

# Comment enseigner la controverse ? éléments de réflexion sur la didactique des questions controversées en histoire : l'exemple de l'histoire du fait colonial.

---

**Laurence PIERREPONT**

**Professeure agrégée**

**IUFM de Versailles**

**INRP. France**

[laurence.pierrepont@wanadoo.fr](mailto:laurence.pierrepont@wanadoo.fr)

Mots clés : fait colonial, questions controversées, éducation interculturelle.

## Résumé :

Les questions controversées sont des thématiques dont s'empare volontiers le débat public, et qui, à ce titre, mobilisent des points de vue différents, parfois antagonistes, voire franchement rivaux. Ce sont donc des problèmes majeurs qui entrent en résonance avec les enjeux d'une époque, et qui viennent souvent réveiller des susceptibilités à leur tour potentiellement objets d'investigations intellectuelles, et recyclées alors comme supports de réflexion. De fait, l'École se trouve d'emblée projetée au cœur de la controverse en devenant la courroie de transmission privilégiée du débat. On constate cependant qu'elle se pose davantage comme le lieu d'un point de vue consensuel, plutôt que comme le relais de ce qui fait la nature même d'une question controversée : le doute. Tout historien dira que, par essence, une question historique est controversée. De fait, c'est souvent le Professeur d'histoire qui se trouve affublé de la lourde mission de porte-parole de la controverse. Parfois, la thématique en question est « chaude » car elle s'inscrit dans les débats brûlants d'une époque. C'est le cas de l'enseignement du fait colonial aujourd'hui depuis la fameuse loi du 23 Février 2005 jusqu'à la définition de la « colonisation » par la dernière édition du *Robert*, en passant par la médiatisation du film *Indigènes*. Il n'est donc pas rare que des collègues s'y sentent « attendus au tournant ». Posons d'emblée que nous adopterons l'expression « fait colonial », à l'image du « fait religieux », formule suffisamment englobante pour pouvoir transcender les multiples terminologies (colonialisme, colonisation, histoire coloniale ...) et éviter de privilégier un aspect sur un autre. La littérature récente sur le malaise enseignant dans les banlieues pose avec une forte acuité la question de la posture à adopter et de la didactique à mettre en œuvre sur cette question pour ne pas dénaturer la controverse, mais la placer, au contraire, au cœur même de la problématique soulevée. Car, ici, la controverse se charge d'une dimension « ethnique » qu'il faut entendre au sens sociologique du terme, c'est à dire comme un principe d'organisation sociale qui vient délimiter une frontière entre l'Eux et le Nous et qui se double d'une utilisation stratégique de l'identité. En ce sens, l'histoire du fait colonial viendrait potentiellement réveiller des identifications identitaires victimaires sous la forme de « descendants d'indigènes » ou « héritiers des bourreaux ». C'est cette vision binaire et simpliste qui revient souvent dans la bouche des enseignants lorsqu'ils sentent chez leurs élèves se rejouer les rivalités historiques, chacun endossant alors son rôle d'opresseur ou d'opprimé. C'est en cela qu'elle interpelle très fortement l'Universel républicain et qu'elle semble susceptible d'alimenter des velleités hâtivement qualifiées de « communautaristes », surtout dans les quartiers dits « sensibles ». Le problème qui se pose est donc de celui d'introduire la possibilité d'une pluralité des points de vue à l'école, afin de conférer à l'institution une fonction régulatrice qui sache à la fois croiser les regards et penser sereinement le conflit.

*Comment donc enseigner ce « savoir chaud » sans se brûler ?*

Nous interrogerons d'abord les contenus officiels de l'histoire coloniale scolaire afin de montrer qu'ils portent en eux-même le risque d'infléchir les leçons vers une vision amputée, réductrice et donc propice à soulever les discordes, notamment à travers les différentes images de l'altérité qu'ils convoquent. Nous tenterons par la suite de convoquer différentes pratiques enseignantes du fait colonial afin de proposer quelques pistes didactiques qui viendraient s'inscrire dans un dispositif plus large de réflexion sur l'enseignement des questions controversées en histoire, et sur l'éducation interculturelle.

## **Le fait colonial, une question d'histoire scolaire comme une autre ?**

### **1- Une question ancienne dans les programmes :**

Nul besoin d'insister sur le rôle traditionnellement dévolu à l'enseignement de l'histoire en France en matière de diffusion d'un Universel républicain, de socialisation, voire d'intégration des différents éléments allogènes au sein du territoire hexagonal. Cette vocation cathartique de l'histoire scolaire est en soi un objet de réflexion chez de nombreux auteurs<sup>1</sup>. A ce titre, l'histoire du fait colonial s'est toujours inscrite dans le récit national. Son enseignement est présent dans les IO dès 1902, principalement en géographie, mais pas seulement. Au lycée, on étudie très scrupuleusement la conquête de l'Algérie et la mise en place des protectorats. Dans les programmes de 1925, le rôle de l'enseignement de l'histoire est ouvertement explicité, et il s'y mêle un rappel de sa fonction universaliste, au sens de la diffusion de son modèle d'Universel.

