



Communication

PETITS ARRANGEMENTS POUR RÉSISTER À UNE PRESSION. TROIS ENSEIGNANTS ET L'ENSEIGNEMENT DE LA COLONISATION EN COLLÈGE ET LYCÉE.

Prag histoire
IUFM de Basse Normandie/UCBN.

Briand Dominique
dobriand2@wanadoo.fr

Pinson Gérard
g.pinson@wanadoo.fr



PETITS ARRANGEMENTS POUR RÉSISTER À UNE PRESSION. TROIS ENSEIGNANTS ET L'ENSEIGNEMENT DE LA COLONISATION EN COLLÈGE ET LYCÉE.

Briand Dominique, Pinson Gérard.

Prag histoire, IUFM de Basse Normandie/UCBN.

dobriand2@wanadoo.fr, g.pinson@wanadoo.fr

Mots-clés: colonisation, question vive, demande sociale, , pôles de légitimité, professionnalité.

Cette communication est construite à partir des résultats d'une recherche menée par une équipe INRP travaillant à l'IUFM de Caen dirigée par Jean-François THEMINES, professeur des Universités, IUFM de Basse-Normandie / UCBN, CRESO-UMR 6590 CNRS, portant sur: l'Europe dans les pratiques d'enseignement et les apprentissages en histoire (la dimension européenne de la colonisation et de la décolonisation) et en géographie (identité et espace européens). L'entrée par la colonisation pose la question de l'enseignement de « questions vives » en histoire. Le projet de recherche se situe dans la lignée de travaux menés à l'initiative de l'INRP et centrés explicitement sur la professionnalité et les processus de professionnalisation des enseignants d'histoire-géographie.

Nous appuyant sur les résultats de cette recherche à partir de l'analyse de situations d'enseignement, de formation, d'entretiens avec des professeurs et des élèves de leurs classes, nous constatons des écarts entre les intentions des professeurs, les attentes des élèves et les modalités de la transmission des savoirs sur l'histoire de la colonisation. Ces modalités reposent sur la prise en compte des enjeux politiques et mémoriels ainsi que sur l'actualisation de la question d'histoire au moment où les enseignants conçoivent leurs séquences d'enseignement. Mais elles sont transformées au moment de la pratique et ne parviennent pas à se détacher de la forme scolaire. Cette dernière conduit les enseignants à des arrangements qui réduisent les dimensions des savoirs historiques en jeu. Notre communication permettra d'interroger les pôles de légitimité (Audigier 2001), scientifique, pédagogique, axiologique et social qui interfèrent dans le pilotage de la situation d'enseignement et d'apprentissage.

Face aux choix des enseignants déterminées par des logiques d'enseignement, les élèves ne reçoivent pas forcément les réponses aux questions vives qui les concernent et qui sont didactiquement vives pour les professeurs .

1. L'objet de la recherche: une question vive et son enseignement.

1.1. Le contexte.

Notre communication est le résultat tout d'abord d'une recherche menée dans une équipe d'histoire -géographie de l'IUFM de Basse Normandie, cadre dans lequel nous intervenons en formation initiale, en formation continue. Au sein de cette équipe nous essayons de définir et de pratiquer des modalités de formation qui articulent les enjeux épistémologiques, didactiques et axiologiques de l'accès à la profession ou au cours d'un cursus professionnel de professeur d'histoire -géographie. Nos travaux portent sur ces questionnements au regard de l'histoire scientifique contemporaine et notamment sur l'enseignement de l'histoire de la colonisation. En 2005-2006 nous avons travaillé sur les questions vives dans l'enseignement de l'histoire afin de définir et délimiter notre objet de recherche . Nos travaux en 2006-2007 ont été centrés sur un objet d'étude : la dimension européenne de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation et sa perception/compréhension chez les élèves et chez les enseignants professeurs d'histoire- géographie du Secondaire. Un stage intitulé « Colonisation- décolonisation : des questions vives aux questions posées à l'enseignant » a permis de mener une première enquête auprès des enseignants inscrits à cette formation. Une seconde fut menée en classe de première auprès de 74 élèves afin de comprendre leur perception de cette question d'histoire. Nous avons ensuite suivi la mise en œuvre des éléments de formation présent lors de ce stage en retrouvant trois de ces professeurs d'histoire-géographie du stage enseignant en collège (1) ou en lycée (2). Nous avons menés de nouveaux entretiens avec eux et avec quelques uns de leurs élèves qui avaient connu en classe l'enseignement de cette question d'histoire sur la colonisation. Le texte qui est présenté est donc le résultat d'une recherche qui croise deux enquêtes avant un stage, des entretiens sur les lieux d'enseignement avec les professeurs et les élèves impliqués dans ces situations. Les enseignements sur la dimension européenne ont été retranchés de cette communication .

1.2 Question vive et enseignement de l'histoire.

La problématique des questions vives dans l'enseignement des sciences sociales peut être datée du début des années 2000. A l'époque la question principale est celle de l'enseignement de la Shoah et de sa difficulté dans certains établissements scolaires elle donnera lieu à des rapports de l'inspection général et à des travaux de recherche. La définition de "la question vive" que nous avons adoptée s'appuie sur celle de Alain Legardez: *Nous appellerons "question(doublement) socialement vive une question qui possède les caractéristiques suivantes :*

–Elle est vive dans la société: une telle question interpelle les pratiques sociales des acteurs scolaires (dans et hors de l'institution) et renvoie à leurs représentations sociales; elle est considérée comme un enjeu par la société et suscite des débats; elle

fait l'objet d'un traitement médiatique tel que la majorité des acteurs scolaires en ont -même sommairement connaissance. Sa production sociale dans la société la rend donc vive dans un premier sens .

–Elle est vive dans les savoirs de référence : il existe des débats entre spécialistes des champs disciplinaires ou entre les experts des champs professionnels. Dans la plupart de ces savoirs disciplinaires qui renvoient à des sciences sociales plusieurs paradigmes sont en concurrence. Sa production sociale dans les milieux scientifiques ou professionnels la rend donc vive dans un second sens."

