

Un siècle d'enseignement du « fait colonial » dans le secondaire de 1902 à nos jours

Laurence De Cock

De la question de l'immigration aux relations internationales, le colonial s'impose aujourd'hui dans les débats publics comme un prisme usuel pour appréhender l'actualité. L'école s'y trouve souvent épinglée comme complice d'une histoire au mieux mal enseignée, au pire occultée. Il va de soi que la réalité est beaucoup plus complexe. L'étude de l'enseignement d'une question, quelle qu'elle soit, ne relève pas simplement de vagues souvenirs ou d'un regard rapide sur des programmes et sur quelques manuels. Un savoir scolaire subit un processus de transformation long et complexe entre son élaboration (le choix de l'inclure dans le montage du *curriculum*) et son appropriation par les élèves. Il est le fruit de plusieurs étapes de traduction, à la fois successives et simultanées, qui rendent sa réalité et son efficacité très difficiles à mesurer¹.

L'étape la plus obscure reste celle de la « boîte noire » de la classe. Le colonial n'échappe pas à la règle. Si nous disposons de quelques enquêtes de l'INRP (aujourd'hui IFE)² concernant les pratiques d'enseignement de l'histoire de l'immigration ou des traites³ – surtout pour le primaire –, nous n'avons comme sources pour celles du « fait colonial » que quelques enquêtes sporadiques.

Cependant, d'autres méthodes d'investigation permettent de rompre avec le schéma d'un « passé qui ne passe pas⁴ » ou demeuré trop longtemps tronqué à l'école.

Ainsi, en combinant les effets de conjoncture, les réseaux d'acteurs intervenant sur les programmes, les prescriptions puis leurs transpositions dans les manuels scolaires ainsi que quelques échos de pratiques, on peut tenter de rendre compte d'un siècle d'enseignement du « fait colonial » entre 1902 et aujourd'hui. Nous concentrerons notre étude sur l'enseignement public secondaire général, laissant de côté l'enseignement technique (qui devient « professionnel ») et technologique.

Dès la fin du Second Empire sous le ministère Duruy, l'enseignement de l'histoire s'étend jusqu'aux périodes contemporaines afin de remplir sa mission d'édification citoyenne.

¹ Isabelle Harlé, *La fabrique des savoirs scolaires*, Paris, La Dispute, 2009.

² L'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) est devenu Institut français de l'éducation (IFE) en 2009.

³ Voir le travail de l'équipe des enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire : <http://ecehg.inrp.fr/ECEHG> [lien consulté le 8 octobre 2012].

⁴ Selon l'expression d'Henry Rousso et Éric Conan, *Vichy, un passé qui ne passe pas*, Paris, Fayard, 1994.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

En 1902 cependant, un cursus dit « moderne » est introduit – à parité de statut avec le classique – dans le secondaire. L'histoire scolaire se reconfigure en s'émancipant des humanités classiques et en se dotant de finalités plus en prise avec la réalité contemporaine⁵. Le colonial est l'un des « instruments d'éducation politique⁶ » des apprentis citoyens.

D'abord focalisée sur la colonisation au XIX^e siècle, comme moyen de démonstration de la grandeur impériale européenne et surtout française, la problématique coloniale ne prend l'ampleur d'un « fait colonial » à l'école (c'est-à-dire incluant la traite et la première colonisation) que tardivement.

Parce qu'elle est l'un des « lieux politiques » incontournables de la République, l'école française n'échappe pas aux tiraillements qui secouent le socle nationalo-républicain tout au long du siècle.

Nous y observerons alors la « mise à l'agenda⁷ » successive des questions des droits de l'homme face au racisme, ainsi que de l'immigration et de l'intégration dans le contexte de décolonisation. Puis, face à la crise économique, à la montée de l'extrême droite et à l'intensification de l'ethnisation du politique⁸, nous interrogerons l'inflation des demandes de reconnaissance par des groupes mémoriels, l'émergence du « devoir de mémoire⁹ » dans la sphère politique et du paradigme mémoriel dans la sphère savante. Tous ces facteurs contribuant à toujours plus politiser la question du « fait colonial » et de son enseignement¹⁰.

La grandeur impériale entre évidence historique, réalité géographique et morale civique (de 1902 à la Deuxième Guerre mondiale)

La construction impériale du XIX^e siècle comme allant de soi

Dans le secondaire comme en primaire, la problématique coloniale s'inscrit dans la politique de construction du sentiment patriotique dévolue à l'enseignement de l'histoire. Le colonial est déjà enseigné dans l'école primaire, où les programmes véhiculent un récit fort proche de celui que l'on retrouve en terminale (classe de

⁵ Évelyne Héry, *Un siècle de leçons d'histoire, l'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970*, Rennes, PUR, 1999. p. 112.

⁶ Charles Seignobos lors d'une conférence au musée pédagogique en 1907 repris par Antoine Prost, « L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique », *Vingtième Siècle Revue d'histoire*, n° 2, avril 1984, p. 103-108.

⁷ Laurie Boussaguet, Sophie Jacquot, Pauline Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Paris, Presses de Sciences Po, 2006.

⁸ Alec G. Hargreaves, « [De la victoire de la gauche à la percée de l'extrême droite : l'ethnisation du jeu électoral français](#) », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 16, janvier-avril 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr].

⁹ Sébastien Ledoux, « Écrire une histoire du "devoir de mémoire" », *Le Débat*, mai-août 2012, n° 170, p. 175-185.

¹⁰ Catherine Coquery-Vidrovitch, *Les enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Marseille, Agone, 2008.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

philosophie) où l'on étudie les « puissances européennes en Afrique : conquête de l'Algérie, protectorat français en Tunisie, question d'Égypte, partage de l'Afrique, convention de Berlin, lutte contre la traite¹¹ ». Après la Première Guerre mondiale, les programmes d'histoire sont réécrits. Le contexte est déjà à la réflexion sur un usage possible de l'enseignement de l'histoire à des fins pacifiques. Certaines organisations internationales comme la SDN participent à cette attention portée aux programmes. Ceux de 1925 insistent sur les finalités œcuméniques de l'histoire scolaire :

« Nous n'avons pas été, nous ne serons jamais des particularistes. Il fait partie de notre profession de Français d'aimer l'humanité et de la servir. La connaissance de l'histoire générale nous est indispensable¹². »

L'histoire contemporaine disparaît du premier cycle (de la sixième à la troisième), mais l'histoire coloniale reste très présente dans le second cycle : en classe de première, la colonisation de l'Algérie est introduite explicitement dans la partie portant sur la monarchie de Juillet tandis qu'en terminale, on étudie « L'Empire colonial de la France depuis 1870 : sa formation et son organisation » en tant que chapitre autonome.

En 1938, l'histoire contemporaine réapparaît dans le premier cycle, ainsi que la conquête de l'Algérie en classe de troisième. Il y a peu de changement dans les programmes sous Vichy. En 1945, on parle de « renouveau colonial après 1870 » en troisième et les conquêtes et l'organisation de l'Empire colonial continuent d'être étudiés en classe de terminale.

La traduction des programmes dans les manuels scolaires montre la place primordiale accordée à l'expansion coloniale du XIX^e siècle dans le *curriculum*, même s'il faut préciser ici que l'usage des manuels est très aléatoire au début du XX^e siècle. Les livres étant chers, beaucoup de familles refusent de les acheter. Cependant, la réforme de 1902 s'accompagne d'une modernisation des manuels scolaires qui se veulent plus attractifs.