*« Pourquoi enseigne-t-on l'histoire ? On ne comprendrait point que le professeur négligeât la culture du sentiment national. C'est là une œuvre très haute et très délicate. Il faut avant tout fortifier le naturel amour du pays natal, raisonner cet instinct et l'éclairer ; mais en France, sous peine d'une déchéance de notre esprit, nous ne devons ni oublier l'homme dans le citoyen, ni rétrécir au profit apparent de notre pays, la place dans l'humanité. C'est pourquoi le plan d'étude de 1925, comme le précédent, encadre l'histoire de France dans l'histoire universelle. (...) par contre, nul pays n'a, plus que le nôtre, agi sur le monde. 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 indispensable. »<sup>2</sup>*

Précisons en outre que, en Terminale, la philosophie se pose aussi comme relais de la pensée colonialiste en ajoutant le thème de la colonisation dans sa rubrique « Morale ». A aucun moment le fait colonial ne disparaît de l'enseignement du Secondaire, et il reste marqué jusqu'à 1960 officiellement (apparition de la « géographie humaine » qui vient remplacer la « géographie anthropologique ») par ce courant de pensée qui opère un classement hiérarchique des races. Au cours des deux décennies suivantes, le collège n'abordera le fait colonial qu'en géographie, avant que n'intervienne la césure de 1985 :

*« La conscience de la diversité des milieux et des civilisations est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures. La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements ou des faits de civilisation. Cet enseignement permet de comprendre la multiplicité des réponses apportées par l'homme aux défis de la nature et de l'histoire et crée les conditions d'un dialogue fécond entre les peuples. »<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Parmi de multiples exemples, E. Weber, *La fin des terroirs*, Fayard (1983) et S. Citron, *Le mythe national*, l'atelier (1991)

<sup>2</sup> Horaires, programmes, instructions, 1925, Armand Colin, p. 187.

<sup>3</sup> Programmes et instructions, collège, 1985, p. 239

On peut noter ici la définition de nouvelles missions dévolues à cette histoire scolaire : son action attendue dans la prise en compte du phénomène migratoire, l'acquisition du sens critique, et la réflexion sur l'altérité comme détour possible dans la connaissance de soi. La fonction identitaire des apprentissages historiques se trouve ainsi posée.

La décennie 1995-2006 connaît une nouvelle inflexion. Il faut refaire du lien social. L'optique se centre davantage sur l'éducation à la citoyenneté. Les programmes se resserrent autour des fondements de l'Europe et de la diversité du patrimoine européen. Les instructions officielles se gorgent de « héritages, mémoire, patrimoine ». Même l'Etat de droit devient un héritage, et la dimension téléologique de l'enseignement de l'histoire culmine en 3<sup>ème</sup> avec le programme de 1996 qui propose de partir d'un « Etat des lieux » du monde contemporain sous la forme d'étude de cartes, avant d'appeler à *remonter le temps* pour y trouver les éléments d'explication. Le socle commun de 2006 s'inscrit totalement dans cette lignée en officialisant l'euro-péo-centrisme et la patrimonialisation du passé : « *La Nation fixe comme mission première de l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République (...) le socle commun est le ciment de la Nation.* »<sup>4</sup>. Cette approche idéologique de l'enseignement de l'histoire en France induit une didactique spécifique : l'enseignant est appelé de fait à moins insister sur la linéarité des événements que sur les relations de causalité. Il se doit d'étudier des documents « patrimoniaux » qui alimentent le sentiment d'appartenance commune. Le cours induit ainsi un « effet-vérité » dans lequel l'objet à enseigner est figé en un savoir clos. L'élève, quant à lui, doit accumuler des « repères historiques » et s'approprier des notions à dimension universelle. On se situe donc davantage dans une logique de recherche de consensus que de soulèvement de controverses. Ces dernières ne peuvent être que lissées pour une meilleure homogénéisation du ciment national. Quelle place alors pour l'enseignement du fait colonial dans cette école ?

## **2- L'enseignement du fait colonial, une question controversée :**

Il convient de revenir au préalable sur cette notion de question controversée en histoire. Ici, la controverse va au-delà de la simple nature intrinsèque de tout objet historique, elle se charge d'une dimension polémique : « *Une question controversée est une question au sujet de laquelle il n'y a pas un seul point de vue fixé ou universellement valable. Ces questions sont de celles qui divisent ordinairement la société et pour lesquels des groupes consistants présentent des explications et des solutions divergentes.* »<sup>5</sup>

Dans ce contexte, le champ scolaire n'est perçu que comme le lieu d'un *point de vue* dont le manuel et/ou le professeur ne seraient que les relais, et sa fonction consensuelle un non-sens. Les thèmes controversés sont des problèmes majeurs qui convoquent les notions de paix, guerre, oppression, justice... et qui réveillent ainsi des susceptibilités qu'il serait vain de réduire à de simples contestations non compatibles avec l'idéal républicain. Le problème qui se pose est donc bien celui de réintroduire la possibilité d'une pluralité des points de vue dans l'école et d'apaiser des débats souvent houleux ; autrement dit, de travailler à donner à l'école une fonction régulatrice.

C'est ici que la question de l'enseignement de l'histoire coloniale prend toute son acuité. Le paysage formé par la société française aujourd'hui offre au regard (de ceux qui acceptent de ne pas détourner les yeux) une mosaïque identitaire irrémédiablement marquée par la présence ostensible d'héritiers d'une immigration post-coloniale. Sans pour autant sombrer dans un déterminisme outrancier qui ferait de ces derniers uniquement des descendants d'indigènes – ce qui serait nier d'autres déterminants identitaires comme le niveau social, le cercle d'amis, le territoire de vie etc... force est de constater que l'histoire coloniale est une

---

<sup>4</sup> BO, 20 juillet 2006.

