annexes, *document 6*, p. 55-56.

Nous retiendrons la description faite dans la partie consacrée à la « Politique indigène » en Indochine française, particulièrement sur les « Œuvres d'enseignement » :

« D'abondantes photographies, des dioramas représentant les anciennes écoles indigènes du Cambodge et du Tonkin, des maquettes d'établissements modernes [...] ; une grande carte de la population scolaire de l'Indochine dressée par M. le professeur Gourou ; enfin une très importante collection de cahiers d'élèves et de travaux manuels permettaient de saisir la vie même de l'enseignement indochinois. [...] La Section des *écoles professionnelles* intéressait particulièrement les visiteurs par la profusion des travaux d'élèves exposés par les écoles pratiques d'industrie [...] Une des branches les plus intéressantes de l'enseignement professionnel est celle des arts appliqués, organisée au Tonkin, en Cochinchine et au Cambodge. [...] Celle de Giadinh, consacrée surtout aux arts du dessin, avait envoyé des dessins d'après nature, des peintures décoratives, des gravures, des albums dans le style chinois exécutés par les élèves et les maîtres indigènes de cette école.¹⁹⁴ »

Un vaste panel d'objets et documents est ainsi mobilisé pour illustrer la *mission civilisatrice* menée outre-mer : photographies, graphiques, dioramas, travaux d'élèves, cartes et même, dans le pavillon marocain, « un haut-parleur, reproduisant les leçons diffusées par T.S.F. dans les diverses écoles du pays¹⁹⁵ ». D'après ces renseignements, nous pouvons émettre l'hypothèse que certains dessins de notre corpus dont la date de réalisation est antérieure à la tenue de l'événement ont pu être présentés lors de l'Exposition de 1931. Nous en comptabilisons 28 sur les 407 éléments de l'ensemble de notre corpus.

En outre, une *école française indigène* est aménagée pour promouvoir l'action sociale de la France dans ses colonies, en dispensant des leçons aux populations colonisées présentes à l'Exposition. Dans la revue *L'Illustration*, datée de 1931, un article signé L.R.-M. fait l'éloge de cette initiative :

« Et quand, l'Exposition terminée, les élèves de "l'École française pour indigènes" regagneront leurs villes et leurs villages d'Afrique ou d'Asie, ils rapporteront, avec le souvenir de leur séjour dans la métropole, au contact de notre civilisation, la connaissance écrite et parlée de notre langue, c'est-à-dire, pour nous, le plus sûr moyen de pénétration qui soit et, pour eux, celui non moins certain de nous comprendre et de nous aimer chaque jour davantage.¹⁹⁶ »

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 706-707.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 206.

¹⁹⁶ L. R.-M., « Une école française pour indigènes », *L'illustration*, 22 août 1931, Album Hors-Série, Novembre 1931. Voir en annexes, *figure 60*, p. 32.

L'exposition du bois de Vincennes a une importante audience auprès du public scolaire. Une grande campagne publicitaire avait été menée en amont dans les écoles de métropole¹⁹⁷, vantant les mérites de l'action coloniale. Ainsi, les enseignants sont conviés à venir se promener avec leurs classes dans les pavillons. Les expositions scolaires sont très appréciées, avec des stands spécifiquement conçus où les écoliers découvrent avec curiosité les travaux réalisés par les élèves *indigènes*, les manuels utilisés, etc.

Pour chaque pavillon, le rapport général conclut par un chapitre « Liquidation et bilan » dans lequel est abordé le sort des objets réunis pendant l'exposition. Si beaucoup sont détruits en même temps que les bâtiments, une partie est rendue aux différents prêteurs. Une dernière fraction est toutefois remise à différents services ou musées de la métropole, et en premier lieu, le musée permanent des Colonies. Ainsi, le musée reçoit les « poupées de la salle de l'Instruction publique¹⁹⁸ » du pavillon du Maroc, fabriquées dans les écoles de filles du Protectorat. Le palais des Colonies, œuvre monumentale de l'architecte Albert Laprade, dans le style Art déco, se veut la synthèse pérenne de l'Exposition coloniale de 1931¹⁹⁹. La frise sculptée en façade par Alfred Auguste Janniot est un fidèle écho aux richesses déployées dans les pavillons. Elle est dédiée par le ministre des Colonies Paul Reynaud « à ses fils qui ont étendu l'empire de son génie et fait aimer son nom au-delà des mers, la France reconnaissante ». À l'intérieur, le visiteur découvre l'histoire de la conquête coloniale, des Croisades à 1870 (*section historique*), sagement justifiée par la présentation des apports des colonies à la métropole et des bienfaits de l'œuvre coloniale (*section de synthèse*)²⁰⁰. L'enseignement colonial en France et l'enseignement dans les colonies sont notamment présentés pour sensibiliser les visiteurs au bien-fondé de l'empire. En éveillant la conscience coloniale des Français, les autorités coloniales espèrent inciter les visiteurs à investir voire à s'installer dans les colonies²⁰¹.

¹⁹⁷ BEZANÇON P., *op. cit.*, p. 224.

¹⁹⁸ OLIVIER Marcel, *Rapport général*. Tome V, II^e partie, *op. cit.*, p. 229.

¹⁹⁹ MURPHY Maureen, *Un palais pour une cité ; du Musée des Colonies à la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration*, RMN, Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, 2007. Voir en annexes, *figure 61*, p. 32.

²⁰⁰ GALLOTTI Jean, « Le Palais permanent des colonies », *L'illustration*, 22 août 1931, Album Hors-Série, Novembre 1931.

²⁰¹ MURPHY Maureen, *op. cit.*, p. 27.

Le musée permanent des Colonies

Seule architecture pensée pour perdurer, l'édifice est cependant fermé pour restructuration de novembre 1931 à 1933, sauf l'aquarium tropical qui reste accessible. Gaston Palewski, ancien collaborateur du maréchal Lyautey au Maroc et secrétaire du Musée d'ethnographie du Trocadéro, est chargé de la réouverture. Face au vide laissé par les collections rendues aux prêteurs de l'Exposition coloniale, Palewski doit reconstituer des collections. Il fait appel aux grands musées nationaux pour demander des dépôts²⁰². Il définit deux axes d'orientation majeurs²⁰³ avec une *section historique* qui retrace l'expansion coloniale jusqu'en 1914 ainsi que l'influence de l'exotisme sur l'art et la littérature française, et une *section des arts indigènes* mélangeant anthropologie, préhistoire et arts des populations colonisées²⁰⁴. La répartition dans l'espace est significative de la politique coloniale : célébrer l'histoire de la colonisation pour mieux la justifier. En effet, avec cette muséographie, le visiteur est invité à apprécier progressivement la préhistoire dans laquelle semblent plongées les populations colonisées pour s'élever au fil des étages – et au fil des conquêtes – vers la civilisation à l'europpéenne. L'ensemble se déploie en galeries symétriques autour de la salle des fêtes centrale. Gaston Palewski met en garde contre une institution « double emploi²⁰⁵ » qui produirait une certaine confusion avec le musée d'ethnographie du Trocadéro. De plus, la limitation du budget ne permet pas de réaliser l'ensemble de ses ambitions. En effet, Palewski souhaitait ajouter un organisme de documentation et d'étude du monde colonial²⁰⁶. Le discours politique du palais des Colonies est clair, le musée reste un outil pédagogique voire de propagande au service de l'Empire colonial.

Le musée de la France d'Outre-mer (MFOM)

²⁰² CORNILLIET-WATELET Sylvie « Le Musée des Colonies et le Musée de la France d'Outre-Mer (1931-1960) », *Coloniales 1920-1940*, musée municipal de Boulogne Billancourt, 1989, p. 89-93.

²⁰³ PALEWSKI G., « *Rapport pour un musée des Colonies* », doc. 3/14, archives MFOM, série XI, DA000603/59710, archives musée du quai Branly-Jacques Chirac.

²⁰⁴ LE TOUX Stéphanie, *Musée des Colonies, musée de la France d'Outre-mer : un musée tributaire de la politique de la métropole et de l'opinion publique (1931-1960)*, Mémoire de maîtrise sous la dir. de Pascal Ory, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 1997, p. 53.

²⁰⁵ PALEWSKI G., « *Quelques suggestions à propos du Musée des Colonies* », doc. 1/8, archives MFOM, série XI, DA000603/59709, archives musée du quai Branly-Jacques Chirac.

²⁰⁶ Palewski est influencé par les exemples d'institutions vus en Belgique et aux Pays-Bas. Voir TREINER Sandrine, *Le Musée des colonies : un espace de diffusion de l'idée coloniale en France*, Mémoire de maîtrise sous la dir. de Françoise Raison, Université Paris 7, 1986, p. 77-78.