Dans le Malet-Grillet de terminale (avec une participation de Jules Isaac), une centaine de pages sont consacrées aux présences européennes en Asie et en Afrique. La justification de la vocation colonialiste de l'Europe dans ces manuels de la III^e République est bien connue¹³, on rappellera cependant la très grande attention portée aux détails événementiels de l'aventure coloniale et l'insistance sur l'Algérie – dix-huit pages sur la conquête et l'organisation de l'Algérie – ainsi que les jugements moraux et affectifs scandant le récit, telle cette description d' Abd El Kader « très

¹¹ Toutes les citations de programmes proviennent de la consultation des instructions officielles depuis 1902 archivées à l'IFE. Elles sont complétées par les informations tirées de Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'ancien régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, et des annexes de la thèse de Patricia Legris, *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument d'une politique éducative*, thèse de science politique, Paris I-Panthéon-Sorbonne, 2010.

¹² *Préambule aux programmes de 1925 : horaires, programmes, instructions, 1925*, Paris, Armand Colin, p. 187.

¹³ Manuela Semidei, « De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français », *Revue française de science politique*, 16^e année, n° 1, 1966. p. 56-86.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

beau, il avait les yeux bleus avec des longs cils noirs », que l'on peut lire en légende d'une des rares illustrations¹⁴.

Avec le programme de 1925, le discours s'infléchit légèrement puisque les inégalités de droits et les abus de la colonisation sont mentionnés dans la nouvelle édition :

« Cependant par suite de **l'extrême inégalité des droits et des charges entre Européens et Indigènes** [en gras dans le texte], de graves abus subsistaient encore : la population indigène restait soumise à des servitudes spéciales – impôts et corvées – dont elle n'a été libérée qu'après la grande guerre en 1919¹⁵. »

Mais l'enseignement de l'histoire n'est pas la seule discipline mobilisée pour l'édification d'une conscience impériale. Cette dernière passant par l'appréhension de la territorialité de l'espace conquis, la géographie scolaire contribue également – et peut-être plus encore – au récit colonial de la III^e République.

La cartographie raciale de l'Empire

Les programmes de géographie sont ceux qui insistent le plus sur la problématique raciale, grille de lecture principale des différences entre les peuples et des relations internationales à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle¹⁶ permettant de justifier moralement la « mission civilisatrice ». En classe de sixième, dans la continuité du primaire, les « principales » races sont classées selon la typologie « vie civilisée/vie sauvage »¹⁷. En classes de troisième et de première, le programme de géographie s'intitule « La France et ses colonies ». Dans les manuels, les chapitres consacrés à l'Empire français proposent toujours un rappel historique de la conquête et s'appuient naturellement sur cette lecture darwinienne des relations internationales instillée dès le plus jeune âge.

La terminologie employée en classe de seconde accomplit la combinaison entre le facteur racial et la problématique coloniale puisqu'il y est question de « pays encore sauvages et de pays civilisés ».

Mais c'est en 1925 que la géographie scolaire officialise sa dimension anthropologique en proposant une « géographie anthropologique » en troisième et en seconde où il est question d'abord des « races et nationalités » puis des différents degrés d'évolution de l'homme entre vie sauvage et civilisation. Ce n'est qu'en 1945 que la classe de seconde abandonne la géographie anthropologique au profit de l'expression de « géographie humaine » et de « genre de vie », même si subsistent les analyses évolutionnistes.

Par le colonial, l'histoire et la géographie instituent le projet national républicain. Cependant, la thématique relevant également d'une dimension morale, l'enseignement secondaire y ajoute une troisième discipline, la philosophie.

¹⁴ A. Malet, P. Grillet, *XIX^e siècle, histoire contemporaine 1815-1920, philosophie-mathématiques*, Hachette, 1921.

¹⁵ A. Malet, J. Isaac, *Histoire contemporaine depuis le milieu du XIX^e siècle, philosophie-mathématiques*, Paris, Hachette, 1930, p. 393.

¹⁶ C. Reynaud-Paligot, *La République raciale 1860-1930. Paradigme racial et idéologie républicaine*, Paris, PUF, 2006.

¹⁷ Le classement par « race » ne disparaît dans la géographie scolaire qu'en 1971.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

La vocation impériale, une question (de) morale

La question coloniale apparaît dans les programmes de 1923¹⁸. Elle s'intègre dans la partie « Morale » du programme, et est libellée de la façon suivante : « La patrie, la morale et les relations internationales. L'humanité. Devoirs envers l'homme sans considération de race. Devoirs des nations colonisatrices ».

Dans l'un des manuels les plus utilisés de l'entre-deux guerres¹⁹, la question s'insère dans le chapitre sur « La morale et la vie nationale : la patrie et l'humanité. ». L'humanité est décrite comme un « être collectif » qu'il faut faire exister en tant que tel par une forme de « coopération » relevant d'une « morale sociale ». D'où la réflexion qui suit sur les races et la colonisation. L'auteur constate que des races entières demeurent en marge de cette « coopération humaine ». Ces races sont donc par nature condamnées à rester inférieures ? Nullement, « là où on a voulu s'en donner la peine, le nègre lui-même s'est révélé capable d'éducation et de progrès » (p. 458). Dès lors, un devoir s'impose aux grandes Nations : « Celui d'aider les races attardées à mieux prendre conscience d'elles-mêmes, à s'élever moralement et intellectuellement, et à venir s'intégrer au grand mouvement de la vie humaine. Admirable tâche qui suffirait à elle seule à justifier la colonisation » (p. 459). Mais l'auteur montre que malheureusement, la colonisation est souvent dictée par des intérêts économiques ou politiques, et que cela a mené à une « *cruelle et épouvantable histoire* ». Faut-il pour autant déclarer la colonisation comme illégitime ? Il n'en est rien car, avant la colonisation, ces peuples étaient déchirés par des luttes intestines, en proie au brigandage, au désordre, au despotisme. Par ailleurs, « il n'y a rien d'illégitime en principe à ce que les peuples dont la technique est plus avancée, exploitent les richesses naturelles que les indigènes ne savent ni ne peuvent exploiter » (p. 460).

La colonisation doit donc satisfaire à certaines conditions pour être légitime : respecter la personne et les droits de l'indigène et faire participer les indigènes aux bienfaits de la civilisation matérielle des peuples européens. À ces conditions, la colonisation est beaucoup plus un devoir qu'un droit. « Elle devient une mission d'une haute portée morale que les nations les plus avancées exercent au nom de l'Humanité entière » (p. 461).

Le thème n'est pas accessoire, il fait l'objet de sujets de Baccalauréat, comme à Clermont-Ferrand en 1926 : « Les devoirs des nations colonisatrices », ou encore à Lyon en 1927 : « La morale sociale et la notion de race ».

Le colonial sous la III^e République n'est donc pas qu'un objet d'histoire. Il est un élément indissociable de l'instrumentalisation patriotique et républicaine des apprentissages. À ce titre, son enseignement se ventile sur l'ensemble des disciplines scolaires du champ des sciences humaines. Loin de disparaître par la suite, son

¹⁸ Bruno Poucet, *Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire : 1860-1990*, Paris, CNRS Éditions, 1999, rééd. 2002.

¹⁹ Armand Cuvillier, *Manuel de philosophie*, tome II : *Logique, morale, philosophie générale*, Paris, Armand Colin, 1928.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

approche va cependant subir l'effet des renversements de perspective qui suivent la guerre.