<sup>5</sup> Rapport Crick sur l'éducation à la citoyenneté en Grande-Bretagne, cité par F. Lorcerie, « Education interculturelle : état des lieux », *VEI Enjeux*, n°129, juin 2002, p. 181.

composante de leur histoire et de leur mémoire qu' il s'avère inutile, voire dangereux de vouloir banaliser. Si l'on ajoute à cela le fait que l'histoire scolaire s'adresse aux enfants et aux adolescents en pleine quête identitaire, on comprend mieux en quoi l'école se trouve à nouveau au cœur des empoignades mémorielles. D'où le caractère controversé de cette question à enseigner, et la somme de questionnements qui traversent le corps enseignant : comment ne pas figer nos élèves dans une simple posture de descendants de bourreaux ou de victimes, c'est à dire comment éviter que l'enseignement de l'histoire coloniale ne devienne un acte d'attribution identitaire essentialiste et stigmatisant qui favorise un repli sur l'entre-soi et contribue ainsi à saper l'universel sur lequel repose l'école ?

L'article 4 de la loi du 23 février 2005<sup>6</sup>, outre la question fondamentale qu'il pose quant à l'intervention du législateur dans l'écriture de l'histoire, peut être envisagé comme une intrusion - somme toute assez banale- dans le champ scolaire afin de réaffirmer l'intouchabilité d'une historiographie nationale pilier de l'universalisme républicain<sup>7</sup>. Car la question coloniale pourrait venir fragiliser l'identité nationale ; elle interroge en effet l'idée même de République : comment un système politique basé sur l'égalité des droits et sur la représentativité politique d'un peuple, a-t-il pu exclure toute une partie de population de ces droits, et fonctionner en toute impunité dans la transgression permanente de ses valeurs<sup>8</sup> ? Comment le colonialisme a-t-il servi la mise en place de cette République ? Il s'agirait donc de revenir sur le sens profond du versant missionnaire de l'universalisme républicain dont l'efficacité outre-mer ne pouvait dépendre que de la négation d'une altérité potentiellement porteuse d'un modèle alternatif.

Translaté dans un cadre contemporain et national, on comprend dès lors que cette dernière idée vienne réveiller certaines susceptibilités identitaires inhérentes au caractère pluriculturel et postcolonial de notre société. Qu'elles soient qualifiées de « communautaristes » ou de « porteuses de mémoires », les réactions identitaires récentes nous rappellent à l'ordre sur la nécessité, voire l'urgence, de se pencher à nouveau sur cet universalisme et de questionner sa propension à conjuguer les différences et les identités multiples, autrement dit, de combiner la logique de l'égalité et la prise en compte de la pluralité. On voit bien d'emblée que l'enjeu est de taille car il convoque la notion d'ethnicité<sup>9</sup> qu'il faut entendre non pas dans une conception essentialiste ou statique, mais comme un fait social : « *Ni une essence, ni une illusion* »<sup>10</sup>. En ce sens, les différences culturelles sont rendues opérantes car c'est à partir d'elles-mêmes que se mobilisent des actes sociaux.

Dès lors, l'enseignement du fait colonial interroge la discipline historique dans son essence même. Elle est presque une question paradigmatique susceptible de mettre à jour de nouvelles approches et apprentissages. Nous verrons pourtant qu'en l'état, l'enseignement de l'histoire coloniale, à travers les prescriptions mais aussi les pratiques enseignantes, comporte le risque de rejouer et de perpétuer les rapports conflictuels.

---

<sup>6</sup> « *Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issue de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit.* »

<sup>7</sup> La terminaison en « isme » venant souligner ici la dimension prosélyte de cet universel, son versant dynamique.

<sup>8</sup> Sur ce point, voir N. Bancel, P. Blanchard, F. Verges, *La République coloniale, essai sur une utopie*, Albin Michel idées (2003).

<sup>9</sup> Le terme est à entendre ici comme un « principe d'organisation sociale qui délimite une frontière entre eux et nous, et développe l'idée d'une utilisation stratégique de l'identité mobilisée dans l'action », Stéphanie Morel, *Ecole, territoires et identités, les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*, l'Harmattan, 2002, p.289.

<sup>10</sup> D. Juteau, *L'ethnicité et ses frontières*, presse universitaire de Montréal (1999) p. 178.

# L'enseignement du fait colonial aujourd'hui : Quelle histoire enseigne-t-on ?

## 1 - Prescriptions et pratiques enseignantes :

A ce stade de la réflexion, nous envisagerons davantage les prescriptions officielles que les pratiques enseignantes faute d'enquête aboutie<sup>11</sup>, mais nous avons également consulté les cours en ligne de collègues enseignants sur les multiples sites web dévolus à l'enseignement de l'histoire.

Notons préalablement qu'à l'école primaire, c'est au cycle III que les enfants appréhendent pour la première fois un enseignement de l'histoire qui repose sur un programme précis et basé sur une évolution chronologique. La colonisation, puis la décolonisation y sont abordés au CM1, CM2. La guerre d'Algérie est présentée comme un repère essentiel, et Gandhi et Léopold Sedar Senghor sont les deux personnages emblématiques de l'étude.