La réouverture effective se fait seulement en 1935. À cette occasion, le musée est rebaptisé musée de la France d'Outre-Mer (MFOM) et la direction revient à d'Ary Leblond. Homme de lettres d'origine réunionnaise, Ary Leblond va donner une nouvelle dynamique à l'institution, avec une orientation plus esthétique. Le réaménagement du musée se fait à la faveur de l'art colonial. Photographies, cartes et échantillons étaient déployés à côté des peintures pour créer une atmosphère exotique mais didactique. Selon le nouveau directeur, c'est par le biais de la création artistique que doit s'affirmer l'idée coloniale auprès des visiteurs, jugée bien plus attrayante que les données purement techniques. Le musée comprend alors²⁰⁷ :

- Au *rez-de-chaussée inférieur* (le sous-sol) : un aquarium, un laboratoire de recherche sur la faune exotique, une bibliothèque, une discothèque, un cinéma, et une photothèque.
- Au *rez-de-chaussée supérieur* (le rez-de-chaussée) : une section historique, le hall d'honneur ou la *galerie des races*, la salle « Paul et Virginie », et la salle de l'Inde française.
- À *l'entresol* (le 1^{er} étage) : les *arts indigènes* avant la colonisation et les manifestations artistiques d'inspiration coloniale.
- Au *premier étage* (le 2^{ème} étage) : le « présent des colonies » avec une présentation géographique, économique et touristique pour chaque colonie, les produits coloniaux, l'outillage économique, l'aide sociale et sanitaire et l'enseignement colonial.

Nous relevons d'une part la disparition de la partie anthropologie et préhistoire, et d'autre part le développement accordé aux peintres coloniaux dont les œuvres offrent une vision idéalisée de la réalité coloniale. Cette nouvelle politique muséale est aussi le résultat de l'enseignement dans les écoles d'art appliqué ou de Beaux-arts fondées dans les colonies, dont Ary Leblond souhaite faire la promotion. À la fois source d'inspiration pour les artistes européens et témoignage de l'adoption des techniques occidentales par les populations soumises, le volet artistique est le point d'orgue de l'histoire de la conquête coloniale²⁰⁸. Nous notons donc une lecture très métropolitaine des colonies avec une vision concentrée sur l'art colonial et de rares expositions mettant en valeur les arts traditionnels. En 1953, est cependant organisée une exposition sur l'art marocain, devenu particulièrement populaire depuis les expositions

²⁰⁷ TREINER Sandrine, *Le Musée des colonies : un espace de diffusion de l'idée coloniale en France*, Mémoire de maîtrise sous la dir. de Françoise Raison, Université Paris 7, 1986, p. 60.

²⁰⁸ TAFFIN Dominique, « Le musée des colonies et l'imaginaire colonial », in *Images et colonies : iconographie et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962*, sous la dir. de Bancel, Blanchard et Gervereau, Nanterre Paris : BDIC ACHAC, 1993, p. 140-144.

coloniales. Toutefois, il est bien difficile de faire la part des choses entre l'intérêt économique que l'exposition pourrait révéler et une motivation qui serait purement esthétique.

Concernant la muséographie, au premier étage, la galerie Est développe le thème de l'enseignement aux colonies et l'action des Missions, dans une section intitulée « Enseignement colonial »²⁰⁹ dont l'agencement avait été réalisé par M. Maréchal. Si le musée du quai Branly-Jacques Chirac ne possède aujourd'hui plus aucune trace des divers supports créés à cette occasion, le musée national de l'Éducation de Rouen offre de beaux exemplaires de planches didactiques, similaires à celles qui ont dû être utilisées au MFOM. Par exemple, les tableaux muraux 1978.01791.2 et 1978.01791.4 présentant respectivement « La vie au bord du fleuve en Afrique occidentale » et des « Scènes de la vie indochinoise²¹⁰ ». Dioramas, affiches et cartes informaient sur le système scolaire initié dans les colonies et vantaient les progrès réalisés par les populations soumises grâce à l'action coloniale. Ainsi, un ensemble de panneaux réalisés par Maréchal illustre la spectaculaire transformation du « petit nègre qui entre, à peu près nu, chez le maître indigène, puis, de là, possesseur d'un pagne, court à l'école primaire, d'où, revêtu d'un boubou, il s'envole vers l'école professionnelles ; enfin, grandi et "pantalonné", le voici qui gravit les degrés des établissements de l'enseignement primaire ou professionnel supérieurs pour en sortir infirmier, chef d'équipe, fonctionnaire, en un mot : l'auxiliaire utile de nos administrateurs et de nos colons.²¹¹ ». La description donnée par le général Olivier dans son rapport de 1931 donne, malgré les réaménagements possibles, un bon aperçu de la composition de cet espace au sein du musée de la France d'Outre-mer :

« [...] on pouvait voir tout ce qui touche à la vie des écoliers indigènes : les pinceaux et les tablettes dont ils se servent pour écrire, leurs livres et leurs jouets, l'outillage des écoles professionnelles et des objets fabriqués par de petits apprentis. Enfin, témoignage éloquent, une collection de cahiers de devoirs, que les visiteurs pouvaient feuilleter [...]»²¹².

Les archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac conservent peu de photographies de la muséographie de cette section²¹³. Sur la prise de vue PP00131291, il est possible de reconnaître sur le mur de gauche, dans la vitrine, tout en haut à gauche, l'une des réalisations scolaires du corpus. Il s'agit de la composition aux pastels 75.2012.0.2030.18, une étude

²⁰⁹ Archives du MFOM (1931-1960), série XI, architecture – muséographie, plans des anciennes salles du MFOM, fonds DA000605/59703 doc.1/2, archives musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *figure 62*, p. 33.

²¹⁰ Voir en annexes, *figures 63 et 64*, p. 33.

²¹¹ OLIVIER Marcel, *Exposition coloniale internationale de 1931 : rapport général*. Tome V, I^{ère} partie. Les sections coloniales françaises, Paris, imprimerie nationale, 1934, p.61-63. Voir en annexes, *document 5*, p. 54-56.

²¹² *Idem*.

²¹³ Voir en annexes, *figures 65, 66 et 67*, p. 34.

botanique d'agrumes, réalisée en décembre 1930 par l'élève B. Boubel-Jarotsky. La réalisation a été approuvée par la note de 18/20. Le dessin d'écolier, médium privilégié pour évoquer l'enseignement, permettait de témoigner des efforts accomplis par les écoliers *indigènes*. La configuration en album de certains des éléments de notre étude soutient l'idée selon laquelle les dessins ont été spécifiquement réunis pour ce type d'exposition. L'album indochinois PA000520 est soigneusement arrangé, avec en couverture une étiquette à l'écriture soignée « Service de l'enseignement en Annam - Collège de Vinh - Cours de 1^{ère} année (Enseignement Primaire Supérieur Franco-indigène - Recueil de devoirs de Dessins artistiques) ». Toutefois, en l'absence d'inventaire et d'informations précises concernant la présentation effective des dessins de notre corpus, il nous est aujourd'hui impossible de savoir si ces derniers ont été exposés. Par ailleurs, hormis les indications relevées sur les objets, nous ne possédons pas le détail de leur provenance et de leur acquisition. De manière générale, hormis les fonds hérités des expositions coloniales de 1931 et 1937 (environ 8% des objets²¹⁴), l'augmentation des collections du MFOM dépend en majoritairement des dons et des legs. Ces derniers sont effectués en partie par des particuliers et en partie par des organismes à vocation coloniale²¹⁵. Comme le souligne le rapport du Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux de 1937 à propos de la documentation du Congrès : « Il appartenait à tous les membres de l'administration, de l'enseignement, des divers services coloniaux, aux travailleurs scientifiques métropolitains ou coloniaux, aux colons [...] d'enrichir de leurs travaux la documentation²¹⁶ ». Quelques dessins présentent au verso un tampon administratif, qui pourrait indiquer la manière dont ils sont arrivés en France. Le paysage à motif d'habitation et de végétation 75.2012.0.2030.2 est par exemple marqué du tampon du « Ministère des Colonies - Office colonial », tandis que le paysage fluvial 75.2012.0.2030.5 semble, d'après le tampon « Infanterie coloniale- Le chef de corps », avoir été collecté par l'administration militaire²¹⁷. Une lettre du chef de service de presse de l'Afrique équatoriale française, adressée au conservateur du musée, en date du 20 mars 1946 fait état d'un envoi, destiné à la section économique. Joint à cet envoi, sont mentionnés « 6 dessins d'élèves et 13 photographies

²¹⁴ TAFFIN Dominique, « les avatars du Musée des Arts d'Afrique et d'Océanie », in *Le palais des colonies. Histoire du musée des arts d'Afrique et d'Océanie*, sous la dir. de Germain VIATTE, Réunion des Musées Nationaux, Paris, 2002, p. 186.

