

La colonisation et la décolonisation dans les apprentissages scolaires de l'école primaire

Sous la direction de Benoit Falaize (Institut national de recherche pédagogique,
équipe Enjeux contemporains de l'enseignement de l'histoire et de la géographie)

En partenariat avec l'IUFM/Université Lyon 1
Rapport rédigé avec Gilles Boyer (IUFM/Université Lyon 1),
et Carine Eizlini (Université Paris Descartes)
avec la collaboration d'Anne-Marie Benhayoun (INRP, centre Alain-Savary)

Janvier 2010



Source Gallica.BnF.fr

INTRODUCTION

Le rapport d'enquête que nous présentons ici est le fruit d'un travail mené en commun, au sein de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), en partenariat étroit avec l'Institut universitaire de formation des maîtres de Lyon (IUFM/Université Lyon 1). Il constitue une déclinaison supplémentaire des réflexions et recherches menées depuis plus de deux décennies déjà sur la didactique de l'histoire et plus largement les apprentissages scolaires en histoire-géographie. La particularité de ces travaux réside dans le fait que, « tendus entre une transmission de connaissances consensuelles et la recherche d'une démarche critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis à des questionnements renouvelés au gré de la demande sociale comme le montrent les récents débats autour des questions mémorielles vives et concurrentes. »¹ Les travaux de François Audigier, mais aussi de Nicole Tutiaux-Guillon s'inspire du modèle dit des « 4R » formulé par François Audigier, c'est-à-dire du fait que le « texte » de l'histoire-géographie enseigné en classe relève d'un processus intellectuel centré sur des résultats fiables, destinés à créer des référents stables et consensuels, accompagné d'un refus du politique, tout en prenant en compte la réalité du contexte d'enseignement. Dès lors, les pratiques d'histoire seraient plus fermement amenées à « refroidir » les questions vives, et à définir une manière de faire classe sur des sujets réputés « chauds ». La place qu'occupe la dimension civique de l'histoire, comme la volonté parfois de moraliser les contenus d'enseignement sont autant de moyens de faire. Le recours au « réel » est déterminant. « L'argumentation développée dans la classe s'appuie avant tout sur le recours aux « faits », à travers des récits brefs, des explications, des exemples, des documents, bref, des éléments réputés vrais, indubitables, « réels ». Le savoir s'énonce en phrases déclaratives à très fortes dominante factuelle. »² Dans cette fabrique singulière de l'histoire³ qu'est le monde scolaire, les objets d'enseignement évoluent dans leur présentation au gré du contexte social. « L'école est en effet l'un, si ce n'est le premier lieu d'usage public de l'histoire. Chargée d'une triple finalité, -morale, civique et intellectuelle-, l'histoire scolaire est le produit d'une écriture particulière, qui opère un choix de séquences historiques dont on suppose l'efficacité à l'aune d'une citoyenneté projetée pour les élèves. » Dès lors, le contexte mémoriel de la société française vient rencontrer les reconfigurations régulières et de plus en plus fréquentes non seulement de la définition des programmes, mais aussi de l'écriture des manuels scolaires, sans même parler des manières ordinaires de penser sa classe, le déroulement de sa leçon, et de faire cours.

Le travail que nous présentons ici s'inscrit de ce fait, plus précisément encore, dans un champ de recherche de plus en plus couvert en France et en Europe, autour de l'enseignement des sujets sensibles de l'histoire enseignée, ou questions vives d'enseignement, pour reprendre l'expression forgée par Alain Legardez et L. Simonneaux⁴. Cette notion émergente de la réflexion sur les apprentissages s'appuie sur le constat de l'importance grandissante de questions socialement et

¹ Pour un état des recherches sur l'enseignement de l'histoire à l'école, voir N. Allieu-Mary et N. Lautier, « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars 2008, INRP

² N. Tutiaux-Guillon, « L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique : l'exemple français », *Identités, mémoires, conscience historique*, N. Tutiaux-Guillon, D. Nourrisson (textes rassemblés par), Publications de l'Université de Saint Etienne, 2003

³ L. De Cock, E. Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009

⁴ A. Legardez, A. Simonneaux, *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*, ESF éditeur, Issy les Moulineaux, 2006

politiquement vives à la fois dans la société mais également dans l'univers scolaire, véritable caisse de résonance des débats de société. Il s'agit le plus souvent de questions d'apprentissage « où s'affrontent des valeurs et des intérêts » avec une charge d'émotions importante, « souvent politiquement sensibles, intellectuellement complexes, et dont les enjeux sont importants pour le présent et l'avenir commun »⁵. Plus largement, ce champ de recherche s'est élaboré dans un ensemble de réflexions et travaux d'enquêtes menés depuis la fin des années 1990 en France, autour des questions et enjeux de mémoire dans les classes⁶ et dans l'institution scolaire toute entière. De nombreux travaux sont venus enrichir un état des lieux de cette réflexion émergente, à la fois sur l'enseignement de la Shoah⁷, sur la place du génocide arménien dans les programmes et les manuels⁸, mais aussi sur l'histoire de l'immigration⁹. Ce champ d'études, de plus en plus fourni reste cependant encore en deçà des interrogations larges que nourrit la société française toute entière. On sait désormais que le « discours de la mémoire »¹⁰ prend dans l'école une place singulière, en France mais aussi en Europe. Sur ces sujets, les « usages publics de l'histoire » occupent une place importante désormais de la réflexion critique et civique des débats contemporains¹¹. S'il est un lieu où l'histoire connaît un usage public, c'est d'abord à l'école, en tant qu'elle est reconstruite en fonction de l'âge des élèves et du niveau de classe¹². Beaucoup reste à faire encore pour développer des recherches fines ou « fiables » sur les pratiques scolaires¹³. Ce rapport de recherche se veut une modeste contribution à ce champ de recherche.

Plus spécifiquement encore, le thème d'apprentissage scolaire que propose ce rapport d'enquête renvoie à un champ relativement récent de réflexions didactiques, pédagogiques ou sociologiques. En effet, depuis la thèse de Françoise Lantheaume¹⁴, la question de l'enseignement de la colonisation ne cesse, depuis une petite dizaine d'années de se développer. Deux enquêtes de l'INRP de 2003 ont tenté de montrer, pour l'une, les difficultés d'enseignement de cette question qui tenaient plus aux fragiles références scientifiques et historiographiques des professeurs¹⁵ quand l'autre permettaient de nuancer la non-prise en compte de la

⁵ N. Tutiaux-Guillon, « le difficile enseignement des « questions vives » en histoire-géographie », A. Legardez, A. Simonneaux, *L'école à l'épreuve...*, op. cit., p.119

⁶ S. Ernst, *Quand les mémoires déstabilisent l'école*, INRP, 2008 ; C. Bonafoux, L. De Cock, B. Falaize, *Mémoires et histoire à l'école de la République*, coll. « débats d'école », Armand Colin, 2007.

⁷ L. Corbel, B. Falaize, « L'enseignement de l'histoire et des mémoires douloureuses du XX^{ème} siècle, *Revue française de pédagogie*, INRP, avril-mai-juin 2004 ; B. Falaize, « Esquisse d'une histoire de l'enseignement des génocides à l'école », in : L. De Cock et E. Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009

⁸ B. Falaize, P. Mériaux, *Le génocide arménien à l'école*, Rapport INRP, novembre 2006

⁹ B. Falaize (Dir.), avec O. Absalon, N. Heraud et P. Mériaux, *L'histoire de l'immigration à l'école*, coll. « éducation, histoire, mémoire », INRP/CNHI, 2009

¹⁰ F. Jacquet-Francillon, « Le discours de la mémoire », *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre 2008, INRP, pp.5-15

¹¹ Pour une mise au point de la question des usages publics de l'histoire, voir Charles Heimberg, *L'histoire l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 2002

¹² Ch. Heimberg, *L'histoire à l'école... Op.Cit.*, p.26-36

¹³ N. Tutiaux-Guillon, « Mémoires et histoire scolaire : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, n°165, octobre-novembre-décembre 2008, INRP, pp.31-42

¹⁴ F. 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 de sociologie (EHESS), 2002. Ou encore, "Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie : entre critique et relativisme, une mission impossible ?", in Liauzu C. (coord.), *Tensions méditerranéennes*, Paris, Cahiers Confluences Méditerranée-L'Harmattan, p. 231-265, 2003

¹⁵ L. Corbel et B. Falaize (Dir.), *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, IUFM de l'Académie de Versailles/INRP, 2003

colonisation et de la décolonisation dans les pratiques effectives du collège et du lycée¹⁶. Françoise Lantheaume, quant à elle creusait le sillon de la réflexion sociologique sur le curriculum pour aboutir à une conclusion provisoire qui veut que « l'enseignement de l'histoire ne parvient pas à construire une mémoire partagée de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie du fait de la lenteur à ouvrir le curriculum à un regard non occidental. »¹⁷ Le fait, par ailleurs, qu'à l'occasion de cet enseignement l'on observe une « oscillation entre dénonciation morale et abstraction des principes, deux formes scolaires de la critique »¹⁸ ne favorise pas l'apparition d'une histoire scolaire à la fois sûre académiquement, partagée et partageable. Laurence De Cock a pointé également les limites de cet enseignement, notamment en montrant dans le détail le fait que si « l'écriture scolaire du fait colonial fait aujourd'hui l'objet de nouveaux questionnements plus ou moins connectés aux débats publics », elle est par ailleurs « encore très éloignée des pistes lancées par la recherche universitaire. »¹⁹ La question sociale est donc bien présente, mais reste encore soumise à la fois à une euphémisation du fait colonial lui-même ou à l'écart entre les savoirs scientifiques et les pratiques effectives des enseignants, entre les contenus de la recherche et l'écriture des programmes et des manuels scolaires.