Cette position attire l'attention sur la vivacité sociale et scientifique de l'objet à enseigner . Nous pouvons compléter par ce qu'écrit Nicole Tutiaux Guillon: "*J'entends par "question socialement vive" une question où s'affrontent des valeurs et des intérêts, une question parfois chargée d'émotions, souvent politiquement sensible, intellectuellement complexe et dont les enjeux sont importants pour le présent et l'avenir commun. Elle implique un débat mais aussi une réflexion sur la complexité de la situation et des enjeux "qui ajoute à ces dimensions celle de l'émotion et de la sensibilité des acteurs (professeurs et élèves).*

Cela nous conduit à considérer que la vivacité d'une question d'histoire s'articule autour de trois tensions dans la classe :

1 une tension historiographique .

Les questions vives ont d'abord pu l'être scientifiquement ; elles sont marquées par un renouveau historiographique récent qui peut être source de débats et de déstabilisations . Cette dimension sensible n'est perceptible que par le spécialiste, l'enseignant, ou l'amateur qui sont à même de la percevoir, d'en appréhender les enjeux de se situer par rapport à ceux ci . La question du positionnement dans l'histoire enseignée, pour le professeur par rapport à ces débats peut être source de difficultés, de malaise car elle nécessite engagement et s'oppose au caractère nécessairement dépassionné du savoir scolaire, encouragé le plus souvent par la prudence des programmes . Cette tension n'est que rarement perceptible par les élèves .

2 une tension sociale et mémorielle .

La question vive l'est aussi (d'abord ?) dans la société par le jeu de la mémoire, ou plus exactement par le surgissement de celles-ci . Ces tensions mémorielles contrairement aux précédentes sont facilement perceptibles par les élèves et peuvent investir l'espace la classe sous le mode de l'interpellation ou sous celui de l'affrontement des mémoires . La question est alors vive pour les élèves d'abord , le professeur ensuite. La finalité civique, première, de l'enseignement de l'histoire «construction d'une mémoire collective » semble alors plutôt relever de l'enseignement d'une histoire officielle décalée et inopérante .

3 une tension politique

Celle-ci est le résultat de l'intrusion du politique dans le registre de l'histoire , scientifique , enseignée ou produite dans d'autres foyers (M. Ferro). Ces intrusions du politique dans le champ de l'histoire et spécialement dans celui de l'histoire scolaire

sont terriblement déstabilisantes. En effet elles obligent le professeur à se situer politiquement , idéologiquement par rapport des enjeux présents , à défendre des positions mal comprises par les élèves car peu conformes à leur compréhension des faits, à résister ou obéir à des textes officiels au positionnement clair .

Au total la question vive résulte en histoire du croisement et de l'addition de ces trois tensions. Celles-ci conduisent le professeur à se situer d'un point de vue historiographique , par rapport à des enjeux mémoriels et enfin idéologiquement . Ce triple positionnement est en rupture radicale avec le fonctionnement de la discipline scolaire ce qui est source de déstabilisation et de malaise.

1.3. La colonisation une question vive à enseigner.

La question de la colonisation -décolonisation correspond de manière évidente à cette grille d'analyse. Tension historiographique d'abord, l'histoire coloniale du début du siècle devient une histoire de la décolonisation marquée par la vision des vaincus dans les années 70 et aujourd'hui explore de nombreuses pistes : impact de la colonisation sur les sociétés pré coloniales et sur les métropoles, histoire du colonialisme et de la culture coloniale, histoire des sociétés coloniales... Cette tension historiographique est à inscrire dans l'historiographie globale qui glisse d'une histoire récit des heures glorieuses à une histoire critique, de rupture, pour finalement aujourd'hui embrasser le projet globalisant de l'histoire culturelle, ou plutôt d'une histoire politico socio – culturelle . Tension sociale ensuite : pour se limiter à un exemple la question de la guerre d'Algérie est toujours marquée par le choc des mémoires concurrentes : pieds-noirs , militants FLN , algériens émigrés, harkis, français militants contre la torture... Ce choc des mémoires qui se traduit par des manifestations publiques voyantes contraste avec le travail des historiens : ouvrage franco algérien co dirigé par B. Stora et M. Harbi ou le titre de R. Branche « Guerre d'Algérie , une histoire apaisée » . Tension politique enfin : deux lois récentes, la loi Taubira et la loi du 23 février 2005 prétendent dire l'histoire , orienter la recherche et les programmes scolaires ; l'une issue de la gauche condamne l'esclavage et le traite négrière comme crimes contre l'humanité, l'autre issue de la droite engage à dresser un bilan positif de la colonisation . Le Président de la République entre aussi de plein pied dans le débat historiographique sur ces questions en condamnant la tendance à la repentance . Derrière ces positions politiques on retrouve le choc des mémoires utilisé ici à des fins politiciennes .

Ajoutons à cette situation une particularité scolaire de la question relevée par Corinne Bonnafoux , Laurence de Cock-Pierrepoint et Benoit Falaize Si la question est bien présente et ce depuis longtemps dans les programmes scolaires, contrairement à une suspicion largement répandue, les programmes en proposent une version largement aseptisée et simplifiée, qui privilégiant une approche dynamique « colonisation /décolonisation » n'aborde que superficiellement la réalité de la situation coloniale, et la complexité des interactions métropole-colonies. La prescription contribue là aussi à déstabiliser le professeur par rapport aux attentes sociales .

Enfin on peut considérer avec JP Astolfi (Astolfi 2008) que cette question est didactiquement vive pour les professeurs puisque l'enseignement de cette question pourrait bousculer leur position magistrale et leur modèle pédagogique de référence.

2. Les attentes des élèves face à l'enseignement de la colonisation , les projets des professeurs dans le cadre d'un stage de la formation continue.

1.1. Motivations et attentes des élèves. Résultats d'une enquête menée auprès d'élèves de premières dans l'académie de Caen.