²¹⁵ BLIND Camille-Frédérique, MARTIN Angèle, sous la dir. M. Krzysztof Pomian, *Les sources des collections du musée de la France d'Outre-mer (1931-1960)*, Mémoire d'étude École du Louvre, Paris, 1996.

²¹⁶ Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux, op.cit., p. 6.

²¹⁷ Voir en annexes, *figure 68*, p. 35.

relatives à l'Enseignement professionnel²¹⁸ ». La section a d'ailleurs fait l'objet d'un réaménagement, suite aux dégâts causés par l'occupation, lors de la seconde guerre mondiale. Pour ce faire, l'administration a envoyé dans chaque colonie une liste d'objets et de documents à faire parvenir au plus vite au musée de la France d'Outre-mer. Ainsi, est notamment demandé au gouverneur général de l'Afrique occidentale française, de collecter pour l'enseignement : « Statistiques des élèves aux différents stades d'enseignement depuis 1938 ; statistiques des écoles ; cahiers de classe ; dessins et peintures d'élèves, modelages ; jouets et poupées (jouets en terre moulée)²¹⁹ ». Les expositions temporaires ont aussi pu être une opportunité d'exposer certaines compositions scolaires de notre corpus, là encore sans certitude. Les trois réalisations nommées « Tissu Caraïbes » (PP0220716, PP0220717 et PP0220718) sont marquées d'un tampon du Comité du tricentenaire du rattachement des Antilles et de la Guyane à la France 1635-1935. Elles sont peut-être à relier à la célébration de ce tricentenaire, en octobre 1935, au MFOM²²⁰.

En 1949, Marcel Lucain prend la direction du musée de la France d'Outre-mer, dont le nom correspond désormais à la création de l'Union française, depuis 1946, remplaçant le terme de « colonies ». C'est donc dans un contexte bien différent que ce journaliste, écrivain et président de la Société des Beaux-arts de la France d'Outre-mer et de la Fédération nationale des Sociétés d'Art plastique et graphique, définit la nouvelle politique du musée. Malgré tout, il choisit de réorienter le musée vers l'action de la métropole sur les territoires d'Outre-mer plutôt que de poursuivre avec la politique résolument esthétique de Ary Leblond. La section économique et sociale est mise à jour en 1958, comme l'atteste le document d'archives DA000675/59864²²¹. Jusqu'en 1960, le musée reste ainsi le cœur de la propagande coloniale en métropole, malgré la perte progressive des territoires de ce qui fut l'Empire français.

²¹⁸ Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, correspondance d'A. Fritz, courriers 1946 : DA000675/59843, doc. 41/63, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *document 4*, p. 64.

²¹⁹ Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, correspondance d'A. Fritz, *Remise en état de la section après la guerre* : DA000675/59839, doc. 21-25/46, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

²²⁰ Voir en annexes, *figure 69*, p. 35. À cette occasion Ary Leblond rédige un article dans *l'Illustration* n°4838, vantant le « Rayonnement des Antilles dans la littérature et l'art », 23 novembre 1935.

²²¹ Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, correspondance d'A. Fritz, *Étiquettes des vitrines sur les productions coloniales* : DA000675/59864, doc. 5/17, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac.

3.2 À l'aube des Indépendances, le musée des arts d'Afrique et d'Océanie

Au lendemain de la seconde guerre mondiale se creuse un véritable fossé entre le discours colonial porté par le musée de la France d'Outre-mer et une réalité politique de plus en plus controversée. Malgré tout, l'institution continue d'enregistrer un fort taux de fréquentation²²².

Dans les colonies, les velléités de revendication se multiplient à toute vitesse. Suite à la conférence de Brazzaville, en 1944, le code de l'indigénat²²³ est aboli. En 1946, la guerre d'Indochine est déclarée, elle ne prendra fin qu'en 1954, avec la reconnaissance de l'indépendance des États de l'Indochine. Après négociations avec les nationalistes, les protectorats du Maroc et de la Tunisie obtiennent leur autonomie deux ans plus tard, en 1956. L'Afrique occidentale française attend quant à elle jusqu'en 1960 pour se diviser en républiques indépendantes. La situation alimente le discours anticolonialiste et provoque un désintérêt de plus en plus marqué pour les colonies au cours des années 1950.

Le musée des arts africains et océaniens (MAAO)

Le contexte des Indépendances réclame une réorientation de la politique du musée de la France d'Outre-mer. En 1960, le ministre de la Culture André Malraux rattache le musée à son ministère des affaires culturelles et en modifie le contenu. Le musée des arts africains et océaniens ouvre ses portes, sous la direction de Michel Florisoone (1960-1973). Les collections sont désormais tournées vers la présentation de l'art traditionnel de l'Afrique et de l'Océanie. Les objets sont exposés comme des œuvres d'art et non plus comme des témoins ethnographiques ou coloniaux. Les éléments liés à la présentation de l'enseignement dans les colonies, dont les éventuels dessins exposés appartenant à notre corpus, sont probablement relégués dans les réserves ou les archives.

Malgré une muséographie entièrement nouvelle et tournée vers la délectation visuelle, le musée souffre cependant de la crise qui touche les musées d'ethnographie, avec en prime une image coloniale persistante.

²²² LE TOUX, *op. cit.*, p. 108.

²²³ DULUCQ S., STORA B., KLEIN J.-F., *op. cit.*, « Code de l'indigénat », p. 27.

Le don de Béatrice Appia

En 1983, Béatrice Appia engage des démarches auprès du musée des arts africains et océaniques pour faire don de certains objets de sa collection. Les archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac conservent un dossier de collection rapportant la correspondance entre madame Appia et l'administration du MAAO, notamment le conservateur du musée Henri Marchal (en poste de 1979 à 1994). Dans une lettre de remerciement datée du 25 juin 1984²²⁴, le directeur des musées de France Hubert Landais confirme la prise de contact et témoigne son intérêt pour la proposition de don. Après plusieurs échanges, la donation est validée par le comité consultatif des musées nationaux en décembre 1984. La générosité de Béatrice Appia y est gratifiée comme « un précieux apport ethnologique et documentaire²²⁵ ». Selon l'arrêté ministériel N°31²²⁶, fixé par le ministère de la Culture le 21 décembre 1984, le don comprend :

- un album de 158 croquis, gouaches, dessins à la plume réalisés par Mme Appia en Guinée et Casamance entre 1937 et 1940²²⁷
- une poterie en terre cuite noircie de Guinée²²⁸
- un couvercle de poterie en vannerie²²⁹
- un album de dessins d'écoliers de Guinée (1937-1940)
offerts par Mme Appia-Blacher.

L'ensemble est porté à l'inventaire en 1984, avec pour numéro A.84.5.1-4. S'agit-il d'une démarche témoignant de l'intérêt de ces documents en tant que collection ou d'une rigueur administrative propre à la nouvelle gestion du musée ? Mélangeant tableaux réalisés par Béatrice Appia et objets collectés sur place, l'album des travaux d'écoliers ne constitue pas un don isolé et *a priori* n'est pas la motivation principale de l'acceptation du don, étant donné la politique esthétique adoptée par l'institution muséale et le choix d'une présentation d'artefacts isolés, illustrant les arts traditionnels. Nous pouvons donc nous interroger sur l'intérêt réel que le musée des arts africains et océaniques avait à accepter un don composé pour moitié d'art qu'on pourrait qualifier de colonial et pour l'autre d'objets ethnographiques sans

²²⁴ Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Lettre de remerciement et demande de prise de contact* : D004921/48052.

²²⁵ Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Annonce de l'acceptation du don*, doc 1/1, D004921/48056.

²²⁶ Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Arrêté n°31*, doc.1/2, D004921/48058. Voir en annexes, *document 3*, p. 63.

²²⁷ Cet album porte aujourd'hui le numéro d'inventaire 73.1984.5.3, au MQB-Jacques Chirac.