L'enquête a débuté en 2006, soit plus d'un an après que ne soit déposée au Parlement français la loi dite « Mékachera »²⁰. Cette proposition de loi portant « reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés », demandait notamment que les programmes scolaires français "reconnaissent [...] et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ». Le débat qui a suivi a surtout concerné son article 4 : « Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. 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 issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. » Dans un contexte polémique très vif, où la controverse a principalement porté sur « le rôle positif de la présence française outre-mer », il était intéressant de savoir comment le corps des professeurs d'école envisageait l'enseignement de l'histoire coloniale. S'agissait-il d'un sujet « refroidi » ? S'agissait-il d'une question vive en classe ? Les débats autour de la loi Mékachéra avaient-ils des résonances (et lesquelles) à l'école primaire ?

Confrontée à un sujet tel que la colonisation, l'école primaire répond avec ses propres pratiques pédagogiques, dans un contexte où l'histoire demeure une discipline seconde par rapport au Français et aux mathématiques. Cette position particulière de l'histoire à l'école primaire a sans doute été (ou sera) renforcée par la

¹⁶ G. Boyer, V. Stachetti, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoire ? », in : F. Abécassis *et alii*, La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial, coll. « Education, histoire, mémoire », IUFM Lyon/ENS I-sh-Lyon/INRP, 2007

¹⁷ F. Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation des ressources et allongements des réseaux », *Education et sociétés*, n°12, février 2003, INRP/De Boeck, p.133

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ L. De Cock, « Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques : l'exemple du fait colonial », *Le Cartable de Clio*, n°7, 2007, Loisirs et pédagogie, Lausanne

²⁰ Proposition de loi n° 2005-158 du 23 février 2005. Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés.

place que lui accorde les nouveaux programmes parus en 2008 et faisant du lire/écrire/compter la colonne vertébrale des apprentissages primaires. Mais discipline seconde ne signifie pas pour autant discipline dévalorisée. Bien au contraire sans doute. L'importance que les maîtres accordent à l'enseignement de l'histoire est parfois inversement proportionnelle à l'importance qu'ils lui confèrent dans le quotidien de leur classe. Le rôle civique que les enseignants lui accordent d'ordinaire s'inscrit dans la tradition de l'école primaire républicaine. Mais nous ne sommes plus au temps de Jules Ferry. D'abord parce que l'école et sa sociologie ont grandement changé ; mais aussi et surtout parce que l'enseignement de la colonisation à l'école primaire a toujours été un des socles de l'édification du citoyen. Qu'il s'agisse des manuels scolaires²¹ ou des leçons réalisées, les maîtres ont longtemps accompagné la conquête coloniale, sur la carte installée sur le mur de leur classe, et parfois dans la réalisation de productions d'écrits spécifiques : dictées, récitations...²² Même si aucune enquête sur les pratiques scolaires ne permet de l'affirmer rigoureusement²³, le tournant de l'histoire coloniale enseignée en classe date très vraisemblablement de la fin des années 1960 où il devenait impossible de présenter la colonisation comme un progrès de la civilisation, dans un contexte traumatisant de décolonisation.

Aujourd'hui, la question se pose différemment. La décolonisation est désormais une période lointaine d'un point de vue générationnel. En effet, non seulement depuis longtemps une nouvelle génération d'enseignants exerce son métier dans un monde où les colonies françaises ont cessé d'être une donnée consubstantielle de la réalité politique, juridique et économique française (tout en laissant beaucoup de traces dans notre présent) mais en plus, beaucoup ont reçu un enseignement d'histoire, pendant leurs propres études primaires et secondaires, détaché des questions coloniales. Cependant, la question coloniale n'est pas pour autant absente des débats. La question de la mémoire de la colonisation irrigue les réflexions sur l'école²⁴. Dès lors, à défaut de pouvoir présenter une enquête quantitative et qualitative exhaustive toujours irréalisable à l'école primaire, ce rapport d'enquête permettra de deviner à la fois ce qui se joue dans l'ordinaire scolaire (des pratiques aux représentations) et de deviner en creux ce qui n'existe pas ou pourrait exister dans les classes des maîtres d'école qui pensent ne pas aborder la question suffisamment. Dans tous les cas, il s'agit à la fois d'un éclairage sur le statut de ces sujets dans l'école primaire et aussi d'une illustration spécifique de la « fabrique scolaire de l'histoire », c'est-à-dire la construction particulière d'une lecture de l'histoire académique transposée à l'ensemble d'une classe d'élèves entre dix et onze ans. « Loin d'être une simple transposition des acquis de la recherche qui descendraient naturellement dans l'espace scolaire, l'histoire à l'école est donc une <<fabrique>> à partir de matériaux choisis se chargeant de sens à mesure qu'ils sont agencés dans le cadre d'un montage spécifique. De ce point de vue, l'histoire scolaire peut être appréhendée comme une forme d'écriture mémorielle : il s'agit de procéder à une mise en forme des événements qui n'est que l'image qu'une société

²¹ C. Eizlini, *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours, cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*, Mémoire de Master 2, sous la direction de Claude Lelièvre (Paris Descartes), 2005

²² B. Falaize, « Religions et colonies à l'école de la République (1881-1914) », in D. Borne et B. Falaize (dir.), *Religions et colonisation. Afrique, Asie, Océanie, Amériques, XVI-XXe siècle*, Editions de l'Atelier, 2009

²³ Mise à part la thèse de Françoise Lantheaume qui dans sa thèse montre le basculement de l'écriture des manuels dans la même période des années 60-70.

²⁴ Voir P. Blanchard, N. Bancel, S. Lemaire, *La Fracture coloniale. La société française au prisme de l'héritage colonial*, La Découverte, 2005

souhaite laisser d'elle-même, une politique du passé qui réponde aux priorités du moment. »²⁵ Dans un contexte mémoriel particulier, tant du point de vue de la question coloniale et du passé de la France dans l'empire, que du point de vue des réflexions sur les nouveaux programmes de l'école primaire en vigueur pour 2008, l'intérêt pour l'INRP et l'IUFM de Lyon était de repérer dans les pratiques les plus quotidiennes de classe, la place et le statut que ce sujet d'histoire pouvait revêtir à l'école élémentaire.

²⁵ L. De Cock, « Avant-propos », L. De Cock, E. Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009, p. 3

1. Colonisation et décolonisation dans les programmes de l'école primaire de 1995 à 2008 (cycle des approfondissements ; CE2, CM1 et CM2)

Comment la colonisation et les décolonisations sont-elles prises en compte dans les programmes de l'école primaire, pour des enfants dont l'âge est compris entre 8 et 10 ans ? Si l'on observe l'évolution des prescriptions scolaires que sont les programmes officiels, le contraste est saisissant entre les programmes d'histoire-géographie de l'Ecole primaire de 1995 et ceux de 2002 quant à la place de la colonisation et de la décolonisation.

Les programmes de 1995 :

Le programme de 1995 est décomposé en cinq grandes périodes qui visent à permettre « la compréhension du monde contemporain pour pouvoir agir sur lui en personne libre et responsable ».

La partie proprement contemporaine de ce programme est construite en deux temps sur un mode chronologique relativement problématisé. D'une part, « *le dix-neuvième siècle (1815-1914) : La France dans une Europe dominante* » et, d'autre part, « *le vingtième siècle (1914-19..) : La France dans un monde bouleversé* ». La colonisation n'est pas mentionnée en tant que telle mais de façon implicite dans le thème « *La France et le monde* » qui avec « *Les progrès scientifiques, la révolution industrielle, les transformations sociales* » et « *la construction de la République et les difficiles progrès de la démocratie* » constituent les trois aspects de l'étude du dix-neuvième siècle. Il s'agit donc d'une quasi absence du thème de la colonisation et, si Jules Ferry est cité comme personnage de référence c'est uniquement en référence aux lois scolaires de 1881 et 1882.