Il y a peu de différences entre les élèves des différents établissements. Il n'est pas possible d'opposer les lycées mais par contre des profils d'élèves s'y retrouvent

Trois constats peuvent être faits : trois degrés d'implication peuvent être dégagés.

La grande majorité des élèves se déclare concernée par la question , un peu moins à Saint -Lô ou seulement 76 % le revendiquent contre environ 90% à Caen. Cet intérêt se décline en trois degrés : Une implication scolaire : les références sont à chercher du coté des finalités générales de l'enseignement de l'histoire . il faut connaître cette histoire (de France) car cela permet de comprendre le présent, de tirer les leçons du passé... La vision de la colonisation est dépassionnée , voire quelques élèves soulignent les cotés positifs de celle ci . L'école est le plus souvent évoquée comme étant à l'origine de la prise de conscience de l'importance de la question .

Une implication civique , politique et morale : les références du discours sont à ce moment là plutôt à chercher du coté des valeurs . La colonisation est condamnée, souvent associée à l'esclavage. Cette histoire est une page sombre à assumer, pour une petite minorité (4) il y a un véritable devoir de mémoire. Ces deux types d'implication regroupent environ 40% des élèves chacun .Les déclencheurs sont ici plus variés : cinéma, télévision , étude de textes littéraires. Une très faible minorité (4) dénonce les silences de l'école sur cette question.

Une implication individuelle reposant sur l'histoire familiale : les origines ou la participation des grands parents aux guerres de décolonisation. L'école est parfois appelée pour combler les silences de la famille (2) mais le plus souvent des récits familiaux, des rencontres avec des acteurs de cette histoire sont à l'origine de l'intérêt . L'affirmation de ce rapport privilégié à cette histoire est souvent associé à un silence sur son déroulement, l'implication personnelle exonère du regard critique. La minorité des élèves non concernés (12 sur 74) le justifie souvent par le fait que ce n'est pas leur histoire, elle ne concerne pas leur famille.

Trois sphères sont convoquées légitimement pour permettre d'accéder à cette histoire. D'abord celle de la connaissance des faits, l'école doit permettre de connaître cette histoire et un rôle essentiel est confié aux professeurs d'histoire . En amont il convient aux historiens d'établir les faits, de propager cette histoire.

Mais les acteurs et les témoins doivent aussi s'exprimer : immigrés, rapatriés, anciens combattants et leur parole doit être entendue par les jeunes générations . il y a nécessité pour eux d'être des passeurs de la mémoire de ce passé qui ne doit pas être oublié.

Enfin cette histoire doit être médiatisée. Le rôle des cinéastes est souligné (effet du film *Indigènes* ?) ainsi que celui des journalistes, de la télévision pour ses émissions documentaires . Est évoqué aussi le rôle des hommes politiques (4) pour « officialiser » cette mémoire Des institutions mémorielles doivent porter le message : musées , associations ..le terme de lieux de mémoire est évoqué une fois.

Au total cette histoire paraît pour les élèves assez dépassionnée, pas vraiment une question vive. Cependant il y a des attentes fortes de la part des élèves. L'école a toute sa place dans sa construction, particulièrement l'enseignement d'histoire, et les élèves comptent majoritairement sur elle pour se construire un point de vue. Les enjeux mémoriels ne sont perçus que partiellement et par une minorité ; il s'agit surtout de la mémoire des colonisés, victimes du système, les autres mémoires (colons, soldats) ne sont pas clairement évoquées, ou lorsqu'elles le sont plutôt sous forme elliptique.

1.2.Des enseignants sensibles à l'enseignement d'une question vive. Résultat d'une enquête menée avec les enseignants d'un stage sur l'enseignement de la colonisation.

Les professeurs d'histoire- géographie qui ont répondu à cette enquête l'ont fait avant le début du stage intitulé «Colonisation- décolonisation : des questions vives aux questions posées à l'enseignant». Il est probable que l'intitulé du stage, les motivations spécifiques des stagiaires ont eu une influence sur les contenus de leurs réponses.

Cela étant posé nous constatons que cette question est à leur yeux une question vive au sens où nous l'avons défini dans l'explicitation de notre recherche. Elle l'est alors qu'elle ne l'est pas beaucoup au regard des réponses des élèves. La question est vive politiquement et socialement, les positions éventuellement divergentes entre historiens n'apparaissent pas dans les réponses proposées. L'information du professeur, les débats auxquels ils ont été sensibles depuis 2005 explique cela. Ce sont les enjeux nationaux qui définissent la vivacité de la question. Enseigner la colonisation doit permettre des débats franco-français dont la compréhension échappe aux élèves. Or sur ce point il y a un décalage entre le positionnement des élèves qui ont déjà « oublié » pour la plupart les débats politisés et médiatisés récents. Les enseignants semblent vouloir donner une profondeur historique à une actualité sur laquelle les médias reviennent peu maintenant.

D'autre part même si les choses ne sont pas ainsi formulées, les professeurs interrogés font un lien important entre l'enseignement de l'histoire en terme de connaissance sur le passé et les finalités de la discipline qui participent à l'éducation civique. Pour autant aucune réponse n'est libellée sur le modèle « cela permet de faire de l'éducation civique car... ». Ce sont les notions citées qui nous permettent de créer ce lien. Ce sont : l'intégration, le communautarisme, l'identité nationale, l'altérité. Sans être toutes les principales notions des programmes d'éducation civique et d'ecjs –communautarisme, altérité, - elles sont au centre des programmes de 5^{ème} et de seconde et se rapportent à la question de la citoyenneté construite en France avec la prise en compte de la diversité des origines des population qui forment la nation.

La question permet d'aborder des aspects qui concernent les enjeux scientifiques de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui. Le point de vue, la critique des sources, la /les causalité, les rapports entre histoire et mémoire, par exemple. Mais aucun débat précis n'est cité : la culture coloniale et ses traces, les désaccords entre historiens spécialistes sont pourtant vifs. En apparence des débats scientifiques sous-jacents aux réponses semblent remonter aux années 60-70 (Ex. les mécanismes de la colonisation, capitalisme et colonisation) et pas aux débats les plus récents.