L'enseignement des civilisations et le maintien du colonial (de 1945 au début des années 1980)

Le colonial entre paradigme des droits de l'homme et maintien de l'Empire

Le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale explique le vaste mouvement de coopération internationale qui s'installe sous l'égide des Nations Unies, ainsi que l'émergence de la notion des droits de l'homme comme mode de régulation des relations intra- et inter-étatiques. Dans ce cadre, le champ éducatif constitue un domaine privilégié. L'UNESCO engage une réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Le conseil de l'Europe se lance dans une relecture des manuels scolaires²⁰. Un stage se tient à Sèvres en 1951 sur « l'enseignement de l'histoire et sa contribution au développement de la compréhension internationale ». Parmi les soixante-dix participants, on trouve Charles-André Julien, historien de l'Afrique du Nord qui a dénoncé précocement les excès du colonialisme. Pour les jeunes gens de 15 à 18 ans, il est demandé « d'enseigner une histoire aussi universelle que possible dans laquelle le passé des peuples non européens serait considéré en lui-même et non plus seulement dans la mesure où des intérêts européens s'y seraient trouvés engagés ». Dans le contexte post-génocidaire, la question des races est au cœur des débats. Le recteur de l'académie de Besançon, R. Douchet souhaite une critique de la notion de race dans les classes : « Elle a été invoquée à tort pour expliquer une similitude de traditions de croyances, de conditions dans des groupes humains foncièrement hétérogènes. Assurément, cette démonstration pourra servir à dissiper les préjugés et parfois un sentiment de suprématie dont on remarque çà et là la persistance²¹. »

L'institution sent la nécessité d'ouvrir de nouveaux paradigmes scolaires. Les publications de l'UNESCO sont relayées dans le *Bulletin officiel* dans la rubrique « publications pédagogiques ».

La question de la place de la récente Union française dans les programmes scolaires est donc posée. Dans *L'information historique*, un professeur à l'école nationale de la France d'outre-mer, Hubert Deschamps, fait une proposition de réécriture de programme après avoir diagnostiqué les lacunes de l'enseignement du « fait colonial », en particulier l'absence de l'étude des situations précoloniales et les qualifications insultantes des peuples colonisés. Il préconise l'introduction de l'étude de ces peuples dans chacune des périodes étudiées. « Nous accusera-t-on de

²⁰ Patrick Garcia, « Une politique mémorielle européenne ? L'évolution du statut de l'histoire dans le discours des institutions européennes », dans Robert Frank, Hartmut Kaelble, Marie-Françoise Lévy et Luisa Passerini, *Building a European Public Sphere / Un espace public européen en construction*, Bruxelles, Peter Lang, 2011, p. 179-201.

²¹ *Recommandations pour l'enseignement de l'histoire*, commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), publication du CNDP, 1952, p. 11.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

surcharger les études ? Je n'aurais aucune difficulté et aucun scrupule à proposer des réductions sur d'autres chapitres où l'eurocentrisme et le traditionalisme de notre histoire s'accusent douloureusement dans un monde devenu planétaire²². »

En décembre 1954, les instructions générales intègrent le fruit de ces nouvelles échelles et réflexions. C'est d'abord la géographie au lycée qui est touchée. Une circulaire en mai 1955 rappelle que la géographie « stimule une sympathie active et pénétrante, non seulement pour la France mais aussi pour l'Union Française et tous les peuples du monde²³ ». En histoire, le concept de « civilisation » permet une nouvelle grille de lecture du colonial.

Le colonial dans l'étude des civilisations

L'enseignement des civilisations n'est pas une invention des années 1950. Elle est à mettre en relation avec le développement de l'ethnologie et du nouveau courant historiographique interdisciplinaire des Annales. En 1938, Marc Bloch, face à Jules Isaac, insistait déjà sur la nécessité d'enseigner les « grandes civilisations » en mettant l'accent sur « les faits d'économie, de structures sociales, les mentalités religieuses²⁴ ». Mais le concept de civilisation d'après-guerre s'est chargé d'une dimension morale. Il s'impose, dans le contexte de crise de la vocation impériale française, comme une manière d'envisager l'altérité culturelle. La civilisation permet l'introduction d'un certain relativisme culturel teinté d'exotisme et campé dans une vision structuraliste qui supprime l'écume de l'événementiel. En février 1957, *Les Cahiers pédagogiques*²⁵ publie un numéro spécial sur l'enseignement de l'histoire. Des universitaires sont interrogés sur les inflexions prioritaires à donner à la discipline. Tous insistent sur l'urgence d'une ouverture au monde et aux autres civilisations. Pour Charles Morazé, par exemple, professeur à l'École pratique des hautes études, « on ne peut plus dire devant l'ampleur des travaux des ethnographes que l'histoire de l'Afrique noire commence avec la colonisation européenne. Certes on n'enseigne plus aux enfants noirs que leurs ancêtres sont les Gaulois, mais il serait important que les enfants de France, eux, connaissent les ancêtres de leurs camarades d'Afrique²⁶ ».

À ceci s'ajoute la lutte contre le racisme qui commence son ancrage institutionnel. En 1960, un colloque est organisé à la Sorbonne « contre les préjugés raciaux ». Dans le comité de patronage se trouvent des historiens et géographes comme Jean Dresch, Ernest Labrousse ou encore Jules Isaac. Trois commissions sont dévolues à l'analyse

²² Hubert Deschamps, « Comment incorporer l'Union française aux programmes d'histoire dans l'enseignement du second degré ? », *L'information historique*, novembre-décembre 1954, p. 200-201.

²³ Circulaire du 4 mai 1955, *BOEN*, n° 18, 12 mai 1955.

²⁴ Assemblée extraordinaire du 3 avril 1938, dans *Bulletin de la société d'histoire moderne*, n° 9, avril 1938, occasion d'un vigoureux débat entre Jules Isaac et Marc Bloch sur l'opportunité ou non d'une « connaissance du temps présent » dans les programmes du secondaire.

²⁵ *Les Cahiers pédagogiques* sont la revue du CRAP (Cercle de réflexion et d'action pédagogique), une association militant pour la pédagogie active, le dépassement des découpages disciplinaires et pour une refonte du système éducatif.

²⁶ Charles Morazé, « Pour un esprit nouveau dans l'enseignement de l'histoire », *Cahiers pédagogiques*, 15 février 1957, p. 10-12.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

des manuels scolaires. C'est à cette occasion qu'est demandée la suppression de l'étude du colonialisme dans les programmes de philosophie²⁷.

En 1957, les programmes d'histoire de terminale sont réécrits. Fernand Braudel participe à leur élaboration. Ces programmes, qui introduisent l'étude de six grandes civilisations, ont connu une singulière aventure : très novateurs dans leur épistémologie, admis comme intéressants, ils ont été cependant fortement contestés, contournés, transformés (introduction d'une partie chronologique) puis finalement abandonnés en 1966²⁸.

Ces nouveaux programmes ne font pas disparaître l'enseignement du colonial du secondaire. L'approche « civilisationnelle » offre, en terminale, un nouveau regard sur les espaces en voie de décolonisation oscillant entre la délimitation d'une nouvelle forme d'histoire immédiate et le commentaire d'actualité. Fernand Braudel, lui-même, se charge, chez Belin, de l'écriture d'un manuel de référence. On peut supposer que la double fonction (concepteur de programme/auteur de manuel) confère au manuel un statut quasi officiel d'accompagnement du programme²⁹. De fait, les problématiques coloniales y sont fortement représentées : on y étudie la guerre du Rif, la montée des nationalismes en Afrique du Nord et en Inde et les décolonisations. Le manuel évoque l'« affaire algérienne » et une photographie montrant les forces françaises dans une rue est légendée de la manière suivante : « La lutte armée commence le 1^{er} novembre 1954. Les forces françaises sont partout engagées pour le "maintien de l'ordre". Ici, des unités de parachutistes patrouillent dans un village, à la recherche des "fellaghas" », reprenant ainsi le vocabulaire usuel sur le conflit algérien à peine un an après les accords d'Évian.