Pour ce qui concerne le vingtième siècle, les deux guerres mondiales en sont l'axe principal ainsi que l'évolution économique et sociale ; la décolonisation n'est pas mentionnée si ce n'est de façon très implicite dans le thème « *la France dans le monde et la construction européenne* ».

Colonisation et décolonisation ne sont donc pas inscrites explicitement dans les programmes de 1995. A cet égard, les programmes d'histoire de cycle trois sont sur ce thème très en deçà des programmes du collège et du lycée à la même date.

Les programmes de 2002 :

Les programmes d'histoire et géographie de 2002, conduits par Philippe Joutard et Jean Hébrard, marquent une évolution notable. Ceux-ci sont divisés en six grandes périodes. La partie contemporaine est construite sur un mode chronologique : le dix-neuvième siècle d'une part et le vingtième siècle d'autre part. L'une et l'autre font cependant l'objet d'une présentation qui met en évidence une problématique et évoque des points forts.

Pour ce qui concerne le dix-neuvième siècle il est mentionné entre autres que « *c'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale* ». Sur les trois points forts évoqués, un mentionne explicitement la colonisation « *Une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine, à la recherche de territoires et débouchés : le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies* ». Ce programme est

accompagné d'un document d'application²⁶ de trente et une pages présentant le contenu des instructions officielles à travers des intentions, des périodes et des recommandations didactiques. Il est destiné à faciliter la compréhension et la mise en œuvre du programme. Ce texte a une valeur officielle puisqu'il émane du ministère de l'Éducation nationale. Il présente des repères chronologiques ; pour l'étude du dix-neuvième siècle, il y en a onze mais aucun ne concerne directement la colonisation. Il évoque les points forts de la période au nombre de trois pour l'étude du dix-neuvième siècle, dont pour ce qui concerne la colonisation « *Une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine à la recherche de territoires et de débouchés : le temps de l'émigration et des colonies* ». Il est ainsi précisé dans le contenu de ce point fort « *Ne pouvant nourrir tous les hommes, l'Europe voit partir des flux massif d'émigrants, surtout vers le « rêve américain »* ». Puis « *Dominants sur le plan économique, les Etats européens se lancent à la conquête du monde, à la recherche de territoires, de débouchés économiques. Ils créent de nouvelles colonies, ils imposent leur culture et diffusent leurs valeurs* ».

La problématique de la colonisation est explicitement mentionnée, elle est une composante à part entière de l'enseignement de l'histoire du dix-neuvième siècle. Elle est présentée sous la forme d'une problématique classique : de la supériorité économique de l'Europe occidentale découle la colonisation mais la problématique de la domination est aussi clairement mise en évidence notamment dans ses aspects culturels. Le document d'accompagnement précise et complète le point fort du programme qui évoque « *Le temps du travail en usine, de l'émigration et des colonies* ». Il établit par ailleurs une liste de vocabulaire à retenir dans laquelle figure le terme de colonisation et une liste de « *personnages et groupes significatifs* » dans laquelle sont mentionnés, directement en lien avec le sujet de la colonisation, Jules Ferry et les français et indigènes musulmans en Algérie.

Le vingtième siècle et le monde actuel est situé dans un cadre chronologique qui commence en 1914 pour s'achever dans le très contemporain (2002). Le programme évoque cinq points forts dans lesquels n'apparaît pas la décolonisation. Cependant, le document d'accompagnement développe plus précisément le contenu de chaque point fort. Le premier intitulé « *La planète en guerre : l'extrême violence du siècle* » prend en compte le thème de la décolonisation « *Après 1945, les pays coloniaux obtiennent leur indépendance soit pacifiquement, soit à l'issue de conflits. La France est en guerre en Indochine, puis en Algérie.* » Dans les repères chronologiques, composés de quatorze dates, est inclu « *1954-1962 : La guerre d'Algérie* ». La liste de vocabulaire à retenir comprend le terme de décolonisation, et parmi les personnages et groupes significatifs apparaissent les noms de Gandhi et de Léopold Sedar Senghor. Ces deux personnages sont mentionnés dans celle des noms à retenir, même si, pour le premier, on puisse se demander dans quelle mesure sa présence ne renvoie pas plutôt à la dimension « civique » de son action (tolérance, action non-violente, etc.) qu'à l'ouverture géographique possible quant à l'étude d'une autre colonisation, celle anglaise en Inde.

Les programmes de 2002 induisaient une problématique que précisent encore davantage les documents d'application. La colonisation est présentée comme une conséquence de l'industrialisation et de l'affirmation de la puissance européenne à l'échelle mondiale. Elle est aussi associée à la question de l'émigration européenne « *De grands mouvements affectent désormais l'Europe. C'est le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale* » ce qui implique une autre problématique,

²⁶ Documents d'application en histoire-géographie, cycle trois, Scéren CNDP, octobre 2002

celle du trop plein européen, par ailleurs discutée scientifiquement. Le document d'application évoque la question des rapports de domination en situation coloniale « *Ils (les européens) créent de nouvelles colonies, ils imposent leur culture et diffusent leurs valeurs* ». On peut remarquer que le thème de la colonisation est exclusivement rattaché au premier point fort qui correspond à l'industrialisation mais pas au deuxième centré sur « *Difficultés de la République à s'imposer en France : un combat politique de plusieurs générations* ». Or, le débat sur l'entreprise coloniale a divisé les républicains en des termes qui traversent toute la période coloniale voir postcoloniale.

Dans la liste de littérature de jeunesse proposée aux maîtres de l'école primaire de cycle 3 (CE2, CM1 et CM2), aucun titre ne recouvre directement et explicitement la question de la colonisation et de la décolonisation, signe que ce thème reste, dans l'esprit des prescripteurs, d'un autre niveau d'étude. A l'exception sans doute du roman *Deux graines de cacao* d'Evelyne Brisou-Pellen et Nicolas Wintz, qui concerne plus spécifiquement l'esclavage et Haïti²⁷.

Le 12 avril 2007, est sortie au *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, une modification des programmes de cycle 3, sans qu'il s'agisse d'une refonte profonde, ni d'une remise en cause des précédents intitulés, concernant le thème de la colonisation et de la décolonisation.

Programme de 2008

A la rentrée 2008, de nouveaux programmes du cycle trois ont été mis en place²⁸. Pour ce qui concerne la place de la colonisation et de la décolonisation, on ne relève qu'une allusion à la première dans la partie intitulée « La révolution française et le XIXe siècle » sous la forme « La France dans une Europe en expansion industrielle et urbaine : le temps du travail en usine, des progrès techniques, des colonies et de l'émigration ». La colonisation n'est pas mentionnée dans la liste de repères qui suit cet intitulé.

Dans la dernière partie du programme d'histoire « Le vingtième siècle et notre époque », la décolonisation n'est pas mentionnée non plus. Au regard des programmes 2002 même revus en 2007, il y a, pour ces deux thèmes, une incontestable régression : une place très relative pour le premier et disparition du deuxième objet d'étude. Par ailleurs, aucun document d'accompagnement n'existe désormais pour aider à la mise en œuvre de ces programmes.

Pour conclure

Si le point commun des programmes de 1995 et de 2002 est d'éduquer à un esprit critique, il y a eu une évolution très nette quant à la prise en compte des thèmes de la colonisation et de la décolonisation. Quasi absents en 1995, ils ont occupé une place significative en 2002, pour de nouveau être éclipsés dans les plus récentes prescriptions, sans disparaître tout à fait.

²⁷ E. Brisou-Pellen, N. Wintz, *Deux graines de cacao*, Hachette jeunesse, 2001 (Réédition Le Livre de poche jeunesse, 2007)

²⁸ Ministère de l'Éducation nationale, *bulletin officiel* (hors série), numéro 3 du 19 juin 2008

2. La colonisation et la décolonisation dans les manuels de l'École primaire 1996-2007

Contrairement à ce qui est dit parfois sans examen, la colonisation a toujours fait partie du *curriculum* et des manuels scolaires de l'école primaire. Elle a même été une des dimensions fondamentales des apprentissages d'histoire sous la IIIe République, sorte de matrice idéologique à la propédeutique citoyenne des élèves français, des années Ferry aux années 1950-60. Le couple Bugeaud/Abdel Kader a été un modèle d'héroïsation auquel aucun élève français n'a échappé en métropole²⁹, ni même dans les colonies³⁰.