Dans la mise en oeuvre de cet enseignement le manuel reste l'outil privilégié ce qui en fait un support paradoxal pour aborder l'actualité et la vivacité de la question. Les manuels n'ont pas pris en compte encore les débats récents. Le feront-ils d'ailleurs ? Dans le même ordre d'idée la presse est finalement peu citée.

La question de l'histoire de la colonisation apparaît bien comme une question vive aux yeux des professeurs d'histoire- géographie interrogés. Sa vivacité ne semble pas provenir des enjeux scientifique qu'elle soulève actuellement au sein de la communauté historique. Donner des réponses aux question d'histoire débattues dans la société, aborder les questions mémorielles : voilà les deux volets d'un positionnement des enseignants interrogés. Ces derniers apparaissent ici exigeants quant aux finalités de l'enseignement de cette question d'histoire au collège ou au lycée.

3. Les arrangements menés par les professeurs à l'issue des séquences d'histoire et les réponses des élèves sur la forme et les contenus de l'enseignement. Résultats des entretiens menés avec les enseignants et les élèves rencontrés après le stage « Colonisation- décolonisation : des questions vives aux questions posées à l'enseignant ».

1.1. Des arrangements qui réduisent les dimensions des savoirs historiques en jeu.

Les trois professeurs d'histoire-géographie rencontrés nous avaient communiqué les trames des situations d'enseignement et d'apprentissage pratiquées dans leurs classes. Les éléments qui suivent proviennent de l'analyse de ces travaux d'enseignants et des réponses qu'ils ont données lors des entretiens établis après la mise en oeuvre de l'enseignement de la colonisation/ décolonisation dans leurs classes.

1.1.1 Pascal Granville.

La situation d'enseignement: *Colonisation et indépendance. Milieu du XIXème- années 1960.* La dimension européenne de la question a été privilégiée en particulier dans l'étude de cas préparatoire. Elle succédait à une problématique intitulée : *Quels furent les liens de toutes natures entre l'Europe et le monde colonisé, c'est à dire l'Afrique et l'Asie pour la période XIXème- années 60 ?*

Le professeur rencontré enseigne dans un lycée privé d'une petite ville du département de la Manche. Très peu d'adolescents accueillis dans cet établissement ont des familles qui ont vécu la colonisation en tant que « colonisés ». Quelques élèves ont des grands-pères qui ont participé à la guerre d'Algérie; ils le disent dans les entretiens menés.

La classe de terminale S dans laquelle enseigne le professeur est, selon ses propos, « une classe d'élèves sérieux qui travaillent ». L'entretien avec le professeur et deux élèves de cette section a eu lieu en mars 2008 à une époque où le programme d'histoire est « bien avancé », et dans un temps où se profile de plus en plus la perspective du baccalauréat.

Il est à noter l'absence de la dimension mémorielle de la question dans la préparation du cours proposé, que ce soit à l'échelle de la France, de l'Europe ou du monde.

L'entretien vient le confirmer . La dimension mémorielle de cette question compte- tenu des choix didactiques opérés nous semblait difficile à faire émerger en dans la classe. Le stage suivi, plutôt que des lectures récentes, a permis au professeur de réfléchir à cette échelle de la question. La dimension mémorielle, donc sensible, du sujet est perçue mais pas « travaillée » en classe. Il le dit à deux moments: « *ce sont des élèves de série S, ils n'ont pas à voir pour le bac la question des mémoires. J'ai fait allusion à la loi de 2005, sans plus* », et plus loin dans l'échange : « *Ce n'est pas un des éléments des enjeux du bac (Les questions mémorielles) (...) ce n'est pas la peine que les élèves s'encombrent de cela pour leurs révisions. C'est peut-être regrettable par rapport aux questions vives... Cela en fait une question d'autant plus vive de ne pas l'aborder ainsi en terminale* ».

Le fonctionnement de l'histoire géographie rend difficile l'introduction de ce type de question dans une classe de terminale S. L'histoire enseignée doit transmettre une réalité qui dit le passé avec une certaine efficacité pour des élèves qui préparent le baccalauréat. La prise en compte du public consciemment ou inconsciemment par l'enseignant renforce la forme scolaire et ses effets. Il le dit nettement dans un passage de l'entretien : « *la grosse contrainte c'est le bac, eux et moi nous sommes conditionnés par cela...J'ai pas l'impression qu'il y a d'autres obstacles. C'est un public intéressé mais pas passionné, ils ne se sentent pas spécialement impliqués. Ici, à X..., ce n'est pas une question vive même si la question est vive en France.* ». Il n'est donc pas surprenant au total que l'étude de cas « appropriée » soit finalement essentiellement destinée à préparer les élèves à une épreuve possible de l'examen plutôt qu'à un temps de mobilisation de la dimension sensible de la question. Ainsi il nous dit : « *Le Congo belge comme étude de cas dans une perspective bac n'est pas forcément facile. Ce qui en reste est difficile à évaluer. Il y a un sujet bac en cours de correction. C'est en cours d'évaluation. Je ne peux pas dire ce qui reste du cours finalement. Je n'est pas souvenir d'une remarque, d'une réaction d'élève en particulier (...) Qu'est-ce qui en reste ? Je ne suis pas en mesure de le dire.* »

La dimension mémorielle de la question, bien identifiée par l'enseignant, évoquée ponctuellement dans la situation d'enseignement ne semble pas pour autant stabilisée. A cela une explication, c'est la légitimité pédagogique du sujet qui prime plutôt que les autres possibles. Le professeur d'histoire- géographie vise une certaine efficacité voir une rentabilité horaire de l'enseignement de la colonisation -décolonisation dans une classe où il prépare ses élèves à un examen. Il le regrette d'ailleurs mais ne voit pas comment faire autrement à moins d'installer une rupture qui, à ses yeux, nuirait à la préparation au baccalauréat si la dimension vive de la question était bien stabilisée dans la forme adoptée : « *Il faudrait confronter cela à des débats historiographiques, à la manière dont cela est enseigné dans d'autres pays...Mais cela je ne l'ai pas fait. Ce serait aborder le programme différemment* ».