Dans l'enseignement secondaire :

### 1) Le fait colonial est disséminé dans la scolarité et dans les différentes questions au programme :

#### Au collège :

- Elle est évoquée en 5<sup>ème</sup> en géographie lors de l'étude du continent africain ( le poids des relations entre le continent et l'Europe).
- En 4<sup>ème</sup>, 2-3 heures sont consacrées au partage du monde. Les programmes officiels conseillent de partir de l'étude de cartes, ne pas rentrer dans les détails chronologiques, et d'étudier les raisons, les formes diverses de l'expansion mondiale des puissances internationales, et les tensions internationales qu'elle suscite. Il n'y a cependant aucune date liée à l'histoire coloniale dans les repères chronologiques de 4<sup>ème</sup><sup>12</sup>.
- En 3<sup>ème</sup>, il s'agit en 7/8 heures d'aborder l'énorme thème « de la guerre froide au monde d'aujourd'hui », c'est à dire les variations thermiques des relations Est-Ouest, la décolonisation (en se limitant aux exemples de l'Inde et de l'Afrique française), puis l'éclatement du monde communiste. Les repères chronologiques retiennent la date de l'indépendance de l'Inde, et de la guerre d'Algérie. Cette dernière n'est par ailleurs étudiée que dans le cadre de la politique intérieure française, et sert souvent de prétexte à l'analyse du basculement de la IV<sup>ème</sup> à la V<sup>ème</sup> République.

Il faut noter d'emblée que compte tenu de la lourdeur des programmes, il est rare en 4<sup>ème</sup> d'arriver au moment de l'étude de l'expansion coloniale, ce qui sous-tend qu'une grande partie des Collégiens décolonisent sans avoir colonisé...

#### Au lycée :

- L'étude commence en 1<sup>ère</sup>. Dans les séries ES et L, il s'agit d'aborder « l'Europe et le monde dominé, échanges, colonisations<sup>13</sup>, confrontations ». Il est précisé que « Cette expansion est un phénomène complexe, elle rencontre des résistances, elle nourrit des

---

<sup>11</sup>. Elles feront l'objet d'un programme de recherche à l'INRP dès 2007, laboratoire « Education et politique », sous la direction de Françoise Lantheaume. Néanmoins, on peut consulter également Laurence Corbel, Benoît Falaize, et alii..., *Entre mémoire et savoir, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport INRP, 2003.

<sup>12</sup> Les repères chronologiques sont des dates ou périodes précises devant être assimilées par les élèves de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup>, et qui peuvent faire l'objet d'une évaluation au Brevet des Collèges. Ce sont donc des excellents indicateurs des priorités dégagées par l'Institution dans l'apprentissage de l'histoire.

<sup>13</sup> Notons le pluriel, donc le souci louable de différencier les expériences.

échanges et influe sur les cultures européennes. Il est demandé d'insister sur l'impact du monde dominé sur la culture européenne<sup>14</sup>, et d'y consacrer près de 5 heures.

- En Terminale L et ES, on dispose en moyenne de 5 heures pour étudier le Tiers-monde à travers la succession des thèmes « Indépendance, contestation de l'ordre mondial, diversification. »
- La Terminale S fait l'objet d'une nouvelle prescription depuis 2003. Il s'agit désormais d'étudier une séquence cohérente de 8 heures qui s'intitule : « colonisation européenne et système colonial ; décolonisation et ses conséquences ». La perspective est intéressante car elle a le mérite d'appréhender le moment colonial comme un tout.

Il faut ici évoquer brièvement la place ambiguë de l'Algérie dans les instructions officielles. La date de 1830 apparaît comme un « vide ». Elle est évoquée rapidement en 2<sup>de</sup> (très rarement en 4<sup>ème</sup>) lors de l'étude de la vie politique en France, mais uniquement dans le cadre de la politique intérieure de Charles X, et elle est absente des chronologies proposées de l'expansion coloniale qui la font débiter à partir du milieu du XIX<sup>ème</sup> siècle

- Dans les **séries technologiques** :
  - o Le nouveau programme de 1<sup>ère</sup> STG est totalement repensé et refondu. On étudie désormais le fait colonial dans le cadre d'une grande thématique intitulée « La construction de la République 1880-1946 », et articulée autour de trois piliers notionnels : Nation/Démocratie/Laïcité. La colonisation y est « justifiée au nom d'une mission civilisatrice ». La présentation est intéressante car elle a le mérite de lier intrinsèquement la question coloniale à la République, mais en « idéologisant » à ce point, elle réduit le fait colonial à son aspect « colonialiste ».
- Les séries SMS, STI, STL semblent appelées à suivre la même évolution mais se contentent pour le moment de la possibilité d'aborder « Les Nationalismes et Indépendances en Asie et en Afrique depuis 1945 »

Nous terminerons ce vaste panorama de l'histoire coloniale scolaire par un détour vers le lycée professionnel dont le poids est loin d'être négligeable dans le système scolaire français, et au sein duquel sont affectés une partie importante des populations héritières d'une immigration postcoloniale<sup>15</sup>. Les CAP et BEP abordent la question uniquement sous l'angle de « L'émancipation<sup>16</sup> des peuples colonisés ». Autrement dit, si leur Professeur a manqué de temps en 4<sup>ème</sup> pour traiter de la colonisation, ils ne la reverront jamais dans leur scolarité.