La question de la colonisation et de la décolonisation à l'école primaire se pose de façon spécifique, compte tenu de la complexité du sujet, de l'âge des élèves et de ses implications politiques. Nous ne sommes plus au temps où la République pouvait vanter les colonies dans leur dimension de civilisation et de progrès, tels que les manuels de l'école primaire pouvaient le faire jusqu'à une date finalement récente de l'histoire scolaire : le milieu des années 1960³¹. Le temps des colonies, permettait de dire la très grande France, « le progrès accompli dans tous les domaines », ainsi que le prestige d'une France présente partout dans le monde. Passé le temps de l'« éveil » en classe primaire, suite à la réintroduction d'une trame chronologique de l'histoire de France, voulue et assumée par les programmes de 1985, les manuels d'histoire de l'école primaire ont évoqué les colonies sans entrer trop dans le détail, et parfois ont cherché à donner une idée somme toute assez univoque et apologétique, du temps colonial, mais toujours simplifiée et euphémisée³². Aujourd'hui, plus de quarante ans après l'indépendance algérienne, les manuels scolaires doivent donner, pour des élèves de 8 à 11 ans, des clés de compréhension du monde, au regard de la société actuelle, et de ses enjeux mémoriels.

Depuis 1996, une nouvelle génération de manuels scolaires à destination du primaire existe, prenant en charge les programmes de 1995, puis ceux renouvelés largement en 2002³³. Ces manuels scolaires d'histoire (13 au total analysés³⁴) se distinguent des anciennes générations en ceci qu'ils suivent une pente déjà affirmée dans le secondaire, à savoir la place importante donnée aux documents, et un texte sur la page de gauche de plus en plus réduit. La didactique implicite aux ouvrages, dans leur immense majorité, permet à la fois une synthèse du déroulement de l'histoire et du programme, et une lecture des documents propres à illustrer la leçon ou à l'enrichir par des démarches pédagogiques classiques à la discipline : analyse

²⁹ C. Eizlini, 2005. *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours... Op.cit*

³⁰ B. Falaize, « Des héros de la colonisation aux héros de la fraternité : l'histoire scolaire dans le *Journal des instituteurs d'Afrique du Nord* », in : *La France et l'Algérie, leçons d'histoire*, sous la direction de F. Abecassis, B. Falaize, G. Boyer, G. Meynier et M. Zancarini-Fournel, INRP, 2007

³¹ C. Eizlini, 2005. *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours... Op. Cit*

³² *ibid.*

³³ Les ajustements prescriptifs de 2007 (voir chapitre sur les programmes dans ce rapport) ne modifient pas le passage concernant la place de la colonisation dans les programmes. A ce jour, aucun manuel scolaire de l'école primaire n'a encore été édité conformément aux programmes parus en 2008. Il est dès lors encore trop tôt pour mesurer les effets du nouveau programme sur l'écriture de la colonisation et de la décolonisation dans les manuels scolaires.

³⁴ Voir la liste contenue en annexe

interne et externe des documents, mise en relation critique par une confrontation des documents.

Avant d'aborder l'analyse exhaustive de la production éditoriale scolaire, nous avons élaboré huit pistes d'interrogations concernant les manuels scolaires :

1/ Tout d'abord, nous nous demandons dans quelle mesure les injonctions des programmes³⁵ sont reprises dans les manuels ? Quels peuvent être les axes de leur évolution entre 1995 et 2007 ? Les mentions présentes, plus précises parfois, dans les documents d'application, sont-elles illustrées dans les nouveaux ouvrages publiés après 2002 ?

2/ Quels sont les effets de l'actualité ? Les revendications mémorielles, les débats autour de l'article 4 de la loi abrogée de février 2005 ont-ils des résonances dans les ouvrages étudiés ?

3/ La personnalité des auteurs, leur statut, leur ancrage institutionnel et professionnel (professeurs des IUFM, Inspecteurs, professeurs du secondaire, professeur des écoles), autant qu'on puisse le savoir, ont-ils interféré dans le traitement de la question ?

4/ Existe-t-il des événements ou des objets d'histoire absents, niés ou oubliés (Sétif en 1945 par exemple) ? Est-il possible également d'évaluer le degré d'euphémisation de certains aspects de la colonisation ou des conflits ou guerres de décolonisation présentés aux élèves ? Et quels sont les modalités d'euphémiser la réalité coloniale dans le quotidien des apprentissages d'une classe primaire ?

5/ Les contradictions de la République face à la question coloniale sont-elles présentées, comme par exemple le débat de 1885, entre Clémenceau et Ferry, ou les atteintes aux valeurs républicaines en terre coloniale ? Dans le même ordre d'idée, la violence coloniale de la conquête à la décolonisation en passant par celle de la domination coloniale est-elle présentée ou euphémisée ?

6/ Quelle est la fréquence des lieux et des personnages cités ; avons-nous une prépondérance du cas algérien, ou d'autres situations coloniales sont-elles décrites ? Ferry est-il au Panthéon de l'histoire coloniale de l'École primaire ?

7/ Y a-t-il une mise en perspective de la colonisation, une inscription dans le temps long ?

8/ Dans quelle mesure l'évolution de la recherche et les renouvellements historiographiques sont-ils repris dans les manuels ?

Autant de questions de départ qui permettraient de mieux lire une production diversifiée, et contrastée, afin d'en donner un état des lieux, sans volonté préalable prescriptive de notre part.

2.1 La place de la colonisation et de la décolonisation dans les manuels scolaire de l'école primaire

Bien que la colonisation et la décolonisation soient *quasi* absentes des programmes de 1995, en apparaissant de façon très implicite dans l'étude du dix-neuvième siècle (« La France dans une Europe dominante » et du vingtième siècle « La France dans le monde »)³⁶, les manuels parus dès 1996 abordent ces thématiques, le plus souvent en allant bien au delà de ce que les programmes officiels prévoient.

³⁵ Sur les programmes, voir *supra*.

³⁶ Programme primaire, *ibid*...

A l'exception des manuels Hachette-éducation CE2³⁷ 1996 et Sedrap 1997 qui n'abordent pas les thèmes de la colonisation et de la décolonisation, tous les autres y consacrent entre quatre et huit pages, ce qui est considérable par rapport à l'économie globale des manuels scolaires du primaire, aussi bien sous la forme d'un récit que par la présence de dossiers documentaires. Entre 1996 et aujourd'hui, deux périodes majeurs d'écriture des manuels se distinguent.

2.1.1 1996-1999 : le temps de l'héritage

2.1.1.1 Place et présentation de l'Empire colonial français dans les livres d'école

Les manuels scolaires fonctionnent comme une modalité d'écriture inscrite dans une histoire. En l'occurrence, il s'agit de la longue histoire de la manière dont les colonies ont été présentées dans les livres, avec des planisphères, des cartes, des images d'Épinal. Cet héritage est encore perceptible. Le manuel Bordas (1997) par exemple, présente en quatre pages la colonisation intégrée dans la problématique générale de « L'Europe domine le monde » ce qui détermine le choix des documents. Le premier consiste en un planisphère montrant les différents empires coloniaux accompagné de reproductions montrant l'émigration européenne et le percement du canal de Suez. Un autre document évoque l'opposition à la domination européenne sur le monde, ce qui illustre la victoire du Japon sur la Russie en 1905.

Le livre Magnard (1996)³⁸ évoque dans une double page « L'Empire colonial » illustré par trois documents dont deux sont des reproductions de tableaux ou d'affiches d'époque pour évoquer « la mode de l'exotisme en contradiction avec la réalité coloniale ». Il s'agit d'engager une réflexion sur les représentations de l'Orient et, de fait, des colonies en métropole construites par ce type de production.

Rares sont les livres de cette période qui inscrivent le processus colonial dans le temps long. Dans le livre Hachette-« A monde ouvert » (1996), la colonisation est présentée inscrite dans la longue durée. 1492 et Christophe Colomb sont évoqués, sans entrer plus avant dans le continuum de la conquête européenne.

2.1.1.2 Euphémisations et balancement « aspects positif/aspects négatifs »

De manière générale, l'euphémisation est la règle. Euphémisation de la violence coloniale, et de la réalité du fait colonial. Un document du Magnard-écoles (1996) présente une photographie qui met pourtant en évidence la réalité des rapports coloniaux (le travail des colonisés sous le regard des colons) et déconstruit les représentations orientalistes évoquées plus haut et précédemment mises en évidence. Mais il convient de remarquer que la conquête coloniale n'est pas dite et, si l'inégalité foncière des rapports coloniaux est présentée, cela est immédiatement nuancé par la référence à « la construction d'écoles et d'hôpitaux ». Le manuel Nathan/Gulliver (1996) qui consacre six pages aux thèmes en général présente la colonisation en trois temps : 1/ les causes de la conquête, 2/ les étapes 3/ les rivalités coloniales. Parmi les causes est évoqué assez précisément l'aspect religieux

³⁷ En raison du niveau de classe et du programme du CE2

³⁸ Dans le monde de l'édition scolaire, il est d'usage de désigner les manuels par leur éditeur et moins souvent par le nom des auteurs. C'est de plus en plus vrai et tient au poids considérable que l'éditeur a dans la conception du volume, tant du point de vue de l'iconographie que du point de vue du contenu, largement normalisé au regard de la « concurrence ». Car il s'agit bien d'un champ économique libre.

et non pas seulement la mission civilisatrice « mission de conversion aux religions chrétiennes ». S'il y a référence à la réalité de la violence de la conquête, la domination est elle évoquée dans la nuance pour ne pas dire l'euphémisation. Sur les quatorze documents présentés, neuf sont des photographies qui reproduisent des images d'Epinal et des unes de journaux d'époque, même s'ils sont questionnés, ces documents risquent de conforter des stéréotypes encore présents aujourd'hui.