²²⁸ Inv. n°73.1984.5.1 – MQB-Jacques Chirac

²²⁹ Inv. n°73.1984.5.2 – MQB-Jacques Chirac

valeur esthétique particulière. En tous cas, nous obtenons ainsi la confirmation de l'arrivée de l'album de dessins d'écoliers dans les collections françaises, et l'ensemble forme ainsi la seule entité du corpus dont l'histoire peut être retracée. Les feuillets (il ne s'agit pas d'un album à proprement parler mais de feuilles de cahier autonomes) sont protégés par une pochette en papier comprenant le tampon du musée des arts africains et océaniques puis celui du musée national des arts d'Afrique et d'Océanie (MNAAO) suite au changement de nom en 1990. Au crayon noir, une note de Béatrice Appia indique « Dessins d'écoliers noirs – j'ai donné les plus beaux à G. Dieterlen – reliquat ». Malgré nos recherches, nous n'avons pu retrouver la trace de ces autres dessins apparemment donnés à Germaine Dieterlen. Toutefois, il se pourrait qu'il s'agisse des figures publiées dans l'article « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs » publié dans le *Journal de la Société des africanistes*²³⁰, illustrant l'une des thématiques du travail menée par Germaine Dieterlen. Ces dessins sont effectivement très intéressants concernant la sortie des masques, les costumes des danseurs. Outre ses nombreux articles publiés dans le Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire, Béatrice Appia rédige le livre *Négrillons et Bêtes sauvages ; Scènes de la vie en Afrique Occidentale*, roman illustré dont les motifs sont « composé[s] de tous les éléments pris dans les dessins d'écoliers africains des années 1938/1940²³¹ ». L'utilisation des travaux d'élèves dans l'œuvre personnelle de Béatrice Appia participe de leur valorisation. Toutefois, comme nous l'avons précédemment évoqué quant à la démarche de Béatrice Appia, cette reconnaissance s'accompagne d'une sorte de mythe primitiviste. Par leur emploi, elle souhaite retranscrire un supposé caractère d'authenticité. Hormis la mention générale faite en préambule, aucune indication ne vient instruire le lecteur quant à l'origine précise des dessins, leur auteur, etc. Nous avons relevé en annexes les planches du livre correspondant avec les dessins de notre corpus²³². L'artiste a fait quelques modifications, notamment en optant pour la peinture au lieu du simple crayon noir dont disposaient les enfants. Ainsi, le recto du dessin 73.1984.5.4.34 à motif de galagos (sorte de lémurien) sur des arbres se retrouve quasiment à l'identique dans l'ouvrage de madame Appia.

Cet attrait pour le *primitif*, dans lequel s'inscrivent les documents collectés par Béatrice Appia n'est pas isolé. D'autres artistes comme Jean Dubuffet s'emparent des outils de l'ethnographie, de même qu'ils succombent au goût moderne pour l'art populaire ou l'*art nègre*.

²³⁰ APPIA B., « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », *op. cit.*

²³¹ APPIA Béatrice, *Négrillons et Bêtes sauvages, Scènes de la vie en Afrique Occidentale*. Illustration composée de tous les éléments pris dans les dessins d'écoliers africains des années 1938/1940. [S.l.] :[s.n].

²³² Voir en annexes, *figures 70 et 71*, p. 35-36.

En 1946, Dubuffet définit ce qu'il nomme « l'Art Brut », un art spontané, non-professionnel, non convenu, peut-être même non-artistique. Le peintre est profondément influencé par le développement de l'ethnographie. Comme le remarque l'historien de l'art Baptiste Brun²³³ : « symptomatique de cela, le recours au terme de *document* préféré à celui d'*œuvre* est quasi systématique dans la majeure partie des correspondances et publications ayant trait à l'Art Brut depuis 1945²³⁴ ». Dans une notice sur la Compagnie de l'Art Brut, imprimée en 1948, une liste des « œuvres considérées » par ce cercle d'intellectuels comprend :

« [...] des ouvrages artistiques tels que peintures, dessins, statues et statuettes, objets divers de toutes sortes, ne devant rien (ou le moins possible) à l'imitation des œuvres d'art qu'on peut voir dans les musées, salons et galeries ; mais qui au contraire font appel au fond humain originel et à l'invention la plus spontanée et personnelle [...]. Des œuvres de cette sorte nous intéresseront même si elles sont sommaires et exécutées avec maladresse. [...]»²³⁵.

Cette définition résonne avec certains écrits de Béatrice Appia. Ainsi, Jean Dubuffet s'intéresse de près aux dessins d'enfants, qu'il collectionne et dont il s'inspire dans sa production artistique²³⁶. Nous terminerons à ce sujet par la brève évocation de la collection de dessins d'enfants réalisés en Angola, constituée par le galeriste parisien Charles Ratton, dans les années 1960²³⁷. Le célèbre marchand avait offert l'un d'entre eux à Jean Dubuffet. La représentation des scènes locales est subordonnée aux exigences du goût des Européens pour le *primitif*. Couleurs vives, masques, costumes, proportions non réalistes, tout participe de cette projection sur les dessins du désir de spontanéité.

²³³ Baptiste Brun est le co-commissaire de l'exposition *Dubuffet ethnographe* prévue au MuCEM, à Marseille, pour avril 2019.

²³⁴ BRUN Baptiste, « Réunir une documentation pour l'Art Brut : les prospections de Jean Dubuffet dans l'immédiat après-guerre au regard du modèle ethnographique », *Les Cahiers de l'École du Louvre*, N°4, 2014 [En ligne].

²³⁵ *Idem*.

²³⁶ Voir par exemple la série Marionnettes de la ville et de la campagne (1942-1945). Nous alertons toutefois sur le fait que si Jean Dubuffet se nourrissait d'œuvres considérées comme « primitives », il a paradoxalement toujours rejeté la notion de primitivisme, régulièrement accolé à son travail par la critique. Voir BRUN Baptiste, *De l'homme du commun à l'art brut : "mise au pire" du primitivisme dans l'œuvre de Jean Dubuffet : Jean Dubuffet et le paradigme primitiviste dans l'immédiat d'après-guerre (1944-1951)*, thèse sous la dir. de T. Dufrêne, Paris-Ouest Nanterre, 2013, p. 61-68.

²³⁷ MURPHY Maureen, « Dessins d'Angola : art "primitif", "art brut" ? », in *Charles Ratton, L'invention des arts « primitifs »*, Musée du quai Branly, Skira Flammarion, Paris, 2013, p. 148-151.

Pourquoi privilégier cette institution plutôt que le musée de l'Homme ?

Le musée d'Ethnographie du Trocadéro, inauguré en 1882, est entièrement repensé au XX^e siècle, sous l'action de l'anthropologue Paul Rivet. L'institution est rebaptisée musée de l'Homme en 1938. Désormais conçu comme un musée-laboratoire, le musée accompagne la naissance institutionnelle de l'ethnologie. Outre l'espace d'exposition, il offre un laboratoire de recherche et une bibliothèque. Le musée se veut la vitrine de l'Homme sous tous ses aspects, à travers le temps et dans l'espace, sorte « d'inventaire encyclopédique des cultures du monde²³⁸ ». L'ethnologie s'affirme alors comme une discipline scientifique moderne, et lance plusieurs enquêtes de terrain. Cette démarche permet un renouvellement complet de la discipline en rompant avec l'ethnologie dite « de cabinet » de Marcel Mauss ou Emile Durkheim²³⁹. La mission Dakar-Djibouti menée par Marcel Griaule, entre 1931 et 1933, pour le compte du musée est à ce titre exemplaire. L'intérêt pour l'étude des civilisations extra-occidentales se combine avec les ambitions politiques de mise en valeur des territoires colonisés. Tout comme le musée permanent des Colonies, l'institution hérite d'ailleurs de certains artefacts présentés lors de l'exposition coloniale de 1931. S'il s'agit de poursuivre le dessein colonial et d'en faire la propagande, le musée d'ethnographie est bien différent du musée de la France d'Outre-mer dans la mesure où les collections se consacrent avant tout à la présentation de matériel ethnographique²⁴⁰.

Aucun élément de notre corpus n'a été repéré comme provenant des fonds du musée de l'Homme. Pour autant, le musée possède-t-il des collections du même type ? Dans les *Instructions sommaires pour les collecteurs d'objets ethnographiques*, rédigées par Marcel Griaule et Michel Leiris²⁴¹, les « dessins²⁴² » font partie des artefacts dignes d'attention, et « même marqué par l'influence européenne, un objet indigène doit être récolté²⁴³ ». Ainsi, la collecte réalisée dans l'Aurès en Algérie par Thérèse Rivière, pour le compte du musée de l'Homme, comporte 112 dessins d'enfants²⁴⁴. À la fois *indigènes* et enfantines, ces productions relèvent d'une sorte de *double primitivisme*, selon les référents de l'époque.

²³⁸ De L'ESTOILE B., *op. cit.*, p. 42.

²³⁹ De L'ESTOILE B., *op. cit.*, p. 145. L'auteur parle de la « Révolution malinowskienne », qui remet en cause la division du travail entre hommes de terrain et ethnographes.

²⁴⁰ De L'ESTOILE B., *op. cit.*, p. 107.

²⁴¹ PERRET Emmanuel, « La perception de l'objet africain, interactions et divergences entre les conceptions ethnographique, muséographique, esthétique et coloniale », in *Coloniales 1920-1940*, p. 109-121

²⁴² *Instructions sommaires pour les collecteurs d'objets ethnographiques*, *op. cit.*, p. 19.

²⁴³ *Ibidem*, p. 8.