Force est de constater à ce stade de la réflexion qu'au regard des instructions officielles, nombreux sont les élèves qui n'auront eu une vue que très partielle de l'histoire coloniale dans leur scolarité, non pas due à l'absence de celle-ci au programme, mais au caractère dispersé de sa place dans les différents niveaux et sections.

## 2) Il est toujours présenté de façon unilatérale :

Ce qui est montré, c'est le point de vue de la France ou des autres puissances coloniales ; il est très rarement question des indigènes pour eux-mêmes ; l'Indigène est donc le grand absent de cette épopée (sauf au moment où il se révolte, mais il prend la figure du leader indépendantiste). Finalement, l'expansion coloniale est présentée comme une affaire entre

---

<sup>14</sup> *Accompagnement des programmes, classe de première des séries générales*, sceren, 2003. Dans la bibliographie proposée figure même aux côtés de G. Pervillé et M. Michel, l'ouvrage des fondateurs de l'achac, *De l'indigène à l'immigré*, Gallimard, 1998, coll « découvertes Histoire », 1998.

<sup>15</sup> Il ne nous appartient pas de développer ici les modalités d'orientation scolaire des populations socialement défavorisées et/ou ethniquement catégorisées. De nombreux ouvrages de sociologie de l'école en traitent. Parmi d'autres, on peut regarder M.Millet, D.Thin, *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, Puf (2005).

<sup>16</sup> Le terme d' « émancipation » est de moins en moins utilisé dans l'histoire scolaire. A y regarder de près, il reproduit la logique coloniale qui postule un éveil progressif des « grands enfants colonisés » à la lumière... occidentale, bien-sûr.

grandes puissances européennes. On comprend dès lors que, sans que ce soit dit explicitement, c'est bel et bien l'image d'une terre vierge qui est suggérée dans cette ellipse, ce qui amenuise considérablement la brutalité de l'appropriation dans les représentations des élèves (et des enseignants ?). Ne rien dire des sociétés précoloniales fait disparaître l'un des deux acteurs de la confrontation.

Dans la même logique, en noyant le processus d'émancipation dans un temps long centré autour de l'émergence du Tiers-Monde, on fait de la décolonisation une simple étape dans la recomposition géopolitique du monde contemporain, fait certes non négligeable, mais qui passe sous silence les bouleversements internes que la décolonisation suppose, et qui en font aussi un moment historique en soi.

### 3) Il est uniquement abordé sous un angle dynamique :

Il s'agit d'envisager la colonisation / décolonisation mais jamais de s'intéresser à la « situation coloniale » décrite par Georges Balandier<sup>17</sup>, ou du moment colonial ; c'est à dire au sens de la vie en colonie : que signifiait « faire société » dans une colonie (coexister, échanger, métisser, affronter...) ? Que signifiait juridiquement, politiquement, économiquement, culturellement, psychologiquement « Etre membre d'un Empire » ? Gommer tous ces pans de l'histoire coloniale, c'est condamner des générations d'élèves à ne pas mesurer les enjeux de la séparation coloniale pour des groupes qui se revendiquent aujourd'hui « porteurs de mémoires » dont beaucoup ont grandi dans cette matrice coloniale.

### 4) Il n'est pas mis en perspective sur la longue durée.

Il pourrait l'être comme un angle d'étude du rapport à l'altérité Eux/Nous, et de la construction d'un vaste système de pensée occidental. Il s'agirait de questionner particulièrement la dimension culturelle du rapport à l'autre, et son évolution dans l'histoire et la configuration de l'Occident. Gommer cet aspect de l'histoire, c'est donner prise à des pensées manichéennes ou duales qui peuvent culminer chez ceux qui proclament les théories essentialistes de guerres de civilisations.

### 5) Il est incomplet ... et souffre de non-dits.

C'est d'ailleurs ce qui lui est principalement reproché. On parle de tabous, d'occultation, de falsifications, ou de partis-pris. Certes, des événements d'importance sont passés sous silence : Thiaroye (L'armée tire sur un regroupement de tirailleurs sénégalais venus réclamer leur solde, 1944), Douala (Cameroun, en 1945, des colons français qui ouvrent le feu dans un quartier populaire après que quelques pierres aient été lancées contre la ville européenne), Charonne (8 février 1962, manifestation contre l'OAS en France), Cap Bon (1952, en Tunisie, Le Général Garbay -qui s'était fait la main à Madagascar en 1947- « ratisse » le Cap Bon soupçonné d'abriter des partisans du néo-Destour)... mais au final assez peu d'événements traumatiques ne sont pas encore entrés dans le roman national. Il est dans la logique d'une histoire scolaire de ne pas prôner l'exhaustivité. La fabrique de l'histoire est en outre aujourd'hui largement relayée en France par d'autres media que l'université ou l'école ; les émissions de télévision, les films de fiction, ou internet se chargeraient de toutes façons de combler les silences le cas échéant. Nous ne sommes donc pas dans le domaine de la censure ou du parti-pris. Les informations à l'état brut existent, et le problème n'est pas leur occultation, mais le montage dont elles sont l'objet dans l'opération historique, et, pour la question qui nous concerne ici, dans la transmission enseignée. C'est en fait la complexité qui est gommée. A titre d'exemple, pourquoi parler des « Français d'Algérie » sans dire qui ils sont en réalité (immigrés italiens, espagnols, maltais et français, allemands,

---

<sup>17</sup> G. Balandier, « La situation coloniale : approche théorique », *Cahiers internationaux de sociologie*, XI (1951) p.44-79.

suisses... finalement naturalisés), des « Français fabriqués »<sup>18</sup> eux aussi ? à coups sûr, cela viendrait relativiser l'aspect manichéen des choses.