Le manuel Hachette, dans sa collection « A monde ouvert » (1996), va très au-delà de ce que préconisent les programmes de 1995. Ambitieux sur le plan des problématiques envisagées, il évoque en plus des facteurs communément mentionnés (civiliser, raisons économiques et volonté de puissance), les missions et l'expansion coloniale comme facteur de guerre en Europe tout en soulignant dans une partie « Une conquête armée » la violence inhérente à l'expansion coloniale. Si cette présentation, complète, compte tenu du cycle d'enseignement, n'est en rien dans l'euphémisation, il n'en demeure pas moins que le choix des documents témoigne avant tout d'une France qui s'exporte. Comme dans la plupart des manuels, il est donné ici une vision assez ethno-centrée de la colonisation. En effet, la parole du colonisé est en règle générale peu présente dans les chapitres concernant la colonisation. Cette lacune est souvent une contrainte propre à l'analyse de la colonisation et peut s'expliquer par la difficulté de trouver des sources et des documents accessibles pour des élèves de cet âge susceptibles de présenter le point de vue des populations en voie de colonisation ou colonisées.

2.1.1.3 La place relative de la décolonisation

Moins présent que la colonisation, le processus de décolonisation renvoie à l'époque plus contemporaine de l'histoire de France. Traditionnellement, et surtout dans cette période des années 1990, les périodes les plus proches étaient celles les moins développées par les manuels scolaires. Dans les éditions de 1996 à 1999, la décolonisation est abordée par le manuel Magnard (1996) dans la partie que les auteurs du manuel consacrent à la Cinquième République, et cela de façon conséquente. Un tiers des deux pages lui est consacré. C'est le cas de l'Algérie qui est la référence centrale : « Les accords d'Evian (1962) mettent un terme à une guerre atroce. Les français d'Algérie sont rapatriés en France dans le déchirement : l'Algérie était aussi leur patrie ». Ce sont les Accords d'Evian qui bouclent le cycle des décolonisations et les éditeurs en font l'événement majeur. Les français d'Algérie sont évoqués ici comme ils le sont dans la majorité des manuels, que ce soit sous la forme de textes comme dans le cas présent ou sous la forme de photographies qui témoignent de l'exil. Dans le manuel Hachette-« A monde ouvert » (1996) la décolonisation est traitée en une page (p.130) dans le cadre de l'étude de la Cinquième République. L'Algérie occupe une place centrale, la guerre d'indépendance est présentée comme n'ayant entraîné que des victimes, le sort des français d'Algérie est évoqué « Près d'un million de français d'Algérie, les pieds-noirs durent abandonner leur terre », le texte est illustré par une photographie traduisant le désarroi des rapatriés. Le manuel Bordas (1997) évoque de façon très succincte la décolonisation dans le chapitre dédié à la Cinquième République : « La décolonisation et les guerres d'indépendance en Indochine puis en Algérie provoquent des crises politiques. En 1958, le général de Gaulle crée la Cinquième République ». Le texte est accompagné d'une photographie intitulée : « Alger, le jour de l'indépendance ».

2.1.2. Manuels publiés à partir de 2000 : anticipation et adaptation aux renouvellements de programme

A compter des éditions de 2000, et sans doute à la faveur des débats qui surgissent dans la sphère publique autour de la colonisation ou, plus largement, des enjeux de mémoires, les manuels scolaires ont tendance à évoluer. En 1999, une refonte des programmes d'histoire de l'Ecole primaire est envisagée mais elle n'aboutira qu'en 2002. L'élaboration et la promulgation des programmes de 2002 (relativement peu modifiés en 2007) et les documents d'accompagnement pour aider les enseignants à leur mise en œuvre, mentionnent explicitement la colonisation et la décolonisation qui sont devenues ainsi des chapitres à part entière du programme d'histoire du cycle 3.

Avant même la publication de nouveaux programmes, en 2000, les éditions Hatier et Hachette rééditent leur manuel d'histoire pour le cycle trois. Si les programmes restent évidemment ceux de 1995, le débat sur la colonisation a pris une nouvelle ampleur dans la société, révélant toute une série d'interrogations majeures sur les rapports entre présent et passé, mémoire et histoire, et sur comment prendre en compte des mémoires plurielles dans un récit national et en classe.

Le manuel Hatier est celui qui témoigne le plus d'une évolution dans le traitement de la question de la colonisation et qui, ainsi, anticipe de fait le nouveau programme. La colonisation est traitée comme une question à part entière sans lien direct avec la problématique « l'Europe domine le monde ». Si la présentation des « motivations coloniales » est sans véritable changement, une page entière (p.171) est consacrée à la domination coloniale. La conquête est présentée comme violente, donnant lieu à de véritables batailles (ici, illustrée par la prise de Sôn Tâ), l'exploitation de la main d'œuvre coloniale est abordée. L'administration coloniale est présentée relativement longuement « Pour permettre l'acheminement des produits vers la métropole, la France fit construire des routes, des chemins de fer et des ports. Elle installa aussi des écoles et des dispensaires dans tout l'Empire colonial français. La colonisation divisa l'opinion publique : ses partisans (industriels, commerçants, hommes politiques) en voyaient l'intérêt économique tandis que les anticoloniaux en dénonçaient la brutalité ».

La décolonisation est abordée en dehors de la problématique induite par le programme (la Cinquième République) mais elle l'est en tant que telle. La guerre d'Indochine est abordée avec un document présentant un soldat vietnamien luttant pour l'indépendance ; puis Maroc, Tunisie et Afrique noire sont évoqués comme « décolonisation pacifique ». La guerre d'Algérie occupe une place relativement importante (presque la totalité d'une pleine page). Le texte de cours accompagné d'une photographie montrant « le jour de l'indépendance en Algérie » se termine ainsi « la guerre avait fait 300 000 morts et avait profondément désorganisé l'Algérie. Un million de Français (les « pieds-noirs ») choisirent de revenir en métropole, après avoir perdu la totalité de leurs biens ».

On ne constate pas la même évolution pour le Hachette, collection « A monde ouvert ». Colonisation et décolonisation sont présentées dans la ligne des problématiques du programme de 1995. Le thème est mis en perspective historique ce qui ne va pas, cependant, sans une relative euphémisation « Depuis C. Colomb en 1492, les Européens n'ont pas cessé d'explorer le monde... » Après avoir présenté l'émigration européenne, les auteurs évoquent « dans le même temps, des explorateurs achèvent de découvrir l'Afrique....A la suite des explorateurs,

missionnaires, hommes d'affaires et militaires colonisèrent de vastes territoires au nom des Etats européens ». Les deux notions mentionnées sont colonies et missions. Il s'agit d'une vision très euro-péo-centrée, les colonisés ne sont pas vraiment présents. C'est cette logique qui explique probablement la présence de la problématique de la course aux colonies comme facteurs de guerre entre les puissances européennes.

La décolonisation est évoquée dans le chapitre sur la cinquième République. La notion envisagée est celle d'indépendance, l'Algérie occupe une place prépondérante « la séparation de la France et de l'Algérie fut douloureuse. De nombreux Français et Algériens furent victimes d'une longue guerre, de 54 à 62. Près d'un million de Français d'Algérie, « les pieds-noirs » durent abandonner leur terre natale ». L'exil des « pieds noirs » est illustré par une photographie.

2.1.2.1 Présentation traditionnelle de la colonisation et euphémisation persistante

L'euphémisation du fait colonial reste une des clés d'entrée dans l'analyse de la production éditoriale sur la colonisation. Les éditions Hachette publient deux manuels dans la collection « Magellan » en 2004 et 2006. Le mode de présentation de la colonisation reste le même : une double page intitulée « L'expansion coloniale » en 2004 suivie d'une double page de dossier « Les images, sources de l'histoire : Les Français en Algérie ». En 2006, les éditions Hachette publient dans une autre collection (« Ateliers ») un manuel pour le CM2 où la colonisation est traitée en une double page sous le titre général « l'expansion coloniale ». Le thème est présenté de façon classique et traditionnelle, conforme à son écriture des années 1990 : « Buts et moyens de la colonisation ». L'expansion coloniale est mise en perspective avec l'évocation de l'ancien empire colonial. Pourtant une inflexion apparaît : il est mentionné que « les Européens s'emparent le plus souvent par la violence (écrit en caractères gras) de nombreux territoires en Afrique, en Asie et en Océanie ».