²⁴⁴ Cela correspond à environ 43% de l'ensemble des dessins réalisés par plusieurs habitants de différents villages de l'Aurès, en Algérie, en 1935. Ces chiffres se basent sur une répartition enfant/adulte soumise à précaution. Nous

Nous pouvons nous interroger sur l'intérêt qu'aurait pu porter l'institution à des dessins d'écoliers colonisés. En réalité, les thématiques poursuivies par les ethnologues de l'époque dénoncent une collecte souvent soumise à l'intérêt pour le *primitif*, « le typique²⁴⁵ ». Or le dessin d'écolier colonisé, répond à la contrainte scolaire et à l'idéologie coloniale, ce pourquoi nous avons proposé en première partie le terme de *double colonisation*. Il est donc légitime de se demander si le dessin d'écolier *indigène* a suscité le même engouement chez les intellectuels et s'il a été utilisé aux mêmes fins. Finalement, peut-on analyser le dessin d'un écolier sous l'Empire colonial comme un support ethnographique alors qu'il s'agit davantage d'une production coloniale ?

Il faut tout de même souligner le don de Béatrice Appia de ses clichés photographiques à la photothèque du musée de l'Homme, en 1986, comme l'atteste les documents rassemblés dans le dossier D004046/52794 dans les archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac²⁴⁶.

3.2 Les dessins dans les collections du MQB : une collection singulière ?

Une fois entré dans des collections muséales, l'objet troque sa fonction d'usage initiale pour une fonction symbolique. Support du discours colonial dans les précédentes institutions, il faut désormais s'interroger sur la place à laquelle le corpus étudié peut prétendre dans l'institution du quai Branly-Jacques Chirac, qui a fêté ses dix ans l'année passée.

Si les dessins n'avaient jusqu'alors pas fait l'objet d'un inventaire, ni même d'une exposition avérée, ce déménagement va donner l'occasion aux conservateurs de s'intéresser à ces documents. Fabrice Grognet parle de la déclaration à l'inventaire comme d'une véritable « naissance²⁴⁷ » ou plutôt une re-naissance en tant qu'artefact muséal. Quelle forme prend cette nouvelle vie ? Comme nous l'avons évoqué précédemment, les dessins d'écoliers ne semblent pas rejoindre la qualification – discutable – d'objet ethnographique en tant que témoins d'un peuple « disparu[s] ou pré-industriel[s]²⁴⁸ ». En outre, nous avons vu que notre corpus ne

avons fait le choix de retenir 18 ans comme âge limite tout en ayant conscience que la définition de l'enfance est une variable culturelle.

²⁴⁵ GROGNET Fabrice, « Objets de musée, n'avez-vous donc qu'une vie ? », *Gradhiva* N°2, 2005 [En ligne], p. 9.

²⁴⁶ Archives Iconothèque du musée de l'Homme, Appia-Blacher Correspondance entre madame Appia et la photothèque du musée de l'Homme, D004046/52794, archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac. Voir en annexes, *document 2*, p. 60-61.

²⁴⁷ GROGNET F., *op. cit.*, p. 1. « L'objet étranger ainsi adopté et naturalisé acquiert alors une existence légale au sein du patrimoine français ». *Ibidem*, p. 6.

²⁴⁸ *Ibidem*, p. 4.

résultait pas – hormis le cas Appia – d’une collecte ethnographique, mais plutôt de dépôts ou de legs effectués par des institutions ou des administratifs coloniaux. En réalité, il est bien difficile de définir objectivement le rôle d’un objet dans un musée puisque chaque institution définit sa propre grille de lecture²⁴⁹. Si les premiers musées ethnographiques étaient consacrés à la présentation de « l’Autre²⁵⁰ », le musée du quai Branly se doit aujourd’hui de rendre aussi la richesse des rapports de l’Occident avec le reste du monde, et d’intégrer de fait l’histoire coloniale à ses recherches²⁵¹. Les dessins sont désormais indexés au sein de l’unité patrimoniale Mondialisation historique et contemporaine. Témoignant du passé colonial français, ils trouvent leur juste place dans cette « collection à dimension historiographique²⁵² » dont l’objectif est de transmettre « l’histoire de la rencontre des sociétés occidentales avec l’ailleurs²⁵³ ».

Au sein de notre corpus, la prédominance des dessins provenant de l’Afrique, puis de l’Asie et de l’Océanie²⁵⁴, tout comme l’importance du système d’éducation respectivement accordée dans ces anciennes aires coloniales est comparable à la représentativité géographique parmi les collections d’objets du musée²⁵⁵.

Les dessins issus du MAAO (fonds Appia)

Les 77 dessins appartenant à l’album de Béatrice Appia sont inventoriés 73.1984.5.4. Comme nous l’avons vu précédemment, ce sont les seuls éléments ayant reçus un numéro d’inventaire (A.84.5.4) avant leur entrée dans les collections du musée du quai Branly-Jacques Chirac. Toutefois, dans un souci d’homogénéité, ce numéro a été remanié afin de s’intégrer dans la logique d’ensemble adoptée par l’institution. Nous pouvons décomposer le numéro ainsi : 73 correspond à la section Afrique noire du MAAO, c’est-à-dire les objets entrés à partir

²⁴⁹ *Ibidem*, p. 8.

²⁵⁰ De L’ESTOILE B. *op. cit.* Voir Deuxième partie « Les musées des Autres : entre mythe et histoire », p. 283.

²⁵¹ GROGNET F., *op. cit.* p. 16.

Cette dynamique s’est illustrée dernièrement avec l’ouverture de l’exposition *L’Afrique des routes* (janvier-novembre 2017) sous la direction de Gaëlle Beaujean, responsable des collections Afrique du musée.

²⁵² « La collection de l’unité patrimoniale mondialisation historique et contemporaine permet de mieux appréhender l’histoire de la rencontre des sociétés occidentales avec l’ailleurs. Riche de plus de 10 000 œuvres, objets et documents, elle révèle l’évolution, à travers les siècles, du regard porté en Occident sur les peuples, sociétés et territoires lointains. »

<http://www.quaibrantly.fr/fr/collections/toutes-les-collections/histoire-des-collections/mondialisation-historique-et-contemporaine/>

²⁵³ *Idem*.

²⁵⁴ Voir en annexes, *figure 1*, p. 39.

²⁵⁵ Nombre d’objets par provenance dans les collections du musée : Afrique, 98 693 ; Asie, 56 994 ; Océanie, 9 028.

de 1960. L'année du don est indiquée en seconde position : 1984. Les deux derniers chiffres sont repris de l'inventaire du MAAO : ces dessins font partie de la cinquième donation (5) effectuée en 1984 et plus précisément du quatrième lot (4) de cette donation. Pour une meilleure appréhension des dessins, nous avons choisi de leur donner un numéro complémentaire permettant de distinguer chacune des unités²⁵⁶.

Des dessins portés à l'inventaire rétrospectif (75)

Les 48 éléments porteurs du préfixe 75 renvoient aux anciennes collections du musée des Colonies, du musée de la France d'outre-mer. Suite au préfixe, nous trouvons 2012.0 ce qui indique que les dessins ont été portés à l'inventaire rétrospectif effectué par le musée du quai Branly-Jacques Chirac, en 2012. Ce vaste chantier d'inventaire est une obligation légale pour l'institution lorsque des éléments présents dans les collections n'ont jamais fait l'objet d'une identification précise. Le choix du 0 comme numéro de collection est la règle édictée par la Direction des Musées de France²⁵⁷ pour signaler qu'il s'agit d'un inventaire rétrospectif.

Des dessins pas encore portés à l'inventaire (n° de gestion uniquement)

282 unités ont reçu un numéro de gestion en janvier 2017. Cet ensemble se compose d'une chemise de 16 dessins de Papeete (PP0220693 à 707 et PP0220753), d'une chemise de 42 dessins de Bingerville et trois dessins de provenance inconnue (PP0220708 à PP0220752 et PP0220754), de deux albums vietnamiens de Vinh (PA000520 et PA000521) comprenant chacun 18 dessins, et de deux albums tunisiens (PA000580 et PA000581) comprenant respectivement 96 et 82 éléments. À cela s'ajoutent six pastels du Maroc (PP0220688 à PP0220692 et PP020755) dont cinq petits formats retrouvés avec un cadre. Sans aucune certitude quant à leur éventuelle exposition, cela atteste probablement d'une mesure de conservation adoptée pour la préservation des pastels.

Récemment retrouvés parmi les archives du département du fonds historique du MAAO, ces dessins ont été extraits du fonds historiques d'arts graphiques pour être placés avec les

²⁵⁶ Cette numérotation s'est faite suite à notre consultation du corpus à la muséothèque du MQB-Jacques Chirac.