Dans la deuxième partie, on trouve également des développements importants sur la colonisation. Moins centrés sur l'urgence des événements, ils tentent d'en analyser les apports et les failles en reprenant les cadres de pensées ambivalents de l'époque :

« Ce n'est pas prendre la défense de la colonisation, de ses laideurs, voire de ses atrocités ou de ses indéniables bouffonneries (...) que d'admettre que le choc en a été souvent décisif et même finalement bénéfique pour les structures sociales, économiques et culturelles des peuples noirs colonisés³⁰. »

Les autres manuels n'hésitent pas non plus à porter un jugement politique et moral. Chez Bordas, on admet que « les pouvoirs publics ne paraissaient pas décidés à élaborer un « idéal commun » qui put donner à des peuples si divers le sentiment

²⁷ *Enseignants et éducateurs contre le racisme*, centre de liaison des éducateurs contre les préjugés raciaux, p. 24.

²⁸ Voir Patricia Legris, « L'introduction controversée des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire », <http://aggiornamento.hypotheses.org/790> [en ligne, consulté le 5 octobre 2012].

²⁹ On sait en outre que ce manuel, jugé très complexe par les enseignants, aura davantage servi à leur préparation de leurs cours qu'à leurs pratiques de classe.

³⁰ S. Baille, F. Braudel, R. Philippe, *Le monde actuel, histoire et civilisations*, Paris, Belin, 1963.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

d'appartenir à un ensemble français³¹ ». Chez Hatier, la France aurait presque raté le coche de la négociation qui aurait permis le maintien d'une Algérie française : « Il y avait des interlocuteurs bien disposés : Ferhat Abbas en 1928 niait qu'il y ait une patrie algérienne (...) Des réformes modérées eussent suffi alors³². » Enfin, les rédacteurs du manuel publié par Hachette n'hésitent pas à évoquer une crise algérienne « qui se transforme en guerre et qui se perpétue sans qu'on puisse lui donner une solution jusqu'en 1962³³ ».

Cette « hyper-contemporanéité » des événements relatés s'inscrit dans le paradigme de l'histoire scolaire qui a presque toujours assumé, depuis la fin du Second Empire, les libertés prises avec les normes académiques. La classe de terminale parachève la scolarité en offrant une grille de lecture du présent construite à partir d'outils pluridisciplinaires. Cela explique la liberté de ton adoptée par ces différents auteurs, la plupart universitaires reconnus pour leur rigueur scientifique. Mais cela prouve aussi que la thématique coloniale s'avère, dès cette époque, opératoire pour questionner les conditions morales et politiques de la co-présence des peuples. Le modèle des droits de l'homme, nettement marqué par l'universalisme occidental et l'antiracisme naissant, mais teinté de relativisme culturel, s'impose et se substitue à la priorité nationale et au patriotisme d'avant-guerre.

Les deux décennies suivantes connaissent d'importants débats sur l'école. Le militantisme syndical ou associatif, les différents mouvements liés à l'Éducation Nouvelle, la fièvre de Mai 1968 et la démocratisation / massification de l'accès à l'enseignement, la diversité culturelle croissante des publics scolaires résultant de l'immigration, contribuent à expliquer le bouillonnement des tentatives, tribunes et réformes mises en place ou avortées dans le système éducatif. C'est aussi l'occasion de réfléchir aux contenus d'enseignement, notamment à la guerre d'Algérie³⁴.

Mais en 1977, les programmes de René Haby provoquent une levée de boucliers. On les accuse de brader l'enseignement de l'histoire en noyant la spécificité disciplinaire dans un tout informel autour des sciences sociales³⁵. Ils sont à l'origine de la vaste campagne d'opinion lancée par l'Association de professeurs d'histoire et de géographie (APHG), aidée par le cri d'alarme d'Alain Decaux en 1979 à la « une » du *Figaro* : « On n'enseigne plus l'histoire à vos enfants³⁶. » Cette nouvelle bataille

³¹ J. Bouillon, P. Sorlin, J. Rudel, *Le monde contemporain, histoire, civilisations*, Paris, Bordas, coll. « Louis Girard », 1962.

³² L. Genet, R. Rémond, P. Chaunu, A. Marcet, J.-Kl-Zerbo, *Le monde contemporain, classes de terminale*, Paris, Hatier, 1962.

³³ Antoine Bonifacio (dir), *Histoire, le monde contemporain*, Paris, Hachette, 1962.

³⁴ Voir par exemple le témoignage de Jean-Pierre Chrétien sur le groupe Enseignement 70 : <http://aggiornamento.hypotheses.org/678> ou encore les *Cahiers du Forum-Histoire* en avril 1976 consacrés à la guerre d'Algérie et plaidant pour un « contre-enseignement ».

³⁵ Entre 1977 et 1978 se mettent en place des nouveaux programmes en primaire et dans les trois premières classes de collège. Les activités d'éveil visent à décroiser les matières de découverte du monde. En classes de sixième, de cinquième et de quatrième, les programmes intègrent des analyses économiques et sociales et testent des approches thématiques sur le long terme. Voir Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.*, p. 213-222.

³⁶ Patricia Legris, « On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants ! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980 », dans Julien Barroche,

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

donne lieu à l'inflexion des années 1980 qui touche également l'étude du « fait colonial ».

Le retour de l'histoire du temps présent et la politisation/sensibilisation de la question algérienne à l'école (du début des années 1980 aux années 2000)

L'enseignement du temps présent, une question sensible : la guerre d'Algérie dans les manuels³⁷

En pleine polémique, les programmes de lycée commencent à être réécrits en 1981. L'étude des civilisations se concentre désormais sur la classe de seconde en insistant sur les contacts avec l'Europe. En 1982, le découpage « Émancipation des peuples dépendants/France de 1945 à nos jours » s'impose en Terminale et un arrêté précise : « Il faudra donner une place importante à la décolonisation en mettant l'accent sur ses facteurs historiques, ses caractères, ses étapes³⁸. »

Cette étude du temps présent suscite de nombreux débats à la fois épistémologiques (est-ce bien de l'histoire ?) mais aussi sur la manière d'aborder un passé récent comme la guerre d'Algérie, désormais susceptible d'être traitée comme un moment autonome. De nouveaux manuels paraissent qui, avant les travaux scientifiques, « construisent un récit proprement scolaire des périodes » les plus récentes³⁹. Il s'agit d'une histoire « chaude », instable, sur laquelle les savoirs « scientifiques » ne sont pas encore construits. L'espace public, à ce moment, résonne déjà non seulement des débats vigoureux sur l'enseignement de l'histoire mais aussi des premières demandes mémorielles émanant à la fois des victimes de la Shoah, des anciens combattants, et déjà de certains groupes de rapatriés. La réécriture des manuels fait donc l'objet d'une vigilance extrême de la part des associations d'anciens combattants mais aussi du monde politique. Depuis 1983, la Fédération nationale des anciens combattants d'Algérie (FNACA) a établi une analyse par mois sur les pages des manuels de terminale qui paraît dans son bulletin et a fondé un groupe de réflexion, le GAJE (Guerre d'Algérie Jeunesse Enseignement).