Ce tour d'horizon accompli, il convient désormais d'en indiquer les limites. Nous connaissons le décalage entre les prescriptions et les pratiques enseignantes. Au vu du corpus choisi et de l'enquête de 2003 de l'INRP, nous pouvons déjà lancer quelques pistes de réflexion. Les chercheurs de l'INRP avaient pointé les soucis des enseignants de coller au désir de savoir et de comprendre des élèves, la prise en considération (malgré un flou lexical important) de la dimension identitaire de leurs élèves ainsi que les ajustements nécessaires en fonction des rebondissements de l'actualité.<sup>19</sup> A l'inverse, les leçons proposées en partage sur le web<sup>20</sup>, à une exception près, reprennent la structure du manuel et s'avèrent beaucoup moins assujetties aux doutes. La trilogie « aspects, causes, conséquences » y est privilégiée. La causalité est tellement appuyée que le fait colonial se dissout dans un enchevêtrement géopolitique qui trouve son accomplissement dans la mondialisation après un passage par le tiers-monde. La typologie est systématique : « Décolonisation violente/négociée... voire « réussie »/ modèle français/anglais ». Les événements sont personnifiés : Ferry le colonisateur, Hô-Chi-Minh le décolonisateur violent, Gandhi le décolonisateur pacifique, et on n'y trouve aucune problématique polémique ou témoignant de l'existence d'une controverse. Les contingences temporelles, le travail dans l'urgence, et peut-être des lacunes scientifiques expliquent le traitement apparemment banal(isé) de la question. Mais ces remarques gagneraient à être étayées par des observations plus approfondies tenant compte des intentions du Professeur, de la réactivité des élèves, et des éventuelles interférences. Reste donc à savoir si, en regard des interrogations de certains collègues, des démarches didactiques spécifiques ont vu le jour, qui permettraient de quitter le carcan induit par les us et coutumes de l'histoire scolaire et de ne pas dénaturer ainsi sa dimension controversée.

## 2) Proposition pour une nouvelle didactique du fait colonial ;

Comment donc sortir des sentiers battus ? il s'agit de réfléchir à une didactique des questions controversées qui penserait sereinement le conflit, valoriserait la posture du doute et l'exigence de diversité. Il n'est point question de plaider ici pour une posture frileuse de l'enseignant qui laisserait se dire tous les points de vue par crainte de heurter les susceptibilités, et s'y sentant autorisé par la « liberté d'expression » ; L'important est que l'élève rentre chez lui avec l'idée que les questions controversées n'ont pas de réponses définitives. Je reste persuadée que, d'un cours « réussi », on ne sort pas avec des réponses, mais avec des questions (proposition vraie tant pour les élèves que les enseignants ; l'acte d'enseigner se nourrit des réactions de ceux auxquels il s'adresse ; dans le cas contraire, le contenu s'étirole). Là encore, il est bon de poser quelques garde-fous : l'idée n'est pas d'interroger la véracité d'un fait, mais de montrer la multiplicité des interprétations/instrumentalisation auquel il peut donner lieu. Dans le cas du fait colonial, le problème pourrait être formulé naïvement de la sorte : comment enseigner à mes élèves une histoire qui met en scène une relation de soumission justifiée par un système idéologique et législatif discriminatoires mais suffisamment flou pour laisser planer l'horizon possible d'une équivalence culturelle et d'une égalité des droits ? Que faire de l' encombrant bagage que constitue *le pathos* ? Que faire de ces voix qui réclament reconnaissance et *réparations* ? Soit dit en passant, comme l'affirme Aimé Césaire à Françoise Vergès, demander des réparations

---

<sup>18</sup> JJ Jordi, « Comment sortir des mythes et des mémoires », Thierry Fabre (dir), *Colonialisme et postcolonialisme en Méditerranée*, Rencontres d'Averroès, éditions parenthèses (2004).

<sup>19</sup> « Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation » sept 2003, <http://inrp.fr/philo/memhit/introressources.htm>

<sup>20</sup> 15 leçons sur le sujet, collègue/lycées, présentes sur les différents sites : clioweb, site d'Eric Ranguin, webhist-géo, et blogs d'enseignants.



sous-entend l'idée que quelque chose est réparable, propos fort discutables en ce qui concerne l'esclavage ou la colonisation<sup>21</sup>. Que faire de ceux qui n'en savent rien, et de ceux qui ne veulent pas savoir ? Voici peut-être quelques pistes de réflexion et d'action :