Dans l'édition de 2006 de la collection « Magellan » d'Hachette, la double page de présentation voit son intitulé réduit à « la colonisation », sans que le contenu rédactionnel change beaucoup. Des changements interviennent pour ce qui est des documents. En 2004, pour illustrer « l'exploitation coloniale » un tableau de Michel Géo de 1885 est présenté. Il édulcore quelque peu le titre par sa forme picturale. Dans l'édition de 2006, sous le titre relativement euphémisé : « La période coloniale » figure une photographie de la construction d'une voie ferrée au Dahomey qui, au contraire, montre la dureté du travail de la main d'œuvre coloniale. En 2004, le dossier « Les Français en Algérie » est illustré entièrement par des images d'Epinal avec le risque de déplacer l'étude sur le registre de l'approche de l'Algérie coloniale conçue comme un « lieu de mémoire ». En 2006, le dossier présenté n'est plus en lien avec un travail de méthodologie sur les sources de l'Histoire, intitulé : « La vie dans les colonies ». Il est illustré par deux images d'Epinal et trois photographies pour permettre un travail sur le thème : « La colonisation a profondément bouleversé la vie des peuples colonisés ». La problématique est originale puisque pour la première fois est abordée dans un manuel scolaire l'acculturation des peuples colonisés. Ainsi, les photographies de dispensaire, d'école et d'église prennent un autre sens que celui de réalisations positives et permettent une autre interprétation. Les auteurs proposent aux élèves de rédiger deux phrases pour expliquer en quoi « la présence des Européens dans les colonies a profondément transformé la vie des peuples colonisés ». Le contenu de l'édition

2006 paraît davantage problématisé en ce sens qu'à la présentation commune des rapports économiques et sociaux inégalitaires est ajoutée la déstabilisation des cultures locales par les colonisateurs, mais en des termes très euphémisés.

2.1.2.2 Deux thèmes s'affirment : le débat sur la réalité coloniale et l'imaginaire colonial en métropole

Le manuel Hachette de la collection « Les savoirs de l'École » (2002) a pour originalité première d'être conçu sous la forme d'un récit. Le thème de la colonisation est présenté en six pages intitulées : « L'Europe et la France à la conquête du monde ». La colonisation est située dans la longue durée et les causes de l'expansion coloniale sont évoquées ; la violence des conquêtes et celle des rapports sociaux dans les colonies sont mises en évidence. Il est précisé également que les colonisés ne sont pas des citoyens, ce qui induit la problématique de l'exception juridique qui prévalait dans les colonies françaises et, de fait, amène la question de la contradiction entre principes républicains et colonialisme. A cet égard, sont évoqués le discours de Clémenceau en réponse à celui de Ferry et la personne d'Anatole France dont il est rappelé qu'il fut un défenseur de Dreyfus. Par ailleurs, il s'agit du premier manuel qui évoque autant les colonisés. Par exemple, les révoltes en Nouvelle-Calédonie et le colonialisme en terre canaque sont ici dénoncés aussi par les colonisés. La présentation du contexte colonial occupe une place centrale dans le récit, où l'inégalité foncière des rapports coloniaux est présentée sans euphémisation.

Dans le manuel Hachette-« Ateliers » (2006), de la même manière, La partie « l'organisation des colonies » évoque « les Européens bâtisseurs », mais elle met en évidence les rapports inégaux ; le paragraphe se conclut sur un constat : « Les pays colonisés ne sont pas vraiment industrialisés ni modernisés ». Plus que l'apport d'une nuance, cette dernière phrase invalide ce qui précède et qui pouvait être perçu comme la mention d'un aspect « positif » de la colonisation. La présentation du fait colonial se termine par l'évocation du travail forcé et des corvées auxquels sont soumis les colonisés. Il est écrit en caractères gras : « Les populations indigènes subissent la loi du colonisateur ». L'ensemble est illustré par deux textes : Le discours de Jules Ferry du 28 juillet 1885 et la réponse de Georges Clémenceau du 31 juillet de la même année, ainsi que deux photographies : une reproduction d'une caricature de *L'assiette au beurre* (1911) qui met en évidence les contradictions entre le discours républicain et la réalité coloniale et une photographie de 1911 « scène de travail dans une plantation au Cameroun » qui montre des Africains sous le regard des blancs. Cette double page témoigne du fait que l'entreprise coloniale a toujours été mise en débat et qu'elle a signifié des rapports inégaux tant dans les rapports entre la métropole et les colonies que sur place. pas vraiment industrialisés ni modernisés ».

La colonisation sert de sujet à une double page au début du manuel « Les Ateliers » consacrée à la méthodologie³⁹ « Je fais de l'Histoire : je dois présenter à mes camarades de CM2 un exposé sur la colonisation en Algérie. Je vais définir le sujet, observer les sources retenues, les analyser et faire la synthèse de mes découvertes ». Le dossier est composé de cinq documents : une gravure « Les colonies françaises, couverture d'un cahier d'écoliers illustré par G. Dasher, en 1900 » pour laquelle il est demandé à l'élève de rechercher pourquoi les Français

³⁹ « Les ateliers » Hachette, 2006, p.16 et 17

étaient encouragés à soutenir la colonisation ; une photographie, « un tramway à Alger dans les années trente ». Trois textes, le premier de Jules Ferry en tant que président de la commission sénatoriale d'enquête en Algérie en 1892 qui révèle déjà une relative conscience des impasses de la colonisation : « Il est difficile de faire entendre au colon européen qu'il existe d'autres droits que les siens en pays arabe (...) Si la violence n'est pas dans les actes, elle est dans le langage et les sentiments (...) Bien rares sont les colons pénétrés de la mission éducatrice et civilisatrice qui appartient à la race supérieure ». Ce texte et la photographie ont pour fonction de permettre un travail à partir de la consigne suivante : « j'essaie de comprendre comment les Français et les indigènes vivaient quotidiennement ensemble ». Les deux textes suivants sont des textes contemporains : « Le point de vue d'un historien algérien ». Il s'agit de Rachid Mimouni, qu'il aurait été plus juste de présenter comme écrivain. Il s'agit de l'extrait d'un texte paru dans *l'Histoire*⁴⁰ qui évoque les enfumages. Le point de vue d'un historien français : un extrait d'un texte de Marc Ferro : « La République a trahi ses valeurs » in les *Collections de l'Histoire, le Temps des colonies*, numéro 11, avril 2001. « Il y a évidemment un scandale de la colonisation (...) Mais à l'époque coloniale, les instituteurs, les professeurs, les médecins ont accompli une œuvre dont ils n'ont pas à rougir. Evidemment, on sentait que la révolte était inéluctable ». Sans euphémiser, cette double page montre les lectures possibles de la colonisation mais aussi et surtout que le travail de l'historien consiste à présenter tous les aspects d'une réalité complexe et que pour cela il y a nécessité de confronter les documents.

La question de l'imaginaire colonial en métropole devient une question nouvelle dans l'écriture de la colonisation à l'école primaire avec le manuel des éditions Magnard paru en 2004 qui se distingue par le choix des documents. Il est le seul à présenter l'affiche publicitaire « Banania 1915 » qui peut permettre un travail sur l'imaginaire colonial. Il inclut aussi un extrait du roman de D. Daeninckx, *Cannibale* qui évoque les zoos humains. C'est aussi la présence de deux illustrations d'un manuel de l'Ecole primaire de 1951 qui montre la persistance de la justification de la légitimité de la colonisation au moment où la France est engagée dans les guerres de décolonisation. Cette problématique est en revanche nettement abordée désormais dans les manuels scolaires du secondaire.

⁴⁰ N° 140, janvier 1991

2.1.2.3 La décolonisation, les guerres d'indépendance.

De manière générale, comme nous le verrons plus loin à l'aide des tableaux, la décolonisation est de plus en plus approchée par les livres scolaires. Premier édité des manuels conformes à l'esprit des nouveaux programmes de 2002, le manuel Hachette-« les savoirs de l'Ecole » (2002) consacre trois pages à la décolonisation qui est présentée en deux parties : « Les colonies françaises veulent être indépendantes » et « La guerre d'Algérie ». Dans la première partie, l'originalité réside dans l'évocation du 8 mai 1945 en Algérie : « Le 8 mai 1945, des révoltes ont lieu. En Algérie, l'armée française tire sur la foule ». Il est à relever une allusion à l'esclavage « Les vieilles colonies (Martinique, Guadeloupe, Réunion, et Guyane) qui ont connu l'esclavage deviennent départements français ». Les indépendances de 1945 à 1962 sont brièvement évoquées.