²⁵⁷ <http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/AIDEMUSEES/dossier-inp-inv-rec.pdf>
p. 14.

archives ou bien ils n'étaient tout simplement pas rangés avec les objets dans leur précédente institution. Pourtant, le recoupement stylistique de certains des albums portés à l'inventaire en 2012 et ceux redécouverts cette année laisse penser qu'ils appartenaient à l'origine à un même ensemble, illustrant le thème de l'enseignement dans l'empire colonial français. Ainsi, l'auteur des pastels PP0220691, PP0220692 et PP0220755²⁵⁸, nommé Taïeb Lahlou, est déjà identifié avec l'ensemble 75.2012.0.2028* et le numéro 75.2012.0.2027.1. Nous constatons également une forte ressemblance entre l'ensemble de Bingerville avec le numéro 75.2012.0.2029. Outre la provenance, nous remarquons une mise en page et un style similaire entre les différents devoirs²⁵⁹.

Cas comparatif : les dessins d'écoliers de la période coloniale, conservés au musée de l'éducation de Rouen

Le musée national de l'éducation²⁶⁰ (MUNAÉ), installé à Rouen est doté d'une riche collection liée à l'histoire de l'éducation : peintures, estampes, mobiliers scolaires, cahiers et albums d'écoliers. Pour enrichir notre travail, il nous a paru nécessaire de proposer une comparaison entre les dessins conservés par le musée du quai Branly-Jacques Chirac et ceux du MUNAÉ.

Grâce à l'accès en ligne aux collections²⁶¹, nous avons obtenu 130 réponses selon les mots-clés « travail d'élève », « dessin, peinture, modelage » et « enseignement français à l'étranger (dont anciennes colonies) ». Sur cet ensemble 129 éléments sont des dessins, provenant d'une école primaire franco-indigène de filles, à Longxuyên, autrefois situé en Cochinchine (actuel sud du Vietnam). Les essais sont regroupés par thèmes dans des pochettes de papier (nous comptons 11 thèmes différents²⁶²), le tout protégé par une couverture cartonnée. L'homogénéité de l'ensemble témoigne encore une fois de l'impact du cadre scolaire sur l'activité graphique de l'enfant. Ces thèmes accusent des consignes similaires à celles de notre corpus. Le « Dessin de mémoire – un bol décoré²⁶³ » (12 occurrences) ou le plateau en bois

²⁵⁸ Voir en annexes, les pastels répertoriés comme étant l'œuvre de l'élève Taïeb Lahlou, *figure 72*, p. 37.

²⁵⁹ Voir en annexes, *figures 34 à 38*, p. 24-25.

²⁶⁰ <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/>

²⁶¹ <https://www.reseau-canope.fr/musee/collections/fr/museum/mne>

²⁶² Les thèmes répertoriés sont les suivants : plateau en bois décoré (19), bol décoré (12), autel des ancêtres (10), vase de fleurs sur un autel (19), service à bétel annamite (16), margouillats (11), charrette traînée par un bœuf (7), « couteaux indigènes » (8), brûle-parfum (7), barque/pirogue (15), « licorne fabuleuse » (5).

²⁶³ N° d'inventaire 1979.00249.70. Voir en annexes, *figure 73*, p. 38.

décoré (19 occurrences) rappellent fortement le « Dessin décoratif le dessin d'une boîte laquée» ou encore le « Dessin décoratif - une assiette²⁶⁴ ». On retrouve les mêmes informations, avec en mention manuscrite, le type de dessin réalisé, l'objet du dessin, la classe et le nom de l'élève, et la note obtenue. Tout comme le corpus du quai Branly, ces dessins sont issus des collections historiques du musée pédagogique ouvert par Jules Ferry en 1879. Ces dernières sont transférées à Rouen où l'actuel musée ouvre en 1980. De fait, très peu d'informations sont disponibles sur les circonstances de collecte et leur arrivée dans les collections. Les dessins ont été portés à l'inventaire rétrospectif en 1979, ce qui explique la première partie de leur numéro d'inventaire. Le musée national de l'éducation étant labellisé « musée de France », ces pièces sont désormais inaliénables.

Le MUNAÉ consacre actuellement une exposition au grand absent de notre corpus, l'Algérie. *L'école en Algérie, l'Algérie à l'école* (du 8 avril 2017 au 2 avril 2018) revient sur la relation entre la France et l'Algérie pendant la colonisation, à travers l'histoire de l'école. À l'occasion de cette exposition, le musée du quai Branly-Jacques Chirac a prêté certains objets des collections appartenant à l'unité patrimoniale Afrique du Nord Proche-Orient. Aucun dessin d'écolier n'est cependant présenté dans l'exposition. En croisant des témoignages aussi variés que des photos, des travaux d'écoliers, des archives personnelles, des supports pédagogiques, l'exposition tente de comprendre à la fois la place complexe de l'école dans une société colonisée et celle de cette même colonie dans « l'imaginaire métropolitain²⁶⁵ ». Comme nous avons pu le voir au début de cette dernière partie, le public scolaire est particulièrement visé par les événements de propagande coloniale. Si ce second volet n'a pas été traité dans notre étude, il s'agit d'un axe d'approche qui pourrait faire l'objet de recherches complémentaires, par le biais des manuels scolaires, des travaux d'élèves, etc. À ce sujet, le musée du quai Branly possède un intéressant carnet de rédactions illustrées, réalisées par des écoliers français lors de la visite de l'exposition consacrée à la Croisière noire²⁶⁶, en 1926, que nous avons écarté de notre corpus pour des raisons de cohérence avec le reste des travaux réunis.

²⁶⁴ N° d'inventaire PA000520.5 et N° d'inventaire PA000520.12 Voir en annexes, *figure 8*, p. 16.

²⁶⁵ Dossier pédagogique, disponible en ligne : https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/2017-Algerie_Dossier_de_presse_ok.pdf. Voir en annexes l'affiche de l'exposition. Voir en annexes, *figure 74*, p. 38.

²⁶⁶ Expédition organisée par André Citroën pour promouvoir sa marque d'automobile. Voir note de bas de page 31.

Conclusion

L'étude ciblée d'un fonds de dessins d'écoliers des colonies nous a permis de proposer une nouvelle approche concernant l'enseignement dispensé dans les territoires soumis. En outre, les caractéristiques et les enjeux de l'enseignement du dessin dans les différentes aires coloniales ont souligné l'existence d'un système pédagogique, répondant à la fois à un besoin de justification – par le biais de la « mission civilisatrice » –, et aussi à des impératifs de mise en valeur économique. Partie intégrante de la politique coloniale, l'enseignement du dessin diffuse une pédagogie adaptée et véhicule les valeurs esthétiques occidentales aux quatre coins du monde. Notre travail s'est concentré sur la période allant des années 1920 aux années 1930, mais il serait intéressant d'observer les évolutions de l'enseignement colonial jusqu'aux indépendances. En effet, même si les bases de la décolonisation sont amorcées au tournant de 1930, il faut attendre les années 1940 pour que les mouvements de revendication prennent véritablement de l'ampleur.

La France coloniale utilise d'abord les supports de l'enseignement comme témoins de l'action supposément bienfaitrice menée outre-mer : cahiers, affiches, manuels scolaires sont convoqués pour légitimer auprès du public métropolitain l'investissement de l'État dans les questions coloniales. Le palais permanent des Colonies puis le musée de la France d'Outre-mer sont les principaux outils de cette propagande. Même si le manque de documents relatifs à notre corpus ne nous a pas permis de retracer l'histoire de chaque dessin, leur présence dans un « musée de la colonisation²⁶⁷ » puis à partir de 1960 dans un « musée d'art primitif²⁶⁸ », est importante pour comprendre l'évolution de leur réception par le public. Quelle place accorder à ces dessins aujourd'hui ? Quelle lecture en proposer ?

Objets hybrides, fruits de l'histoire coloniale, ces dessins-témoins ont-ils leur place dans un musée consacré aux civilisations extra-européennes, tel que se présente aujourd'hui le musée

²⁶⁷ De L'ESTOILE B. *op. cit.*, p. 331-332.

²⁶⁸ *Idem.*

du quai Branly-Jacques Chirac ? Notons ici le rôle clé de l'unité patrimoniale Mondialisation historique et contemporaine, avec des collections aussi riches qu'hétéroclites, qui mettent en perspective l'histoire des relations entre l'Occident et le reste du monde. Loin du discours colonial dont ils ont pu être porteurs autrefois, il s'agit désormais d'en faire des témoins de l'histoire coloniale française²⁶⁹.

Au terme de nos recherches, il nous paraît important de proposer une politique de valorisation potentielle pour notre corpus. L'espace de la Boîte arts graphiques, situé sur le plateau des collections du musée du quai Branly-Jacques Chirac offre la possibilité à des collections graphiques (photographies, estampes, dessins) d'être exposées temporairement. Cet accrochage permet de valoriser un pan des collections peu représenté au sein du parcours permanent. Ainsi, les dessins de notre corpus pourraient tout à fait trouver leur place au cours d'une prochaine exposition dans cet espace, sur le thème de l'enseignement colonial par exemple.