Le Comité d'action républicaine (CAR), organisation présidée par Bruno Mégret, sous le double parrainage RPR/Club de l'Horloge, se charge d'y débusquer les récits « crypto-marxistes » ou antinationaux et conseille même aux éditeurs des groupes de

Nathalie Le Bouëdec, Xavier Pons (coord.), *Les figures de l'État éducateur*, Paris, Éditions L'Harmattan, 2008, p. 197-224.

³⁷ Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : État-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*, thèse, EHESS, tapuscrit, 2002.

³⁸ *BOEN*, spécial 3, 22 avril 1982.

³⁹ Brigitte Gaïti, « Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique, l'exemple de la IV^e République », *Genèses*, n° 44, septembre 2001, p. 50-75.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

relecteurs⁴⁰. Dans ce contexte, les manuels Nathan (troisième et terminale) déclenchent une controverse qui remonte jusqu'à l'Assemblée nationale. Les exactions de l'armée française, et notamment l'usage de la torture, y sont mentionnées de façon très franche : « Le 8 mai 45, on fête la victoire en Algérie (...) dans le Constantinois, des émeutes font une centaine de morts européens ; l'armée, les milices des colons mènent une répression sanglante : 6 à 8 000 morts (...) », « la torture se pratique de plus en plus », « torture, exécutions sommaires sont cependant niées par les autorités et les rares journaux français qui les dénoncent sont saisis. Il ne doit être question que des excès des "rebelles" »⁴¹.

En 1982, un sujet expérimental est donné au baccalauréat sur « La France et l'Afrique de 1945 à 1962⁴² ». La chronologie proposée commence le 8 mai 1945 avec « les émeutes et massacres de Sétif ». En 1984, à Rouen, un autre sujet sur la guerre d'Algérie ne reprend plus que le terme d'« émeutes ».

En février 1983 et janvier 1985, Edmond Alphandéry et Michel Sapin, deux députés, interpellent le ministère de l'Éducation sur ces manuels. Ils déplorent la présence de « certains textes » et l'image qui est donnée du comportement de l'armée française. Le ministère répond qu'il a fait part des nombreuses protestations reçues à la maison d'édition⁴³. Les questions au Parlement sur l'enseignement de l'histoire touchant généralement des aspects plutôt généraux (nombre d'heures, cycles, etc.) et plus rarement les contenus, il y a bien là le signe d'une politisation importante de la question de l'enseignement de la guerre d'Algérie.

En 1985, Joël Cornette et Jean-Noël Luc lancent, dans la revue *Vingtième Siècle*, une enquête sur la première année d'enseignement de l'histoire du temps présent au lycée. 172 enseignants répondent. Les résultats révèlent que la décolonisation a été traitée par 98 % d'entre eux. La guerre d'Algérie y est déjà qualifiée de « sujet chaud » par quelques-uns, notamment d'un point de vue mémoriel :

« Je redoute de choquer mes élèves ou tout au moins certains en marquant des positions trop abruptes. Il faut présenter les événements de façon acceptable aussi bien pour un jeune pied-noir que pour un jeune algérien⁴⁴. »

Intégrer les enfants immigrés

La place des enfants de migrants à l'école est en effet une question essentielle dès la fin des années 1970, de même que la visibilité grandissante des populations immigrées dans l'espace public et la prise de conscience de leur installation familiale et potentiellement définitive.

⁴⁰ Pierre Assouline, « Faut-il brûler les manuels d'histoire », *L'Histoire*, septembre 1983, n° 59.

⁴¹ D. François (dir.), *Histoire de 1939 à nos jours*, classes Terminales, Paris, Nathan, 1983, p. 268 et p. 272.

⁴² Avant la mise en place officielle des nouveaux programmes, ces derniers étaient testés dans quelques établissements choisis.

⁴³ *JO*, 21 février 1983, 7 janvier et 15 avril 1985.

⁴⁴ Joël Cornette, Jean-Noël Luc, « Bac génération 84 » : l'enseignement du temps présent en terminale », *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, avril-juin 1985, n° 6, p. 103-130.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

En 1983, la marche pour l'égalité et contre le racisme, partie de Lyon, réunit 60 000 personnes à son arrivée à Paris. Le Front national entame au même moment sa percée électorale.

La même année, l'historien René Girault mandaté par le ministère de l'Éducation nationale pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire-géographie remet son rapport. Une partie est consacrée au « rôle de l'histoire-géographie pour les minorités ethniques ». On peut y lire :

« Les élèves issus des travailleurs immigrés sont en nombre croissant et forment la majorité de certaines classes (...) On ne peut esquiver le redoutable problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs (...) Il s'agit de (...) Faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent poser sur leur passé ou leur pays d'origine⁴⁵. »

L'enseignement de l'histoire s'attaque à la problématique de l'immigration et de l'intégration. S'esquissent ici les prémises de l'idée que par l'enseignement de l'histoire des (supposés) pays d'origine, on contribue à l'intégration républicaine⁴⁶.

Une « politique de la reconnaissance » (ici d'une spécificité culturelle)⁴⁷ pose ses premiers jalons.

Les ministères Chevènement puis Monory n'appliquent que partiellement les conseils du rapport Girault préconisant davantage d'histoire nationale et les programmes de 1985 (collège) puis de 1988 (lycée) se resserrent sur une histoire politique plus nationalo-centrée malgré tout. La thématique coloniale est bien assise dans les programmes et s'insère dans une architecture qui varie assez peu entre le collège et le lycée.

La violence des conquêtes et des diverses formes d'appropriation tend à disparaître au profit d'une insistance sur les causes, notamment sur la fameuse « mission civilisatrice » à partir du discours de Jules Ferry de 1885. L'indigène et la colonie sont absents. La complexité du moment colonial est gommée. À défaut de s'intéresser aux pratiques effectives dans les colonies ou protectorats, on préfère modéliser ou opérer des typologies : décolonisations « négociées », « réussies », « pacifiques », « violentes ». Le récit est très déterministe. Les décolonisations s'insèrent dans les différentes « variations thermiques » de la guerre froide et permettent d'annoncer l'avènement du tiers-monde et du sous-développement. Elles sont « héroïsées », portées par un leader charismatique imprégné de culture métropolitaine. Le cas algérien est emblématique de ce montage et ne trouve pas de place cohérente dans les programmes. La conquête a disparu puisque l'étude de l'expansion coloniale

⁴⁵ René Girault, *L'histoire et la géographie en question, rapport au MEN*, 1983.

⁴⁶ Ce qui revient à poser d'une autre manière le problème, abordé avant la première guerre, de l'introduction de l'histoire régionale et locale de la France à l'école primaire. Voir Jean-François Chanet, *L'école républicaine et les petites patries, préface de Mona Ozouf*, Paris, Aubier, 1996.

⁴⁷ Françoise Lantheaume, « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », dans Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire*, Marseille, Agone, 2009, p. 111-119.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

commence à la fin du XIX^e siècle. La guerre d'Algérie est écartelée. Elle intervient une première fois dans une perspective géopolitique (les vagues de décolonisation) puis une seconde fois dans la politique intérieure française, souvent comme cause de la chute de la IV^e République, préalable à l'avènement de la V^e République qui se charge de sa résolution grâce à l'arrivée du général de Gaulle.