Il y a enfin un dernier élément à signaler dans cette analyse de l'entretien, c'est la place et les enjeux du stage suivi l'an passé par Pascal Granville. Les débats historiographiques que nous avons abordés ont fait émerger une notion « médiatisée » par quelques historiens : la culture coloniale. L'enseignant a tenté de reprendre des éléments de cette notion plus facile à mobiliser que d'autres grâce aux documents présents depuis longtemps dans les manuels scolaires. Cela n'est pas sans poser

quelques problèmes épistémologiques et didactiques car la notion n'est sans doute pas stabilisée, d'ailleurs elle semble reconnue par une partie seulement de la communauté historique. Y aurait-il un « effet stage » capable d'accélérer l'introduction d'un élément en terme de connaissance ? L'éventuel « effet stage » n'a pas joué autrement. Les finalités d'un enseignement de la colonisation/ décolonisation abordées l'an passé dans ce même stage, plusieurs fois débattues, communiquées et explicité par un document de synthèse, n'ont pas eu cet « effet » (Une transformation ?) sur le stagiaire. L'histoire- géographie enseignée ici apparaît « réfractaire » à la question vive parce qu'elle ne peut s'accorder à une forme scolaire qui génère des contraintes sur l'enseignement envisagé et sur les attentes, à court terme, chez les élèves au demeurant moins impliqué ici qu'ailleurs. Le professeur a pris la mesure de ces paramètres et a choisi une situation d'enseignement qui ne permet pas de créer un temps facilitant la prise de conscience de la vivacité du sujet abordé. La dimension européenne de la question, bien identifiée et installée par l'étude de cas, n'y change rien. La logique du praticien prime, il souhaite un cours efficace dans une année de préparation à l'examen . D'ailleurs cette « efficacité » l'a poussé à ne pas trop renouveler ses lectures mais à privilégier les supports qui lui semblent les plus opératoires dans ce contexte.

Dans ce premier cas étudié la forme scolaire installe une vérité sur la question alors qu'il faudrait probablement les éléments d'un débat pour faire la comprendre un peu mieux.

1.1.2. Pierre Lapun.

Pierre Lapun exerce dans un lycée d'une petite ville située sur le littoral du département du Calvados où le public scolaire présente une certaine diversité d'origine. Sans être particulièrement importante, cette diversité d'origine peut rendre la question de l'enseignement de la colonisation un peu sensible. La séquence d'enseignement dont il est question a eu lieu en classe de 1^{ère} L durant l'année scolaire 2007-2008.

La séquence s'intitule : l'impérialisme colonial européen (1850-1939). Le professeur installe d'abord la formation et l'organisation des empires coloniaux puis pose une question : la colonisation : quel est son impact sur les sociétés européennes ?

Si la dimension européenne de la question est bien annoncée dans cette séquence, les différents exemples proposés ramènent le traitement de la question par le prisme français. A ce titre l'étude de document proposée reste assez révélatrice « les Européens et les autres » ce sont d'abord Loti, Gauguin, et d'autres acteurs français de cette histoire qui se font les producteurs et les vecteurs de la culture coloniale.

D'autre part les éléments de cette situation soulignent la volonté d'approcher autrement la question en introduisant la problématique « culture coloniale ». Là encore cette notion peu stabilisée est utilisée par légitimité pédagogique – renouveler et varier les documents à exploiter en classe – plutôt que par légitimité scientifique.

L'analyse de l'entretien apporte des indications sur la dimension mémorielle et vive de la question. L'enseignant fait le lien avec l'enseignement en ECJS en première. Il fait référence à l'actualité et en particulier aux questions de société : « *la question de la décolonisation revient souvent lorsque l'on aborde ces sujets d'actualité, notamment l'année dernière avec les événements qui ont eu lieu dans la banlieue parisienne. Des élèves posent fréquemment des questions par rapport aux analyses faites à la télévision* »

par les journalistes ». Pour autant il ne fait pas allusion en classe aux d'actualité les plus récents (Discours De Dakar en 2007, visite du président en Algérie).

Le public auquel il enseigne semble concerné par cette question, le professeur fait référence à l'histoire familiale des élèves « *originaires du Maghreb, « Pieds noirs* ». Il semble vouloir donner des réponses aux questions qu'ils sont en droit de se poser « *Cela permet de leur donner un certain recul, un peu de profondeur à leurs analyses* ».

Les logiques présentes dans les choix opérés par Pierre Lapun semblent combinées. Il y a chez lui le souci de traiter un sujet en prise avec des questions de société pour que les élèves « *cela donne un peu de recul à leur analyses* ». Il s'interroge sur les explications « *habituelles* » données à la colonisation française en retournant à la comparaison avec le cas britannique mais aussi portugais. Dans cette démarche il se questionne sur la connaissance historique construite et a besoin de retourner à des lectures et des analyses (Grâce à la revue *l'Histoire*). Enfin il vise aussi une certaine efficacité pédagogique en cherchant à donner de l'intérêt à une question, qui motive les élèves, des adolescents qui posent des questions alors qu'il y a des élèves peu « *expansifs* » dans cette classe. Au total cet enseignement, dans une classe qui ne passe pas dans l'année le baccalauréat, a permis à l'enseignant d'aborder la question de la colonisation dans une approche « *plus européenne que d'ordinaire* » et en faisant le lien en classe entre questions d'histoire et questions de société. Pour autant la forme scolaire reste très présente : ce sont des documents à questionner, un tableau à constituer qui sert de première synthèse. Dans l'entretien il en convient finalement « *(...) il faut inscrire cette question dans le déroulement général du programme, on est aussi amené à faire de multiples références à d'autres leçons, en particulier celles qui concernent la guerre froide pour appréhender le contexte d'ensemble...cela rend l'exercice assez formel.* »

La classe de 1^{ère} semble plus propice, ce qui ne surprend pas, à l'installation de questions qui débordent du cadre établi par les programmes d'histoire. La dimension « *question vive* » peut être installée. Une plus grande liberté en matière d'approches de la question coloniale semble possible. La forme scolaire reste encore dominante dans la pratique installée.