Par ailleurs, comme nous avons pu le voir au cours de notre travail, les dessins d'écoliers ont régulièrement attiré l'attention des intellectuels et des artistes. Leur caractère supposé présumé a constitué une véritable source d'inspiration pour nombre d'entre eux. La récente exposition *Singuliers au pluriel*, proposée au musée du quai Branly-Jacques Chirac, dans l'espace Boîte arts graphiques, revenait sur cette « impulsion créatrice²⁷⁰ » qu'avait pu constituer *l'altérité*. Notamment les travaux d'artistes extra-occidentaux, tels les dessins réalisés par des habitants de l'île de Buka, dans les îles Salomon, collectés par le missionnaire-ethnographe Patrick O'Reilly, avec qui l'artiste Jean Dubuffet s'était lié d'amitié. Si ces questionnements ont pu trouver certaines réponses à travers la figure de Béatrice Appia, il serait intéressant de poursuivre les recherches quant au lien ténu entre les dessins d'écoliers *indigènes* et le goût pour le *primitif*.

²⁶⁹ Benoît De L'ESTOILE souligne la nécessité actuelle de faire du « musée des Autres » un « musée de la relation aux autres », en plaçant « l'historicité au cœur de ses questions ». *Op. cit.*, p. 288.

²⁷⁰ Exposition *Singuliers au pluriel*, du 12 janvier au 27 mars 2017, Boîte arts graphiques, MQB, Jacques Chirac. Texte de présentation de l'exposition, accessible en ligne : <http://www.quaibrantly.fr/fr/collections/vie-des-collections/actualites/boite-arts-graphiques/singuliers-au-pluriel/>

Bibliographie

Ouvrages et articles

AGERON Charles-Robert, COQUERY-VIDROVITCH Catherine, THOBIE Jacques, *Histoire de la France coloniale*, A. Colin, Paris, 1990.

APPIA Béatrice, « La représentation humaine dans les dessins d'enfants noirs », in *Bulletin de l'Institut français d'Afrique noire*, t.I, n°2-3, 1939, p. 405-411.

APPIA Béatrice, *Négrillons et Bêtes sauvages. Scènes de la vie en Afrique Occidentale*, Paris, imprimerie Necci, s.d.

APPIA Béatrice, « Notes sur le génie des eaux en Guinée », in *Journal de la Société des africanistes*, n°14, 1944, p. 33-41.

APPIA Béatrice, *Terres primitives. Scènes villageoises en pays noir*, Paris, Éditions Colbert, 1946.

BEZANÇON Pascale, *Une colonisation éducatrice ? L'expérience indochinoise (1860-1945)*, Paris, L'Harmattan, 2002.

BLIND Camille-Frédérique, MARTIN Angèle, *Les sources des collections du musée de la France d'Outre-mer (1931-1960)*, Mémoire d'étude sous la dir. M. Krzysztof Pomian, École du Louvre, Paris, 1996.

BODLENNER Véronique, *Les Écoles des Beaux-Arts coloniales. Étude de la peinture dans son rapport au modèle occidental dans les colonies françaises en Algérie, au Vietnam et à Madagascar*, Mémoire de master 2 sous la dir. D. Jarrassé, École du Louvre, 2015.

BOUCHE Denise, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920, mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Tome II, Thèse sous la dir. de Henri Brunshwig, Paris I Sorbonne, 1974.

BOUCHE Denise, *Histoire de la colonisation française, Flux et reflux (1815-1962)*, Tome II, Paris, Fayard, 1991, p. 243-273.

BOYER Gilles (sous la dir.) CLERC Pascal et ZANCARINI-FOURNEL Michelle, *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, Lyon, ENS Éditions, 2013.

BRUN Baptiste, *De l'homme du commun à l'art brut : « mise au pire » du primitivisme dans l'œuvre de Jean Dubuffet : Jean Dubuffet et le paradigme primitiviste dans l'immédiat d'après-guerre (1944-1951)*, Thèse sous la dir. de T. Dufrière, Paris-Ouest Nanterre, 2013.

Coloniales 1920-1940, Musée municipal de Boulogne Billancourt, catalogue sous la dir. d'Emmanuel BREON et Michèle LEFRANÇOIS, Boulogne Billancourt, 1989.

Congrès international de l'évolution culturelle des peuples coloniaux, 26-27-28 septembre 1937, Paris, Protat, 1938.

DAENINCKX Didier, *L'école des colonies*, Paris, Éditions Hoëbeke, 2015.

DAGEN Philippe, *Le peintre, le poète, le sauvage : les voies du primitivisme dans l'art français*, Paris, Flammarion, 2010.

DAVESNE André, *Le nouveau syllabaire de Mamadou et Bineta à l'usage des écoles africaines*, Paris Strasbourg, Librairie Istra, 1978 [cette édition est une rénovation des éditions précédentes].

De L'ESTOILE Benoît, *Le Goût des Autres. De l'Exposition coloniale aux arts premiers*, Paris, Flammarion, collection Champs essais, 2010 [1^{ère} éd. 2007].

DE MEREDIEU Florence, *Le Dessin d'enfant*, Paris, Éditions Universitaires, 1974. Nouvelle édition augmentée, Paris, Blusson, 1990.

DROZ Bernard, *La fin des colonies françaises*, Paris, Gallimard, 2009.

DULUCQ Sophie, STORA Benjamin, KLEIN Jean-François, *Les mots de la colonisation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 2007.

EZEMBE Ferdinand, *L'enfant africain et ses univers*, Paris, Karthala, Collection Questions d'enfances, 2009, p. 151-152.

GALLOTTI Jean, « Le Palais permanent des colonies », in *L'illustration*, 22 août 1931, Album Hors-Série, novembre 1931.

Gouvernement général de l'Afrique occidentale française, « Plan d'études et programmes des Écoles Primaires de l'AOF », in *Bulletin de l'Enseignement en AOF*, n°15, Gorée, imprimerie du Gouvernement général, 1914.

HAMY Ernest Théodore, « La figure humaine chez le sauvage et chez l'enfant », in *L'Anthropologie*, XIX, Masson et Cie, Paris, 1908, p. 385-407.

HARDY Georges, « Le dessin à l'école indigène », in *Bulletin de l'Enseignement en Afrique Occidentale française*, n°18, 1915.

HARDY Georges, *Une conquête morale : l'enseignement en A.O.F.*, Paris, A. Colin, 1917.

HARDY Georges, *L'art nègre. L'art animiste des noirs d'Afrique*, Paris, Henri Laurens, 1927.

HARDY Georges, *Les Colonies Françaises - L'Afrique occidentale française, Choix de textes précédés d'une étude*, Paris, Librairie Renouard, H. Laurens Éditeur, 1937, p. 85-88.

HUYGHE René, *L'Art et l'Homme*, Larousse, Paris, 1957, p. 1-2, p. 73-83.

IRBOUH Hamid, *Art in the Service of Colonialism : french Art Education in Morocco, 1912-1956*, Londres, Tauris Academic Studies, 2005.

Institut colonial international, *L'enseignement aux indigènes : rapports préliminaires* [actes de la] XXI^e session, Paris, 5-6-7-8 mai 1931, Bruxelles, Établissements généraux d'imprimerie, 1931.

LEBLOND Ary, « Rayonnement des Antilles dans la littérature et l'art », in *L'Illustration*, n°4838, 23 novembre 1935.

LEON Antoine, *Colonisation, enseignement et éducation. Etude historique et comparative*, Bibliothèque de l'éducation, Paris, L'Harmattan, 1991.

L. R.-M., « Une école française pour indigènes », *L'illustration*, 22 août 1931, Album Hors-Série, Novembre 1931.

LE TOUX Stéphanie, *Musée des Colonies, musée de la France d'Outre-mer : un musée tributaire de la politique de la métropole et de l'opinion publique (1931-1960)*, Mémoire de maîtrise sous la dir. de Pascal Ory, Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, 1997.

LIAUZU Claude, *Colonisation : droit d'inventaire*, Paris, A. Colin, 2004, p. 118-139

LIAUZU Claude, *Dictionnaire de la colonisation française*, Paris, Larousse, 2007, p. 259-263.

MOSER Cléopée-Lior, *Les armes – jouets collectées au cours de la mission Dakar-Djibouti conservées dans les collections de l'Unité Patrimoniale d'Afrique au musée du quai Branly*, Mémoire d'étude sous la dir. de Daria Cevoli et Carine Peltier-Caroff, Paris, École du Louvre, 2016.

MURPHY Maureen, *Un palais pour une cité ; du Musée des Colonies à la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration*, RMN, Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, 2007.

MURPHY Maureen, « Dessins d'Angola : art "primitif", "art brut" ? », in *Charles Ratton, L'invention des arts « primitifs »*, Musée du quai Branly, Skira Flammarion, Paris, 2013.