Le passé algérien, un nouvel objet mémoriel

La guerre d'Algérie intensifie son retour dans les débats publics dans les années 1990, notamment avec la célébration du trentenaire des accords d'Evian. Les mémoires de la guerre donnent lieu à des premiers travaux⁴⁸ et la Ligue de l'enseignement s'associe à l'Institut du monde arabe en 1992 pour un grand colloque portant sur « mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie » qui provoque une violente polémique avec les associations d'anciens combattants⁴⁹.

Dans les années 1990 s'affirme le « devoir de mémoire » dans la société et à l'école. Depuis la loi Gayssot en 1990, en passant par le discours de Jacques Chirac de 1995 reconnaissant la responsabilité de l'État français dans la déportation des juifs sous Vichy, une véritable politique publique de la mémoire s'établit en France visant à rendre hommage aux victimes de l'histoire. Les nouveaux programmes de collège de 1995 subissent une « inflexion patrimoniale et civique⁵⁰ » mais l'étude de la thématique coloniale ne change pas vraiment dans les prescriptions. Cependant, lors de la décennie 1990-2000, les débats mémoriels s'intensifient sur le passé algérien et contribuent à sensibiliser progressivement la question en instaurant des savoirs sociaux susceptibles de concurrencer le récit scolaire. La mémoire de la guerre d'Algérie entre progressivement dans le champ des questions dites « socialement vives », c'est-à-dire débattues dans l'espace public au risque d'instaurer un décalage avec l'apprentissage scolaire de l'histoire⁵¹.

Parallèlement, l'intégrisme islamiste alimente l'actualité nationale et internationale, notamment à travers la guerre civile algérienne. Dans l'école, l'enseignement du fait religieux devient une thématique centrale à laquelle on attribue une finalité quasi cathartique dans la lutte contre les discriminations racistes souvent empruntées d'islamophobie⁵². La presse nationale profite des dates commémoratives pour interroger l'immigration française, ses « malaises identitaires⁵³ » *via* son passé

⁴⁸ Voir Benjamin Stora, *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, 1991, et Gilles Manceron, Hassan Remaoun, *D'une rive à l'autre, la guerre d'Algérie de la mémoire à l'histoire*, Paris, Syros, 1993.

⁴⁹ « Polémique autour d'un colloque sur la guerre d'Algérie », *Le Monde*, 14 mars 1992.

⁵⁰ Patrick Garcia, Jean Leduc, *op. cit.* p. 236.

⁵¹ Corine Bonafoux, Laurence De Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, Paris, Armand Colin, 2007.

⁵² Dans la commission Bourdieu Gros constituée en 1989, Philippe Joutard, responsable de la commission histoire-géographie, plaide pour un enseignement conjoint de l'histoire de l'immigration et du fait religieux. Voir *Historiens et géographes*, n° 326, novembre 1990.

⁵³ Le 17 octobre 1991, un article dans *Le Monde* souligne que « les enfants de la guerre d'Algérie 30 ans après les événements du 17 octobre 61 à Paris, les beurs, les fils de harkis et de pieds noirs cherchent dans le passé de leurs parents l'espoir d'une intégration apaisée ».

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

colonial français mais aussi la place de l'islam dans la laïcité républicaine⁵⁴. L'idée d'une occultation du passé algérien de la France s'impose presque comme une évidence : à l'image de la période noire de l'Occupation que la France aurait mis du temps à assumer, la guerre d'Algérie devient le nouveau « passé qui ne passe pas » sur lequel il serait temps de lever le voile. Le militantisme antiraciste des années 1990 joue un rôle important dans l'émergence de l'idée qu'il y aurait un « besoin de mémoire » et une demande de reconnaissance des immigrés coloniaux et postcoloniaux. En 1992, le Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre les peuples (MRAP) avait notamment lancé une enquête sur la place de la guerre d'Algérie dans les manuels scolaires⁵⁵. Mais 1997 et 2000 sont les deux années d'acmé des débats mémoriels sur l'Algérie. Le procès de Maurice Papon donne l'occasion de médiatiser son action dans les massacres du 17 octobre 1961. Un militantisme spécifiquement mémoriel émerge, réclamant la lumière sur des événements occultés comme l'association « 17 octobre contre l'oubli » née en 1999.

En juin 2000, le témoignage de Louissette Ighilariz à la « une » du journal *Le Monde* ouvre la polémique publique sur l'usage de la torture⁵⁶. Inévitablement, l'institution scolaire est interpellée par cette controverse. Laurent Wirth, Inspecteur général, alors au cabinet de Jack Lang, confirme avoir reçu « une avalanche de courriers de tous bords⁵⁷ » lors de la tempête médiatique et décidé à ce moment l'organisation d'une université d'été sur la guerre d'Algérie avec la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO)⁵⁸. Sans que l'Inspection générale n'admette de véritable corrélation entre les débats mémoriels et la réécriture des programmes scolaires, ceux-ci font tout de même l'objet d'aménagements au début des années 2000 : en classe de terminale S, le « fait colonial » est regroupé en un seul moment : « Colonisation/décolonisation ». La formation des enseignants augmente sur les questions coloniales dans les plans de formation académique et, en 1994, la question d'agrégation en histoire contemporaine porte sur l'« Europe et l'Afrique de la veille de la 1^{ère} guerre mondiale aux années 1970 ».

La place occupée par les mémoires de la guerre d'Algérie dans l'espace public, même si elle ne modifie qu'à la marge les prescriptions officielles, reconfigure l'approche scolaire de la guerre par d'autres circuits. Cela ne peut qu'influer sur les pratiques de classes. De fait, deux enquêtes en 2003 montrent que – de façon très minoritaire

⁵⁴ Jocelyne Césari, dans un article intitulé « L'islam de France cherche sa place » *Le Monde*, 6 avril 1995), parle de « condition postcoloniale » Voir Laurence De Cock, « La médiatisation du colonial des années 1980 aux années 2000 », intervention lors de la journée d'étude « Histoire et Médias » du CVUH, le 3 février 2012, en ligne à l'adresse suivante : <http://cvuh.blogspot.fr/2012/01/journee-detudes-du-cvuh-histoire-et.html>, consulté le 5 octobre 2012.

⁵⁵ « La guerre d'Algérie à travers les manuels scolaires de Terminale en 1992 », *Cahiers du centre fédéral de la FEN*, décembre 1992.

⁵⁶ Sur tous les débats mémoriels autour du passé algérien, voir Raphaëlle Branche, *La guerre d'Algérie, une histoire apaisée ?*, Paris, Seuil, 2005.

⁵⁷ Entretien avec l'auteure, novembre 2010.

⁵⁸ Les actes de la DESCO, *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, actes de l'université d'été du 29 au 31 octobre 2001 à l'Institut du monde arabe : http://media.education.gouv.fr/file/Formation_continue_enseignants/48/9/algerie_acte_111489.pdf [lien consulté le 8 octobre 2012].

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

toutefois – la question algérienne est devenue sensible dans les établissements. Il est notable que ces deux enquêtes se concentrent prioritairement sur la question de la Shoah. À ce moment, les débats sont importants sur la montée de l'antisémitisme dans les classes, notamment dans les quartiers populaires, et au regard des positionnements pro-palestiniens de certains élèves⁵⁹. En outre, quelques témoignages évoquent l'impossibilité d'enseigner paisiblement l'islam dans certaines classes. L'enseignement de la guerre d'Algérie est vu comme susceptible de réveiller les mêmes passions analysées à la fois comme le signe d'un rejet d'une République (ingrate) par un segment de la population immigrée, mais aussi de résurgences mémorielles de groupes (colons/colonisés/harkis) chez les descendants des acteurs de la guerre⁶⁰.