1.1.3. Noël Merle.

Noël Merle enseigne dans un collège du Centre-Manche dans lequel la diversité de la société française semble peu perceptible au premier abord. Les élèves sont attentifs dans la classe de 4^e dans laquelle la situation d'enseignement a été installée. « *C'est la bonne 4^e du collège* » nous a déclaré le professeur.

La situation est d'emblée posée comme un élément majeur de l'histoire de l'Europe. A ce titre le plan annoncé à la classe est explicite dans ses deux premières parties:

I) Les Européens à la conquête du monde, II) Les rivalités liées à la colonisation

La conclusion de la séquence explicite aussi la dimension européenne de la colonisation : « *Les Etats européens, entre 1830 et 1914, prennent possession de nombreux territoires en Asie et en Afrique et s'affrontent (...). Ces terres, (...), permettent soit de servir de réserve de main d'œuvre, de matière première ou de lieux pour vendre la production européenne. (...).* »

Cette situation d'enseignement s'adresse à des élèves plus jeunes que dans les deux autres cas abordés. L'enseignant nous a dit ne pas vouloir installer avec ce cours une situation trop complexe à comprendre. Ses choix s'inscrivent dans une logique d'abord pédagogique afin que les connaissances transmises soient efficacement assimilées et apprises. Au fait de l'actualisation de la question scientifique N. Merle semble hésiter à s'engager plus loin. Tout juste un passage dans la conclusion de la partie III semble témoigner d'une prise en compte des résurgences de la question coloniale dans des débats contemporains. Citons cet élément de la situation d'enseignement et d'apprentissage:

« A partir du travail précédent, dites en quoi le sens du mot indigène illustre bien l'image dévalorisée qui s'attache encore aujourd'hui à ce qu'ont été les colonies. » Comme si le professeur savait que cette dimension de la situation pouvait intéresser et concerner les élèves mais il ne veut pas aller plus loin dans cette voie, cela lui ferait perdre le fonctionnement habituel de la classe.

L'analyse de l'entretien montre que l'enseignement de la colonisation semble d'emblée sous tension aux yeux de Noël Merle. Mais sous une tension temporelle: boucler un programme de 4^e dense: *« Ce dont il faut tenir compte c'est que la partie sur la colonisation en 4^e arrive en fin de programme et on est très pressé et on va trop vite »*. C'est cette contrainte adossée à celle de l'âge des élèves qui ne suivent pas tous les informations délivrées par les médias, *« enfin ils ont du mal à faire des connexions avec l'actualité, ils sont encore petits »*. Cela a conduit l'enseignant à certains choix inscrits dans un lieu, un petit collège « homogène ». *« Je suis sûr que dans un collège du XX^e arrondissement ce serait différent »*. L'actualité de la question, voire sa vivacité, sont prises en compte dans l'amorce de la séquence d'enseignement qui semble s'apparenter à un débat ouvert. Jugée peu efficace par l'enseignant la séance est vite ancrée dans un fonctionnement qui doit donner le maximum de repères aux élèves en terme de méthodes et de pratiques de documents. Le praticien qui connaît très bien ses élèves et leurs fonctionnement arbitre vite la situation mais il découvre en cours de route que l'actualité de la question d'histoire « le rattrape » autrement... Beaucoup d'élèves ont vu le film *Indigènes*, ils ont été sensibles, voire ému, par l'injustice la situation du passé et peut-être par celle du présent? Alors le professeur mène, à chaud, un nouvel arbitrage. *« Je n'y avais pas pensé longtemps avant... Il s'est trouvé que cela tombé pas mal, j'ai lancé le filet... 10 minute avant je ne savais pas trop... »* Il est amené à aborder la dimension historique de problèmes de société comme les discrimination raciales ou les injustices. Bref l'éducateur s'impose un temps devant le professeur d'histoire. Enseigner l'histoire c'est depuis longtemps, à ses yeux, une modalité majeure de l'éducation. Sensible aux injustices du passé qu'il sait identifier et analyser dans les documents qu'il choisit et construit un enseignement l'histoire « efficace » pédagogiquement mais vite rattrapé par les finalités qu'il accorde à l'enseignement de l'histoire. Ainsi les élèves le ramènent par leur connaissance de l'actualité du film *Indigènes* vers le pôle de la légitimité axiologique de l'enseignement de la colonisation. Il ne l'avait pas prévu mais cela à l'évidence cela contente l'éducateur et perturbe le praticien.

Dans les trois cas abordés nous constatons la difficulté des professeurs à s'engager dans un enseignement de l'histoire capable de prendre en compte et l'histoire des faits de la

colonisation, de la décolonisation mais aussi celui de l'histoire de la mémoire de la décolonisation. Or ce deuxième pan du savoir pourrait être transposé en classe afin de répondre aux finalités de l'enseignement de cette discipline, des finalités bien identifiées par les enseignants rencontrés. A défaut de ce risquer sur cette voie, ils mènent quelques arrangements avec le savoir historique afin de la cantonner à la demande institutionnelle : respecter le programme (et le terminer), préparer aux examens avec des documents qui ne risquent pas de soulever des débats.