La guerre d'Algérie occupe une place à part. Il est rappelé l'ancienneté de la colonisation (1830), et les inégalités économiques et sociales et la faiblesse du nombre d'Algériens scolarisés sont évoquées. La guerre est qualifiée « d'atroce », les attentats et la torture sont mentionnés. C'est le seul manuel qui évoque la guerre en France avec une présentation précise du 17 octobre 1961. On peut remarquer que les pieds-noirs ne sont pas évoqués.

Dans les deux manuels de la collection « Magellan » (2004, 2006), la décolonisation est traitée en deux doubles pages en 2004 : « Les décolonisations 1947-1975 » et un dossier « Les discours et déclarations, sources de l'histoire : la marche à l'indépendance des colonies françaises ». Il est composé de nombreux documents : sept textes et trois photographies (De Gaulle, Hô Chi-Minh, L. Sedar Senghor). En 2006 reste seulement la double page de cours. Si en 2004, la double page de cours est illustrée par deux photographies : « parachutistes français en Indochine le 21 juillet 1953 » et « l'indépendance de l'Algérie le 5 juillet 1962 » en 2006, la première est remplacée par celle de L. S Senghor en compagnie de F. Houphouët-Boigny, Seule reste dans la nouvelle version du livre celle illustrant l'indépendance de l'Algérie. D'un manuel à l'autre, l'architecture générale de la présentation du thème de la colonisation change. Dans un premier temps, elle se décline de la façon suivante : Un contexte favorable/la décolonisation en Asie/la décolonisation de l'Afrique. En 2006 : Un contexte favorable/la décolonisation négociée/la décolonisation armée. Sur le fond, les textes sont sans véritable changement. Dans les deux éditions, l'Algérie occupe une place privilégiée : « La France ne voulait ni perdre ce territoire et ses richesses ni abandonner les nombreux français installés dans le pays. La guerre causa 300 000 morts, des destructions importantes et divisa profondément les Français. En 1962, la France reconnut l'indépendance de l'Algérie, les pieds-noirs choisirent de revenir en métropole après avoir perdu la totalité de leurs biens ». Par ailleurs, dans le manuel Hachette-« Ateliers » (2006), « Les décolonisations » sont abordées en une double page en trois parties : 1/ l'ordre colonial menacé. 2/ la décolonisation en Asie. 3/ les décolonisations en Afrique. Il y a douze références géographiques différentes mais l'Algérie occupe une place privilégiée, elle est citée onze fois et un paragraphe entier lui est consacré dans lequel mai 1945 est évoqué « En mai 1945, les massacres de l'Est algérien, qui font plus de 20 000 morts du côté algérien, creusent un fossé entre les européens et les "musulmans" ». Les émeutes de Sétif en mai 45 en Algérie sont évoquées dans deux manuels Hachette (« Les savoirs de l'Ecole », et « Les ateliers »). Un nombre de victimes est avancé. Il en est de même pour le bilan de la guerre « Elle s'achève en 1962 par l'indépendance de l'Algérie, après avoir fait 400

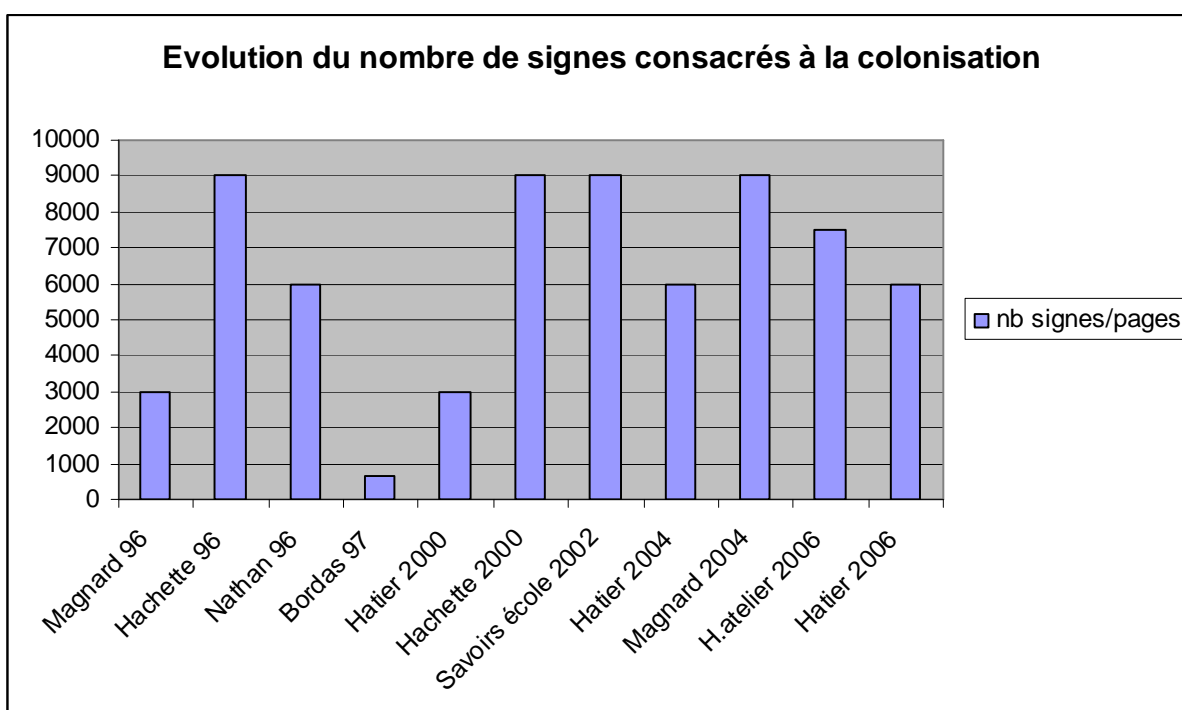
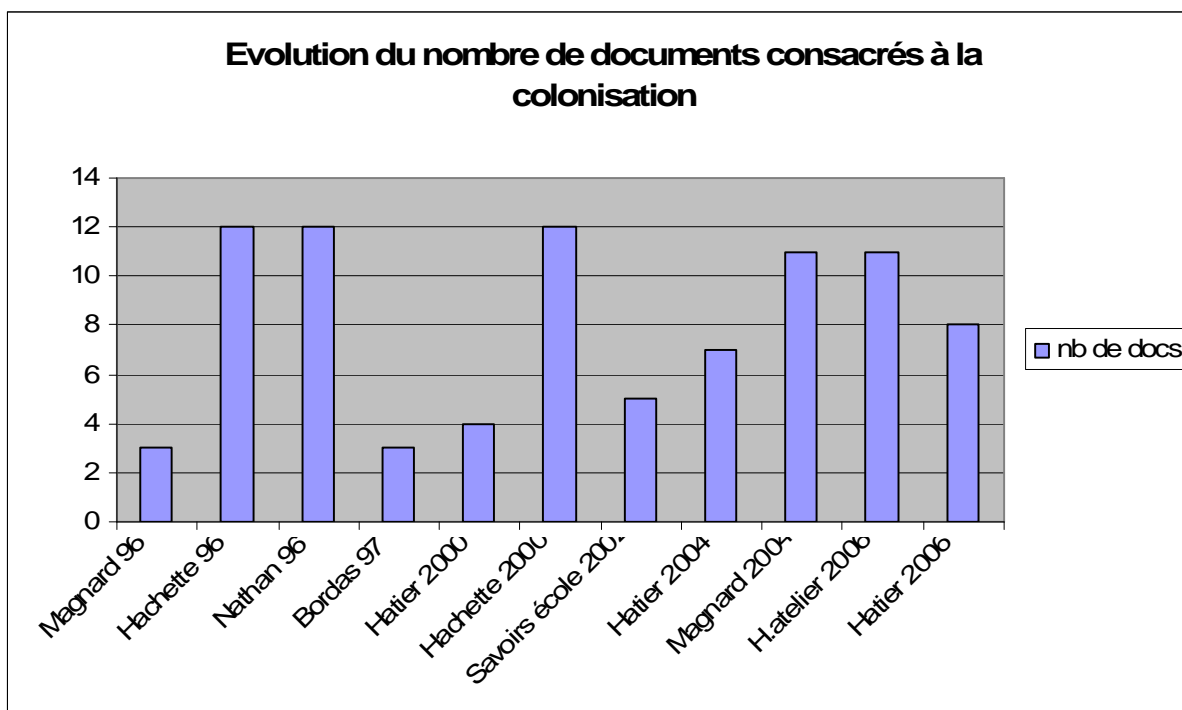
000 morts et d'importantes destructions. Les Français d'Algérie (qu'on appelle désormais « les pieds-noirs ») viennent alors s'installer en France ». La double page comporte deux documents : un extrait du discours d'Ahmed Saada, député d'Algérie en 1946 et une affiche représentant « Nasser et Ben Bella terrassant le colonialisme ».