L'enseignement postcolonial du passé colonial

Mémoires coloniales et diversité

La mémoire coloniale semble, pour le moment, se réduire au passé algérien dans les débats publics. Sa généralisation à l'ensemble du passé colonial français (et l'apparition du vocable « fait colonial ») est le fruit d'un processus connexe à l'émergence des mémoires de la guerre d'Algérie, sans que le lien ne soit d'abord explicitement fait : la mémoire des traites et de l'esclavage et la « question noire ».

Le militantisme mémoriel pour la reconnaissance des traites et de l'esclavage commence également dans les années 1990, avec la création de l'association « les anneaux de la mémoire » à Nantes en 1991 et, en 1996, celle du COFFAD – Collectif des filles et fils d'Africains déportés⁶¹. Les débats s'intensifient à partir de 1998 avec la proposition de loi « tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crimes contre l'humanité » portée par quelques députés, dont Christiane Taubira. Les débats parlementaires montrent que le lien est immédiatement fait entre le traumatisme historique et la lutte au présent contre les discriminations raciales⁶². Le contexte est propice à l'adoption de cette loi. Lentement s'est imposée en effet l'idée de la diversité comme « mise en récit de politique publique⁶³ », facteur d'unité, à l'image du slogan européen : « Uni dans la diversité ». Tandis que le « communautarisme » est considéré comme une résultante de la panne d'intégration,

⁵⁹ Voir Emmanuel Brenner (dir.), *Les territoires perdus de la République, antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*, Paris, Mille et une nuits, 2002 ; une enquête contredite par Michel Wieviorka, *La tentation antisémite*, Paris, Robert Laffont, 2005.

⁶⁰ Enquête de l'APHG : compte rendu dans *Historiens et géographes*, n° 384, octobre 2003. Et Laurence Corbel, Benoît Falaize, *Entre mémoire et savoir : L'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation. Rapport de recherche de l'équipe de l'académie de Versailles* [en ligne : http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire_savoir.pdf, consulté le 10 octobre 2012].

⁶¹ Qui a calqué sa dénomination sur l'association des fils et des filles de déportés juifs de France fondée en 1979 par Serge Klarsfeld.

⁶² Corine Bonafoux, Laurence De Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et histoire...*, op. cit.

⁶³ Réjane Sénac, *L'invention de la diversité*, Paris, PUF, coll. « Le lien social », 2012, p. 30.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

la « diversité », elle, fait office de rempart au racisme. À droite comme à gauche, le vocable politique se saisit de la diversité comme outil de gestion de l'altérité. Les demandes mémorielles s'inscrivent dans cette opportunité d'être identifié comme un groupe singulier dans la République, alors qu'un paysage mémoriel s'est mis en place « dans lequel les notions de victime, de traumatisme, de refoulement, de déni, de devoir de mémoire et de reconnaissance occupent une place décisive⁶⁴ ».

Avec le renfort des traites et de l'esclavage, la mémoire coloniale prend une nouvelle amplitude. Le « fait colonial » devient un prisme permettant la lecture du phénomène migratoire compris au sens large et intégrant l'outre-mer.

Le champ académique participe aussi à cette reconfiguration qui interroge l'universalisme républicain à travers les *postcolonial studies*. En insistant sur le changement de focale dans la lecture du moment colonial, en mettant l'accent sur l'historicité propre aux indigènes et sur la multiplication des points de vue, ce courant, non sans susciter de sérieuses polémiques⁶⁵, alimente les interrogations contemporaines : existe-t-il une identité propre conférée par l'héritage colonial ? En quoi le moment colonial a-t-il pu construire des modes de relations spécifiques entre les acteurs qui dicteraient encore aujourd'hui des usages et des politiques ? Quelle est donc la part du « culturel » (origine et passé communs) dans la définition contemporaine des rapports sociaux et dans la relégation des populations dites « issues de l'immigration » ?

L'année 2005 représente une sorte de condensé de ces nouvelles interrogations : manifeste des Indigènes de la République, loi Mekachera du 23 février 2005, dont l'article 4 imposait d'enseigner les « aspects positifs de la présence française outre-mer⁶⁶ », création du CRAN (Comité représentatif des associations noires), révoltes dans les quartiers populaires, remise du rapport du comité pour la mémoire et l'histoire de l'esclavage, etc. Dans les médias, le lien entre les immigrés et le passé colonial est à son apogée.

L'école, déjà officiellement sollicitée par la loi Taubira (mai 2001) et la loi Mekachera, connaît, de fait, des résonances de ces controverses⁶⁷.

Un nouveau regard sur le colonial à l'école ?

L'élément le plus marquant dans ce domaine est la pénétration éditoriale des travaux de l'Association pour la connaissance de l'Afrique contemporaine (ACHAC), fondée en 1989 par un groupe de doctorants africanistes à l'initiative de Pascal Blanchard. Depuis sa création, l'ACHAC fait office d'interface entre les espaces médiatiques,

⁶⁴ Patrick Garcia, « Les expressions de la diversité : roman national et revendications mémorielles », *Cahiers français*, n° 352, 2009, p. 57-62.

⁶⁵ Marie Claire Smouts (dir.), *La situation postcoloniale, les postcolonial studies dans le débat français*, Presses de Sciences Po, 2007.

⁶⁶ Sur ces deux aspects, voir Romain Bertrand, *Mémoires d'Empire, Controverse autour du fait colonial*, Broissieux, Éditions du Croquant, 2006.

⁶⁷ Laurence De Cock, Françoise Lantheaume, « Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial », *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*, adapt., 2008.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

culturels (musées), académique (édition), et scolaire⁶⁸. Pascal Blanchard reconnaît lui-même que leur démarche repose sur la nécessité de « fabriquer de l'opinion » dans un contexte où les *post-colonial studies* sont rejetées par l'université française⁶⁹. L'ACHAC est une agence autonome⁷⁰. Spécialisée dans l'étude de « l'imaginaire colonial » ou de la « culture coloniale », elle possède sa propre banque de données iconographiques spécialisée surtout dans la propagande coloniale. Productrice de films, expositions, colloques, ouvrages collectifs, tribunes médiatiques, elle s'avère pionnière dans la médiatisation de la thèse du *continuum colonial*. Dans leur livre *De l'indigène à l'immigré* paru en 1996, Pascal Blanchard et Nicolas Bancel entreprennent de dévoiler les ressorts inconscients de l'imaginaire colonial en montrant la permanence des stéréotypes qui touchent les populations maghrébines, noires-africaines et asiatiques depuis l'époque coloniale. La démonstration repose sur un montage de textes et d'images et produit un effet de cohérence et d'intelligibilité dans le cadre de l'antiracisme en fournissant un nouveau schème interprétatif.