- Développer une histoire de tous qui évoquerait les moments de rencontre, d'échange et de confrontation, c'est à dire plaider pour une histoire globale et non nationale, et faire émerger les « hommes-frontières » produits par l'histoire. A ce propos, il est grand temps d'étudier les flux migratoires autrement que sous la forme de flèches dont on se contente de commenter l'épaisseur sur un planisphère.
- Mobiliser la question des subalternes qui affranchirait l'histoire de tout déterminisme européo-centré et restituerait de l'immanence dans la genèse d'un fait historique... où est la parole des peuples dans l'histoire qu'on enseigne aujourd'hui ?
- Privilégier une vision synchronique qui, seule, permet l'exploration des univers mentaux.
- Laisser une place à l'imprévisible.
- Tenter la démarche heuristique qui s'écarte de toute accumulation linéaire de connaissances factuelles et place ainsi l'élève au cœur de la controverse.
- Parallèlement, redonner de la dynamique au temps (et non plus simplement patrimonialiser) et travailler particulièrement la contextualisation et l'historicisation d'un objet. Dans le cadre de savoirs « chauds », nos élèves peuvent avoir tendance à projeter sur le présent ce qu'ils sont entrain d'apprendre. Le travail sur la déconstruction des stéréotypes raciaux est particulièrement propice à ces transferts temporels, cela peut attiser les crispations.
- Travailler enfin sur des mécanismes de « bricolage identitaire » ; montrer ainsi que l'identité est un concept mouvant qui sait combiner l'image que l'on reçoit d'un autre à celle que l'on donne insensiblement de soi. Il faut jouer avec ces identités multiples pour en freiner la cristallisation.

Il s'agit donc de s'attacher à « *construire un véritable récit historique qui vaudrait pour tous les élèves de la planète, suffisamment ouvert pour que chacun s'y retrouve, suffisamment croisé pour être crédible, suffisamment solide pour être un pilier de l'apprentissage d'une histoire critique* »<sup>22</sup>. angélisme ? utopie ? infaisabilité ? Avec quel fil « tisser de l'appartenance »<sup>23</sup> ?

Situons-nous dans le champ de l'éducation interculturelle. Ce dernier thème mérite une définition : Il ne s'agit pas de réfléchir à un enseignement qui s'adapterait aux besoins des différents groupes culturels, ce qui serait le propos d'une éducation multiculturelle. Le préfixe *inter* insiste au contraire sur les mises en relation, et les interactions entre groupes, entre individus, et entre identités. Il s'agit donc d'une perspective dynamique qui tend vers la mise en place d'un projet *combinatoire*. L'analyse interculturelle est donc pluridimensionnelle. Elle prend en compte l'environnement, les conditions de vie, les circonstances, et s'érige à partir d'une pluralité de sens, de points de vue, et de causalités. Plus qu'à une connaissance des différences culturelles, c'est ainsi davantage à une analyse globale des situations qu'il conviendrait de s'attacher. Ces situations sont celles au cours desquels les élèves sont en quête, parfois aussi en représentation, ils se mettent en scène, et sont donc parfois dans une projection d'eux-mêmes.

---

<sup>21</sup> A. Césaire, *Nègre je suis, nègre je resterai, Entretiens avec Françoise Vergès*, Albin Michel, itinéraire du savoir (2006) p.39.

<sup>22</sup> C. Heimberg, « La comparaison et l'ouverture à l'autre pour donner du sens à l'histoire enseignée », *Le cartable de Clio*, n°5 (2005) p.55

<sup>23</sup> Selon l'expression de Françoise Lantheaume et Benoît Falaize, « Parler de l'héritage colonial dans sa complexité, c'est aussi tisser un sentiment d'appartenance », *Libération, rebonds*, 2 décembre 2005.

« Entre une école atomisée par le culte de la différence et une école atone par trop d'homogénéité, l'éducation interculturelle se présente comme une alternative. Elle relève en ce sens d'une philosophie de l'éducation. »<sup>24</sup> écrit Martine Abdallah-Pretceille. Certes, car il s'agit de ne plus tendre vers l'homogénéité, mais de cultiver l'hétérogène comme moteur de la construction identitaire. En cela, le fait colonial est un support intéressant car par delà la dualité extrême marquée par des souffrances, et des tensions énormes, s'échafaude également des configurations de contact et d'interpénétration qui peuvent venir nourrir les aptitudes des enseignants et des élèves à considérer un événement sous l'unique angle de la complexité.

Disons le alors franchement, on ne travaille pas sur des thématiques controversées sans accepter d'abolir ses propres frontières disciplinaires. Un poème de Césaire ou de Senghor en dira long sur le lien colonial, autant par sa forme littéraire que son contenu. Des passages bien choisis d'*Amkoullel enfant Peul*<sup>25</sup> pourront faire prendre la mesure de toute l'ambiguïté du sentiment de l'enfant colonisé vis à vis des Blancs (le passage sur la surprise des enfants épiant les Blancs et découvrant des excréments noirs est savoureux...). Un travail sur les objets de l'ère coloniale s'avèrerait passionnant, ils permettent plus aisément la contextualisation tout en donnant chair aux propos. La langue est également un vecteur très fort du moment colonial, en particulier à travers l'introduction d'un vocabulaire lié à l'émergence d'un nouvel univers de référence et de technicités jusque là inconnues, et qui vient nourrir la langue vernaculaire et transformer les modalités du discours et du dialogue. Nos élèves perpétuent parfois sans s'en rendre compte cette appropriation linguistique, tant à travers la langue de leurs parents, que dans celle qu'ils bricolent encore aujourd'hui dans les cités. Bref, autant de pistes d'études qui illustrent la nécessité d'un décroisement pour l'enseignement de l'histoire coloniale, d'une transdisciplinarité (ou indisciplinarité ?) qui mêlerait idéalement l'histoire, l'anthropologie, la linguistique, la philosophie, la littérature et l'histoire de l'art, et fournirait l'occasion de placer le débat et la controverse au cœur de ses objectifs afin de quitter cette sphère plombante de la pesée des âmes.