Musée d'Ethnographie, Paris, *Instructions sommaires pour les collecteurs d'objets ethnographiques*, Musée d'ethnographie, Museum national d'histoire naturelle, Mission scientifique Dakar-Djibouti, 1931.

OLIVIER Marcel et avec la collaboration de ALLEGRET Paul, BEAUREGARD Victor Camille Charlemagne, *Exposition coloniale internationale de 1931 : rapport général*. Tome V, parties I et II, Les sections coloniales françaises, Paris, imprimerie nationale, 1934.

PERNOUD Emmanuel, *L'invention du dessin d'enfant, à l'aube des avant-gardes*, Paris, Hazan, 2003.

RIOUT Denys, *Qu'est-ce que l'art moderne ?*, Paris, Gallimard, folio essais, 2014, p. 255-276.

ROUSSEAU Gabriel, Inspecteur de l'Enseignement Professionnel et du Dessin, *Les arts marocains*, Rabat, Imprimerie officielle, 1921.

ROUSSEAU Gabriel, *La vie musulmane et orientale, L'art décoratif musulman*, Paris, Librairie des Sciences politiques et sociales, Editeur Marcel Rivière, 1934, p. 15-19.

SALAÜN Marie. *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie, 1885-1945*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, Collection « Histoire », 2005.

SARRAUT Albert, *Grandeurs et servitude coloniales*, Paris, Éditions Du Sagittaire, 1931, p. 96-107. Nouvelle édition avec présentation de Nicola COOPER, Paris, L'Harmattan, 2012.

TAFFIN Dominique, « Le musée des Colonies et l'imaginaire colonial », in *Images et colonies: iconographie et propagande coloniale sur l'Afrique française de 1880 à 1962*, sous la dir. de BANCEL Nicolas, BLANCHARD Pascal, GERVEREAU Laurent, Nanterre Paris : BDIC ACHAC, 1993, p. 140-144.

TAFFIN Dominique, « les avatars du Musée des Arts d'Afrique et d'Océanie », in *Le palais des colonies. Histoire du musée des arts d'Afrique et d'Océanie*, sous la dir. de Germain VIATTE, Réunion des Musées Nationaux, Paris, 2002.

TREINER Sandrine, *Le Musée des colonies : un espace de diffusion de l'idée coloniale en France*, Mémoire de maîtrise sous la dir. de Françoise Raison, Université Paris 7, 1986.

TURPIN Gérard, *Béatrice Appia. L'invitation africaine : gouaches, huiles-dessins, 1937-1940*. Exposition du 7 décembre 1990 au 19 janvier 1991, Galerie de la Poste, Paris, 1990.

VAN THAO Trinh, *L'école française en Indochine*, Paris, Karthala, Collection « Hommes et Sociétés », 1995.

WALLON Philippe, CAMBIER Anne, ENGELHART Dominique, *Le dessin d'enfant*, 3^eed., Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

Ouvrages et articles en ligne

APPIA Béatrice, « Masques de Guinée française et de Casamance d'après des dessins d'enfants noirs », dans *Journal de la Société des africanistes*, t.XIII, 1943, p. 153-182 [En ligne], consulté le 19 avril 2017. www.persee.fr/doc/jafr_0037-9166_1943_num_13_1_2546

BAYET MARIE-Laurence, « L'enseignement primaire au Sénégal de 1903 à 1920 », *Revue française de pédagogie* Volume 20, n°1, 1972, p. 33-40 [En ligne], consulté le 19 avril 2017. www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_20_1_1816

BARTHELEMY Pascale, « L'enseignement dans l'Empire colonial français : une vieille histoire ? », *Histoire de l'éducation*, n° 128, 2010 [En ligne] mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 19 avril 2017.

<http://histoire-education.revues.org/2252>

BRUN Baptiste, « Réunir une documentation pour l'Art Brut : les prospections de Jean Dubuffet dans l'immédiat après-guerre au regard du modèle ethnographique », *Les Cahiers de l'École du Louvre*, n°4, 2014 [En ligne], mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 13 avril 2017. URL : <http://cel.revues.org/487>; DOI : 10.4000/cel.487

EIZLINI Carine, *Le Bulletin de l'Enseignement de l'AOF, une fenêtre sur le personnel d'enseignement public, expatrié en Afrique Occidentale française (1913-1930)*, thèse sous la direction de Rebecca Roger, Université Descartes, Paris V, 2012, p. 313-317 [En ligne], consulté le 19 avril 2017.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00807317/document>

FABRE Daniel (sous la dir.), « Arts de l'enfance, enfances de l'art », *Gradhiva*, n°9, 2009 [En ligne] mis en ligne le 02 septembre 2012, consulté le 19 avril 2017.

<https://gradhiva.revues.org/1336>

FRAVALO Fabienne, introduction de, « Gaston Quénioux, *Le Dessin et son enseignement*, 1906 », in Neil McWilliam, Catherine Méneux et Julie Ramos (dir.), *L'Art social de la Révolution à la Grande Guerre. Anthologie de textes sources*, INHA (« Sources »), 2014 [En ligne] mis en ligne le 08 juillet 2014, consulté le 19 avril 2017. URL :

<http://inha.revues.org/6014>

GROGNET Fabrice, « Objets de musée, n'avez-vous donc qu'une vie ? », in *Gradhiva*, n°2, 2005 [En ligne], mis en ligne le 10 décembre 2008, consulté le 19 avril 2017.

<http://gradhiva.revues.org/473>

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, préface de M. Paul Crouzet, Paris, H. Didier, 1932, [En ligne], consulté le 19 avril 2017.

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9734560k>

LEHMIL Linda, « L'édification d'un enseignement pour les indigènes : Madagascar et l'Algérie dans l'Empire français », in *Labyrinthe*, n°24, 2006 [En ligne], mis en ligne le 25 juillet 2008, consulté le 19 avril 2017. URL : <http://labyrinthe.revues.org/1252>; DOI : 10.4000/labyrinthe.1252

YANAGISAWA Fumiaki, « Le renouvellement des arts africains et l'administration coloniale : le cas de Georges Hardy », in *Aesthetics* n°19, 2015 [En ligne], consulté le 19 avril 2017.

http://www.bigakukai.jp/aesthetics_online/aesthetics_19/text19/text19_yanagisawafumiaki.pdf

Sites internet

<http://www.quaibrantly.fr/fr/>

<http://www.palais-portedoree.fr/>

<https://www.reseau-canope.fr/musee/fr.html>

<http://www.culture.gouv.fr/documentation/joconde/fr/partenaires/AIDEMUSEES/dossier-inp-inv-rec.pdf>

Page Wikipédia sur Béatrice Appia : https://fr.wikipedia.org/wiki/B%C3%A9atrice_Appia

Archives

Archives du musée du quai Branly-Jacques Chirac, Paris :

Fonds d'archives Thérèse Rivière : cote DA001063/49654 – 49660.

Fonds d'archives Georges-Marie Haardt : cote DA001197/65311.

Béatrice Appia :

Archives Afrique – MAAO (1960-2002), Paris, Appia-Blacher, *Lettre de la donatrice du 21/03/1983* : **D004921/48051**.

Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Lettre de remerciement et demande de prise de contact* : **D004921/48052**.

Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Annonce de l'acceptation du don* : **D004921/48056**.

Archives Afrique, MAAO (1960-2002), Paris, 1984.5 (Appia-Blacher), *Arrêté n°31*: **D004921/48058**.

Archives Iconothèque du musée de l'Homme, Appia-Blacher, *Correspondance entre madame Appia et la photothèque du musée de l'Homme, Lettre du 28 janvier 1988*, **D004046/52794**.

Archives Iconothèque du musée de l'Homme, Appia-Blacher, *Informations sur la carrière de Béatrice-Appia* : **D004046/52799**.

Musée permanent des Colonies et musée de la France d'Outre-mer :

Archives du MFOM (1931-1960), série XI, Architecture – muséographie, *plans des anciennes salles du MFOM* : **DA000605/59703**.

Archives du MFOM, série XI, *Quelques suggestions à propos du Musée des Colonies* : **DA000603/59709**.

Archives du MFOM, série XI, *Rapport pour un Musée des Colonies* : **DA000603/59710**.

Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, Correspondance d'A. Fritz, chef de section, *Remise en état de la section après la guerre* : **DA000675/59839**.

Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, correspondance d'A. Fritz, chef de section, *Courriers 1946* : **DA000675/59843**.

Archives du MFOM (1931-1960), série XIII, section économique, correspondance d'A. Fritz, chef de section, *Étiquettes des vitrines sur les productions coloniales* : **DA000675/59864**.

Archives de l'Académie des Sciences d'Outre-mer, Paris :

Fonds Blachere-Appia (1979), Tome IV catalogue général des archives, dossier 2, cote A-2 :

Document A-2.2 « *Dessins d'enfants noirs* »