Or ce livre est choisi comme un des éléments bibliographiques dans les documents d'accompagnement du lycée des nouveaux programmes de classe de première en 2003. À ce moment, l'institution scolaire est en effet en pleine vague de réflexion sur l'éducation à la citoyenneté, et la lutte contre les discriminations devient un élément programmatique. En outre, au collège comme au lycée, la plupart des manuels intègrent – souvent sous la forme de dossiers documentaires – la notion d'« imaginaire colonial ». Cela se traduit parfois par l'acceptation sans critique distanciée du fameux *continuum*. Cela n'est pas sans faire problème. Sous couvert de « remettre de l'Indigène » dans le récit scolaire, les supports documentaires (affiches de propagande, publicités coloniales) proposent un discours focalisé sur les stéréotypes coloniaux. Certes spectaculaires, ces documents ne permettent pas d'interroger les conditions de réception de l'époque, ni même d'ajuster les variables historiques de l'édification de cette « culture coloniale⁷¹ ». La démarche conduit à une forme d'essentialisation de la figure de l'Indigène, au mépris des travaux universitaires qui insistent sur les phénomènes d'interactions, de rencontres, d'accommodements, de résistances, de métissage, etc. Le colonisé est enfermé dans son rôle de victime, répondant de la sorte parfaitement au paradigme mémoriel actuel. Une enquête de l'INRP sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration montre d'ailleurs que, dans les classes, il n'est pas rare que les enseignants s'emparent conjointement des thématiques de la colonisation et de l'immigration sous l'angle des représentations, et souvent sous la forme de projets

⁶⁸ Vincent Chambarlhac, « Fragments du jeu académique postcolonial (à propos d'un collectif, l'Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine, ACHAC) », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 12, septembre-décembre 2010, p. 12 [en ligne, www.histoire-politique.fr].

⁶⁹ Entretien avec l'auteure, 15 juin 2010.

⁷⁰ Et en miroir de l'entreprise fondée en 1999 par Pascal Blanchard, les bâtisseurs de mémoire, qui propose aux entreprises des prestations dans le domaine de la communication.

⁷¹ Marie-Albane de Suremain, « Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial », Laurence De Cock et Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique, op. cit.* p. 76-88.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

interdisciplinaires⁷². Ce faisant, le risque existe de fabriquer des cadres d'intelligibilité rapides et artificiels des relégations actuelles qui ne sont vues que sous un angle culturaliste. Pour des adolescents en construction identitaire, cela peut nourrir une forme d'ethnisation des rapports sociaux⁷³.

Les programmes les plus récents se situent, quant à eux, à la croisée de toutes ces nouvelles pistes produites par le politique et le champ académique même si l'architecture de l'étude du colonial reste globalement la même. On notera tout d'abord la prise en considération de plus en plus importante de la spécificité de l'outre-mer avec des adaptations de programmes depuis les années 2000 qui privilégient la dimension locale et notamment l'héritage colonial. À ce propos, sur 140 sujets de Bac portant sur l'histoire coloniale donnés entre 1982 et 2012 (toutes académies et sections confondues), 55 l'ont été en outre-mer. La Nouvelle-Calédonie étant le premier territoire où il est question de « fait colonial »⁷⁴.

En collège, les programmes de 2008 intègrent en classe de cinquième un chapitre sur l'Afrique précoloniale. En classe de quatrième, l'enseignement des traites et de l'esclavage occupe un chapitre spécifique, les empires coloniaux européens du XVIII^e siècle sont enseignés et « la colonie » devient, pour la première fois, l'objet d'une étude.

Au lycée en revanche, la situation coloniale se réduit à la dimension métropolitaine et culturelle avec l'exposition coloniale de 1931. La guerre d'Algérie est enfin vue pour elle-même. Elle se double d'une dimension mémorielle (comparée entre les deux rives méditerranéennes) dans les programmes de Terminale. Cependant, elle devient ainsi l'idéal-type de la décolonisation, gommant par là la diversité des situations coloniales.

Tout cela relève de nouveaux montages qui ne sont pas propres à l'histoire coloniale, mais qui montrent comment, de plus en plus, les prescriptions sont le fruit de « bricolages » entre des données structurelles (horaires, séries, etc.), des orientations ministérielles, des demandes mémorielles et des savoirs académiques. L'ensemble donne lieu à un récit fragmenté qui ne relève pas d'un choix de multiplication des points de vue, mais de stratégies d'économie de temps, d'évaluation et d'ajustement aux réformes du système éducatif. Ces différents arbitrages font en effet disparaître certains aspects (la répression de Madagascar en 1947, la guerre du Cameroun en 1955-1962) mais redonnent vie à d'autres (le 17 octobre 1961, le 8 février 1962).

L'enseignement de l'histoire coloniale montre les aléas d'une histoire scolaire en tension, à l'image de la reconfiguration actuelle de l'État républicain et de son école. Il fut longtemps cantonné à une fonction homogénéisante et tourné vers la fabrication du commun au-delà des différences. Le roman national en était le

⁷² Benoît Falaize (dir.), *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*, Paris, CNHI/INRP, 2009.

⁷³ Laurence De Cock, « Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques, l'exemple du fait colonial », *Les cartables de Clio*, n° 7, Antipodes, 2007.

⁷⁴ Sujet : « Le fait colonial dans l'Empire français du XIX^e siècle à 1939 ». On notera au passage que la thématique ne fait pas vraiment l'objet d'une occultation dans les examens nationaux. Le comptage est basé sur un croisement de plusieurs recueils annuels de sujets. Il manque parfois des académies dans certains d'entre eux. Il y a donc une petite marge d'erreur.

Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

principal outil⁷⁵. Aujourd'hui, en prise avec de multiples demandes de reconnaissances, l'État républicain doit inventer le(s) récit(s) scolaire(s) de mise en cohérence de ces voix diffractées. Les enseignants, eux, devront trouver les moyens de mettre en pratique la polyphonie. Gageure de taille qu'une solide formation devrait pouvoir accompagner. La nouvelle question aux concours de recrutement 2013 : « Les sociétés coloniales : Afrique, Antilles, Asie (années 1850-années 1950) » pourrait y contribuer.

L'auteur

Professeure agrégée en lycée, Laurence De Cock est chargée de cours en didactique de l'histoire à l'université Paris-Diderot. Elle a notamment publié : Corinne Bonafoux, Laurence De Cock, Benoît Falaize, *Mémoires et Histoire à l'école de la république*, (Armand Colin, 2007) ; Laurence De Cock, Emmanuelle Picard (dir.), *La fabrique scolaire de l'histoire* (Agone, 2009).

Résumé

Depuis la fin du XIX^e siècle, le « fait colonial » est enseigné sans discontinuité dans le secondaire. Intrinsèquement liée à des aspects politiques sensibles (la République, la Nation), la thématique coloniale à l'école suit le rythme des débats publics portant sur la place accordée à l'altérité aux échelles mondiale et nationale. L'analyse de l'enseignement d'une question ne pouvant se limiter à un inventaire des programmes ou des manuels scolaires, nous avons tenté ici de mettre en miroir les débats publics et les inflexions des écritures scolaires du fait colonial qui en découlent depuis un siècle.

Mots clés : « fait colonial », *curriculum*, manuels scolaires, débats publics.

Abstract

Since the end of the 19th Century, colonialism has been constantly taught in high school. Intrinsically linked to sensitive political aspects (the Republic, the Nation), the colonial theme at school follows the rhythm of the debates about the attention given to otherness on both the world and the national scales. The study of a topic which can't be reduced to a list of syllabus or of textbooks: we have tried here to confront the public debates with the inflexions of scholarly writings of colonialism which have derived from it for over a century.

Key words : colonialism, *curriculum*, textbooks, public debates.

Pour citer cet article : Laurence De Cock, « Un siècle d'enseignement du "fait colonial" dans le secondaire entre 1902 et aujourd'hui », *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 18, septembre-décembre 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

⁷⁵ Suzanne Citron, *Le Mythe national, l'histoire de France revisitée*, Paris, Éditions de l'Atelier, 1987, rééd. 2008.