De plus en plus de collègues se trouvent obligés de travailler dans le cadre de dispositifs parallèles au curriculum traditionnel pour mettre en pratique ce type de travail. Les Itinéraires de découverte ou TPE permettaient un premier croisement possible, mais la chronique de leur mort annoncée laisse désormais la place à des ateliers financés par les collectivités territoriales (décentralisation de fait), et dépendants donc de leurs moyens financiers et priorités politiques. Nous sortons donc très largement du cadre normatif de l'égalité en école républicaine. Dans les départements qui concentrent des publics scolaires héritiers de l'immigration postcoloniale, les budgets accordés à l'éducation nationale sont importants, on peut donc d'ores et déjà se féliciter de certains dispositifs mis en place qui tendent à questionner de façon empirique l'enseignement de l'histoire coloniale<sup>26</sup>, mais l'inégalité de traitement sur le territoire français est plus que regrettable. Il semble en effet périlleux de considérer que seuls les publics dont on préjuge de la sensibilité sur le sujet soit l'objet d'une attention particulière ; d'une certaine manière c'est une façon de perpétuer la fameuse « fracture coloniale » ou tout au moins, si le terme dérange, la ligne de fracture géographique qui se dessine insensiblement face à l'inégal accès au savoir des différents publics de la République... autre manière de questionner le fameux Universel.

De nouvelles expériences pédagogiques : enquêtes ethnographiques, jeux de rôles, écriture collective d'histoires de vie, journaux d'explorateurs... peuvent faire jaillir naturellement des problématiques et des doutes qui auraient pu sembler abstraits ou préfabriqués dans un cadre plus conventionnel. Ici, les élèves touchent du doigt ce qui fait controverse puisque, parfois à

---

<sup>24</sup> M. Abdallah-Pretceille, *L'éducation interculturelle*, Puf, qsj ? (1999) rééd. (2005) p.81.

<sup>25</sup> Hampaté Bâ, *Amkoullel, enfant Peul*, Actes sud, 1994.

<sup>26</sup> A ce propos, voir le travail fédérateur à paraître en 2007 du CRDP de Créteil autour de 7 projets pédagogiques sur l'histoire coloniale et des immigrations.

leur insu, ils en deviennent acteurs. Il s'agit de refuser de plaquer des schémas modélisants sur cette histoire et de tenter de pousser les élèves à déterminer par eux-même ce qui fait débat, et à trouver les outils pour en sortir enrichis d'un savoir qui leur faisait défaut.

### **Conclusion :**

L'enseignement de l'histoire coloniale n'est pas la grande absente du curriculum français, mais elle est victime du voile occultant de la tradition historiographique héritée de la III<sup>ème</sup> République qui fait du roman national le fondement de l'unité et le pilier de l'universel républicain. Une disproportion existe entre un pays « réel » remodelé en permanence par l'arrivée de migrants et un pays « idéologiquement figé » qui fait fi de cette somme d'interactions héritée d'une histoire beaucoup plus riche et complexe que la linéarité des faits énoncés et enseignés comme autant de liens de causes à effets désincarnés. Les récents débats autour de sujets chauds comme l'histoire coloniale ou l'esclavage viennent nous rappeler violemment à l'ordre sur l'évidence des liens interindividuels qui tissent les identités et fondent une histoire commune au sein de laquelle chacun cherche à trouver sa place. L'école se doit désormais de s'adapter à cette réalité. Peut-être n'est-elle plus vouée à être cette institution-relais du creuset républicain ; peut-être doit-elle aussi accepter de devenir ce lieu-frontière qui accompagne les questionnements identitaires, éthiques, moraux, et qui s'en trouve lui aussi transformé, un lieu où les élèves découvrent autant de questions que de réponses. C'est en ce sens que l'enseignement de l'histoire coloniale met à l'épreuve l'universalisme républicain. Elle vient aujourd'hui s'interposer comme figure emblématique du paradoxe d'un système politique qui continue à brandir des valeurs qu'elle affirme avoir vu niées durant des décennies. Elle pousse donc à penser autrement une société toute entière qui en porte les marques, et dont on peut souhaiter que les enfants, au lieu de réclamer des dividendes à l'école, se fassent les porte-paroles d'un nouvel universel à construire.

### **Bibliographie succincte :**

Martine Abdallah-Preteille, former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers, anthropos, 2003.

Suzanne Citron, *Le mythe national*, l'atelier, 1991.

Charles Heimberg, *L'histoire à l'école, modes de pensée et regard sur le monde*, esf, 2002

Danièle Juteau, *L'ethnicité et ses frontières*, Presse universitaire de Montréal, 1999.

Françoise Lantheaume, *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat nouveau régime, 2002

Françoise Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, Education et intégration, INRP, 2003

André Nouschi, *Les armes retournées, colonisation et décolonisation françaises*, Belin, 2006.