1.2. Attentes des élèves et perceptions de quelques manques.

L'analyse ci-dessous repose sur l'étude de six entretiens d'élèves réalisés en mars 2008. Deux élèves de terminale S, deux élèves de terminale et deux élèves de quatrième Dans les trois classes l'entretien a eu lieu quelques jours après la fin de la séquence consacrée à l'histoire de la colonisation. Il suit un même protocole quatre axes de questionnement ont été suivis : l'apprentissage de l'histoire et la situation installée par l'enseignant, la compréhension de la question d'histoire, la dimension européenne de la question et l'importance mémorielle de la question

1 la prégnance de la forme scolaire des savoirs historiques

Pour quatre élèves les enjeux de compréhension de la question sont avant de l'ordre scolaire : l'histoire est avant tout une connaissance du passé dont la finalité n'est pas exprimée

« J'ai appris des choses importantes sur les conférences qui ont compté pour cette histoire...j'ai compris les étapes la décolonisation...j'ai appris que Mendès France a joué un rôle important » Cédric

« j'ai compris qu'il y a eu des décolonisations différentes ...l'étude du Congo a été bien expliquée » Karine

De toute évidence ces savoirs historiques sont d'abord envisagés comme connaissances utiles pour des interrogations futures, des savoirs scolaires dont la finalité est de faire face à l'examen

Le rapport d'implication à la question est assez faible : *« Cela me concerne indirectement ... je ne suis pas concernée à titre personnel » Karine*

ou lié à l'histoire familiale *« La guerre d'Algérie me concerne , mes deux grands pères ont fait cette guerre, j'en ai discuté avec eux avant cette année » Cédric ; « Je suis un petit peu concerné parce que j'ai de la famille d'origine africaine » Juliette*

Les enjeux contemporains de la question ne sont pas perçus *« pour l'Algérie je ne fais pas de liens avec une actualité récente » Cédric* - ou ils sont très vaguement évoqués et en tout cas non référencés à des situations précises *« cette histoire est utile pour comprendre le statut de la population africaine en France , leurs problèmes d'intégration en Europe et en Amérique » Karine* La question des mémoires, de leur pluralité n'est pas perçue *« la mémoire de la colonisation ?cela ne me parait pas pertinent.. » Cedric*

Pour ces élèves la question de la décolonisation est avant tout un sujet d'étude scolaire, dont ils se sont peu saisis

2 Articulation entre connaissances scolaires et enjeux actuels

Edouard a bien profité du cours de son professeur pour acquérir des connaissances sur les enjeux passés de la décolonisation « *la position des deux grands, la position de l'ONU et celle des colonisateurs ...l'ensemble des points de vue . Je connaissais un peu, je connaissais les différentes manières de décolonisation par mes souvenirs de troisième, mais bon en troisième on n'a pas approfondi sur les différents enjeux autour de la décolonisation EU, URSS ONU* » Mais il relie ces savoirs scolaires à des enjeux politiques et géopolitiques récents « *ça permet de mieux comprendre les enjeux des relations entre pays aujourd'hui et aussi des enjeux territoriaux entre pays ou dans les pays ...au Tchad par exemple en ce moment ...ou alors au Rwanda : les différents entre les Tutsis et les Hutus* » « *Disons que ça permet qu'il n'y ai pas d'abus néo colonial; par exemple dans le cadre des interventions militaires, ça évite que certains puissent se prendre pour des colonisateurs ..;au Tchad par exemple* »

Les enjeux mémoriaux ne lui sont pas étrangers même si ils ne les identifie pas en tant que tels « *Par exemple un match de foot a eu lieu entre la France et l'Algérie, il y a quelques années et il y a eu énormément de tension pendant le match du fait de la décolonisation, à cause de la guerre d'Algérie* ».

Pour Edouard l'utilité des savoirs sur la question est clairement articulée à des enjeux politiques qui suscite de sa part de l'engagement , il s'exprime souvent à la première personne pour en tirer les leçons « *Je trouve ça ridicule, c'est de l'histoire ancienne , je ne vois pas pourquoi les gens continuent à réagir comme ça* » « *je ne dis pas qu'il faut complètement oublier, il faut garder la mémoire, mais pas rester avec les rancœurs* »

« *L'histoire c'est un catalyseur pour mieux comprendre ce qui se passe et mieux réagir* » cette formule résume totalement l'interaction qui est faite entre savoirs scolaires et regard averti sur le monde.

3 Conflit entre forme scolaire et enjeux actuels

Jean Baptiste place d'entrée de jeu la question de la décolonisation dans le rapport à l'actualité « *Ça me concerne , je n'ai pas de contact direct ..mais c'est l'histoire de mon pays , je ne suis pas issu de la décolonisation ...mais c'est une des causes de ce qu'est la France aujourd'hui.* » et les enjeux mémoriels dans la société « *il y a les mémoires de la colonie , la France a un peu de mal à assumer l'histoire coloniale par rapport aux gens qui l'ont vécue ou qui descendent de cette période là et ...il y a des tensions , par exemple si on prend les gens des DOM TOM ..ils aimeraient que l'histoire de leurs ancêtres pendant la colonisation soit reconnue et qu'on arrête les tabous dessus...il y a des tensions par rapport à ça* » Comme Edouard il prend clairement position sur les débats politiques et s'exprime à la première personne « *il y a une population importante d'origine maghrébine...on se retrouve avec une*

population qui avant faisait partie de nos colonies ...Ca pose des problèmes pour certains , certains ont du mal à le vivre...ils considèrent qu'ils ne font pas partie de la France...mais pour moi ce n'est pas un problème , ils sont français puisqu'ils ont fait partie de la France pendant la colonisation ».

Cette attitude le conduit à remettre en cause la forme trop scolaire et classique de la séquence qu'il a suivie « *j'avais une attente un peu plus approfondie ...j'ai trouvé que le cours restait assez formel...c'était pas assezdans la décolonisation ...les faits n'étaient pas repris de l'intérieur... j'aurais aimé voir un peu plus de faits qui se sont passés dans les territoires colonisés, on a vu les bienfaits et les méfaits de la décolonisation mais surtout du point de vue de la métropole ...j'ai trouvé que c'était pas assez axé sur le point de vue des pays décolonisés...voir vraiment comment les gens colonisés et aussi ceux qui colonisaient , voir comment ils vivaient sur place ».*

Les autres sont très présents dans le discours de JB : les immigrés , les maghrébins, les habitants des DOM TOM, les colonisés et colonisateurs dont les points de vue doivent être pris en compte et le professeur « *qui a vécu cette époque .»*

Conclusion. Des explications sur ces écarts.

La forme scolaire et l'enseignement d'une question vive.

La forme scolaire est codifiée par un système de règles impersonnelles (Vincent, Lahire, Thin, 1994). Le temps spécifique de l'enseignement de l'histoire, la relation pédagogique contrainte par le niveau d'enseignement et les attentes de l'institution scolaire produisent des effets forts. Il s'agit d'un faible renouvellement des supports et des modalités d'enseignement d'une question d'histoire qui, rattrapée par son actualité, devrait au contraire obliger les enseignants à rompre avec les documents convenus et les routines installées. La relation au savoir est d'abord réglée par des questionnements et des exercices qui ne peuvent permettre la prise en compte de la vivacité de la question coloniale même lorsque celle-ci émerge un peu dans les réactions des élèves durant la séquence.

La connaissance des débats d'histoire ou de la médiatisation des questions d'histoire comme celle de la colonisation, n'amènent pas les professeurs d'histoire à remettre en cause certains éléments de la forme de leurs enseignement de l'histoire. La pression habituelle est connue: les programmes -le temps nécessaire à leur mise en oeuvre d'une situation -l'apprentissage des méthodes des examens. Cette pression est plus forte que celle exercée par la société: donner des explications historiques qui éclairent l'actualité des questions du passé. Nous avons pu mesurer les limites importantes de l'action de formation à laquelle nous avons participé. Au final, notre stage sert plus à l'actualisation des connaissances historiques des enseignants; elle ne contribue pas à donner aux professeurs des pistes de travail qui permettent de répondre à la vivacité didactique de la question .

Les choix des enseignants et le pilotage de la séquence d'histoire de la colonisation.

Les trois professeurs rencontrés, dans des contextes différents, ont clairement opté pour des situation d'enseignement et d'apprentissage qui écartent l'histoire de la mémoire.

L'installation dans des corpus de documents, de textes de journalistes, d'écrits d'historiens réagissant aux débats récents, pouvait le permettre. Le pilotage de la séquence s'en serait trouvé modifié. Aucune vérité simple sur l'apprentissage de l'histoire n'aurait pu être établie au sein de la classe. Une autre forme, nouvelle, dérangeante se serait imposée : le débat. Débattre d'une question en prise avec le passé avec ou sans ses vecteurs (la littérature, le cinéma, les médias) n'est pas chose aisée. L'arrangement avec la forme scolaire propre à l'enseignement de la colonisation l'emporte quitte à laisser de côté la pression sociale bien connue et identifiée par l'enseignant. Nous avons vu que dans certains cas l'attente des élèves pouvait les encourager à rompre avec cela, à entrer dans une forme différente: la situation-débat. (Astolfi 2008) Ce sera donc notre dernière question.

Faut-il une forme d'enseignement innovante pour arriver à donner aux questions d'histoire vives dans la société, vive parfois au sein de la communauté historique, une certaine vivacité « aussi » dans la classe? Faut-il que cet enseignement se fasse en partie hors de la classe et avec des intervenants autres que le professeur comme le souhaitent certains élèves dans les enquêtes ou les entretiens? Faut-il installer les éléments d'un vrai débat dans la classe amenant des élèves peu impliqués à intégrer cette question du passé et à la poser au présent? Nous ne sommes pas en mesure de le dire, mais nous identifions ces éléments comme d'éventuelles pistes de réponse afin de faire évoluer l'enseignement de l'histoire dans le secondaire. Cet enseignement est confronté à la montée en puissance des questions mémorielles qui divisent la société régulièrement. La prise en compte des questions vives par les enseignants d'histoire-géographie du secondaire doit être une réponse active à ce nouvel enjeu du métier. Encore faut-il qu'ils résistent arrangements habituels avec l'enseignement de l'histoire, sinon ils ne peuvent répondre à la demande sociale et cèdent à une autre pression. La pression des règles qu'ils se construisent ordinairement afin d'enseigner sans trop de risques.

Pour nous formateurs les indications recueillies lors de cette recherche sont à prendre compte dans la préparation et l'organisation des stages de formation continue à venir.

Bibliographie.

Astolfi J. P., 2008, *La saveur des avoirs*, ESF.

Audigier F., 2001, « Les contenus d'enseignement plus que jamais en questions ». In Gohier et S.Laurin (ed.) *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir.*

Blanchard P., Lemaire S., Françoise Vergès F., 2002, *La république coloniale*, Hachette.

Blanchard P., Veyrat-Masson I., (Dir.), 2008, *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, La découverte.

Bonafoux LC., De Cock-Pierrepoint L., Falaize B., 2007, *Mémoire et histoire à l'école de la République, quels enjeux ?* , A.Colin.

Brenner E., 2001, rééd. 2004. *Les territoires perdus de la République*, Editions de Minit.

Corbel L.,Falaize B., 2003, *Entre mémoire et savoir:l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, rapport de recherche INRP/IUFM de Versailles.

De Cock L., Picard E., 2009,*La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone .

Legardez A., *L'enseigement des questions sociales et historiques, socialement vives*, in *Le cartable de Clio*, N°3, 2003, p.245-253.

Tutiaux-Guillon N., 2006, *Le difficile enseignement des « questions vives » en histoire- géographie* in « L'école à l'épreuve de l'actualité », ouvrage coordonné par A.Legardez et L.Simonneaux, ESF éditeur.

Thénard-Duvivier F. coord., 2009, *L'enseignement ds questions socialement vives en histoire et géographie*, Actes du colloque SNES-FSU CVUH 14-15 mars 2008, ADAPT-SNES.

Vincent G., 1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, PUL.