Comme nous le voyons, les manuels sont porteurs de la question de la colonisation et de la décolonisation y compris en 1996 où les programmes ne les y obligeaient pas. Pour autant, si la colonisation a sa place dans des chapitres sur l'Europe et sa domination du monde, la décolonisation quant à elle est moins présente, et surtout, systématiquement cantonnée aux chapitres qui traitent de « la naissance de la Vème République ». Pour les auteurs, il s'est à la fois agi d'aller plus loin que les prescriptions sur la colonisation, comme on saisisrait une opportunité, une brèche, sans pouvoir transiger, pour la décolonisation, avec sa dimension de politique intérieure. Ce qui relèverait du paradoxe historique et chronologique : à l'heure où les colonies font partie intégrante de l'« intérieur », elles ne sont pas vues scolairement comme telle, et lorsqu'elles s'affranchissent de la métropole, l'école les renvoie à des questions intérieures françaises... C'est ici le libellé du programme qui oblige à traiter cette question dans les limites de l'histoire nationale. Cette analyse est certainement liée à la place particulière de l'Algérie, ce que nous verrons plus loin.

2.2 Des manuels en évolution permanente

Majoritairement, c'est bien la colonisation française qui est traitée, même si, dans le manuel Bordas (1997), la présentation du conflit russo-japonais de 1905 sert d'exemple de résistance à la domination européenne. Ici, les auteurs sont dans la problématique du programme (« l'Europe domine le monde ») et moins dans celle de la colonisation *stricto sensu*. Mais ce manuel reste une exception : c'est bien la colonisation française qui est traitée comme exemple majeur de cette domination européenne sur le monde. Dès 2000, la décolonisation apparaît en tant que telle dans un manuel (Hatier 2000). En ce sens, il ouvre la voie aux programmes en gestation. Depuis 1999 en effet, des commissions de révision des programmes sont installées. C'est une période où les éditeurs comme les auteurs anticipent, au gré des personnalités et des maisons d'édition, ce que seront les programmes de 2002. Clairement, le climat de refonte des instructions est traversé par les interrogations nouvelles sur la mémoire de la colonisation, par l'actualité comme par les débats de société qui ont nourri cette période riche en recomposition d'un récit scolaire à destination de l'École en général, et de l'école primaire en particulier.

- a) Evolution quantitative
- la colonisation

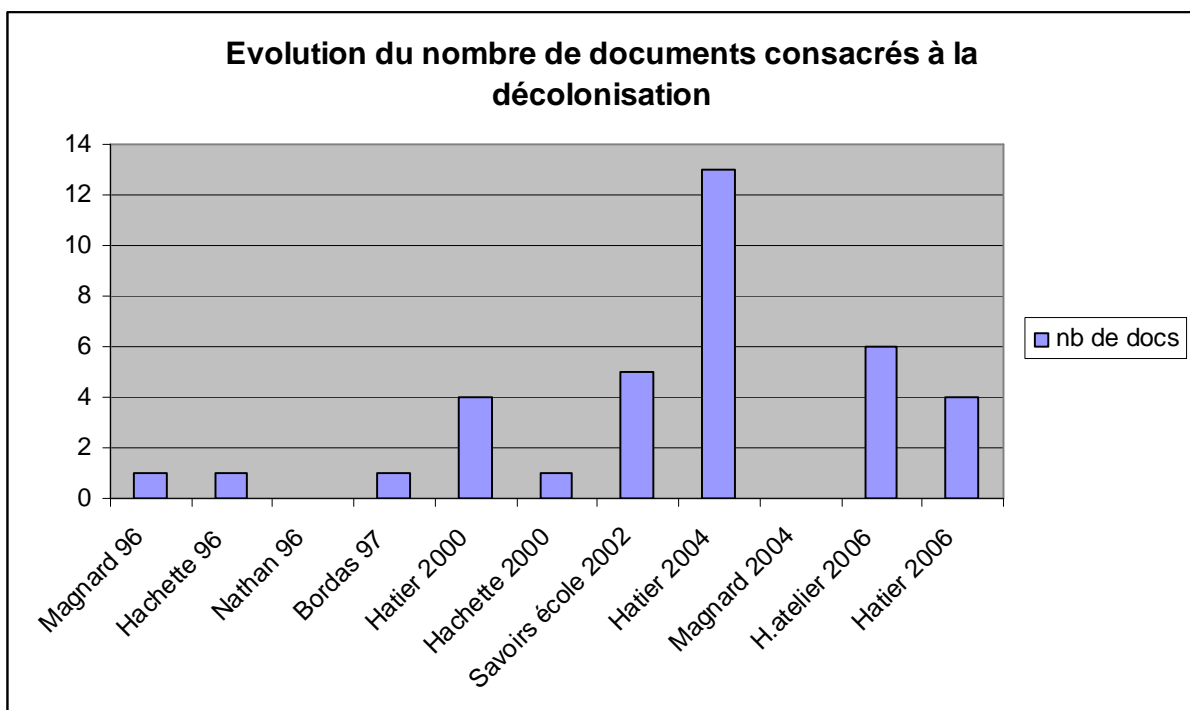
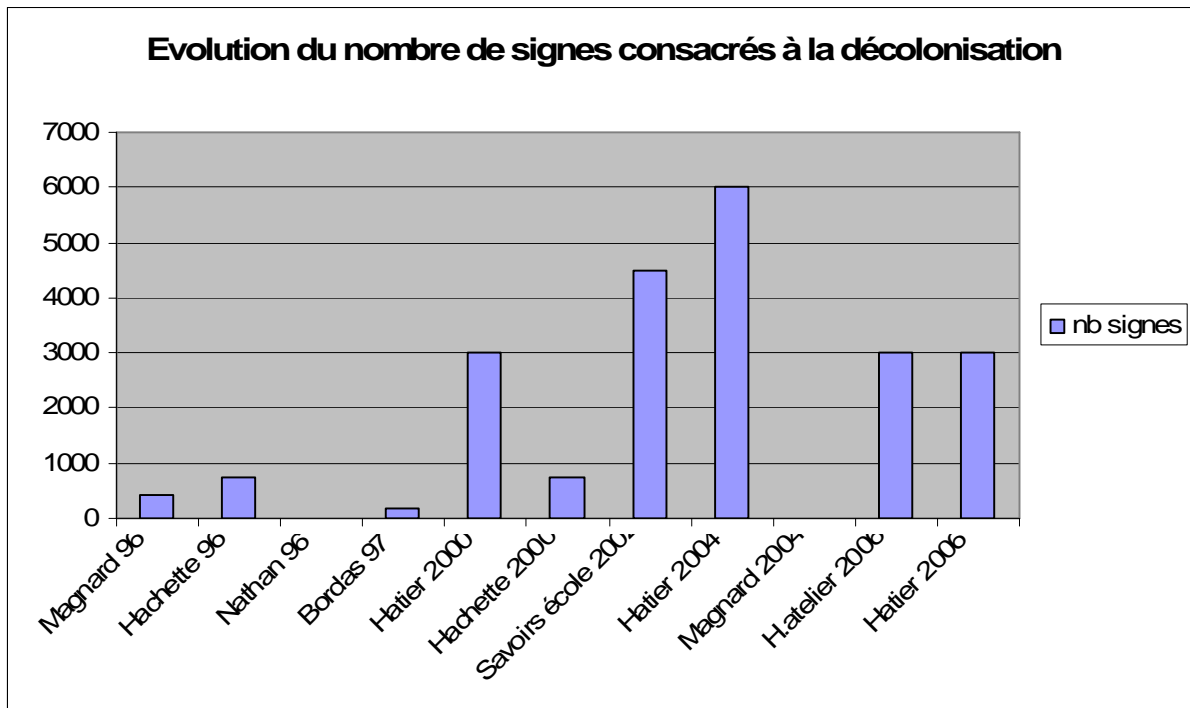


De 1995 à nos jours, la colonisation dans les manuels scolaires à destination du primaire occupe une place très affirmée. Ces données confirment le fait que l'enseignement du fait colonial est un des thèmes de base des manuels.

Même si avant 2000, sa place dépend des éditeurs comme des équipes d'auteurs, plutôt que de l'évolution des programmes, massivement après 2000, tous

les manuels scolaires présentent le fait colonial dans un nombre de signes et de documents à peu près similaires, soit entre 5 et 12 documents à étudier en classe, et jamais moins de deux double pages. Une inflexion apparaît donc autour de l'année 2000, alors même que les programmes n'ont pas encore été modifiés, vers plus de constance et de régularité.

- la décolonisation

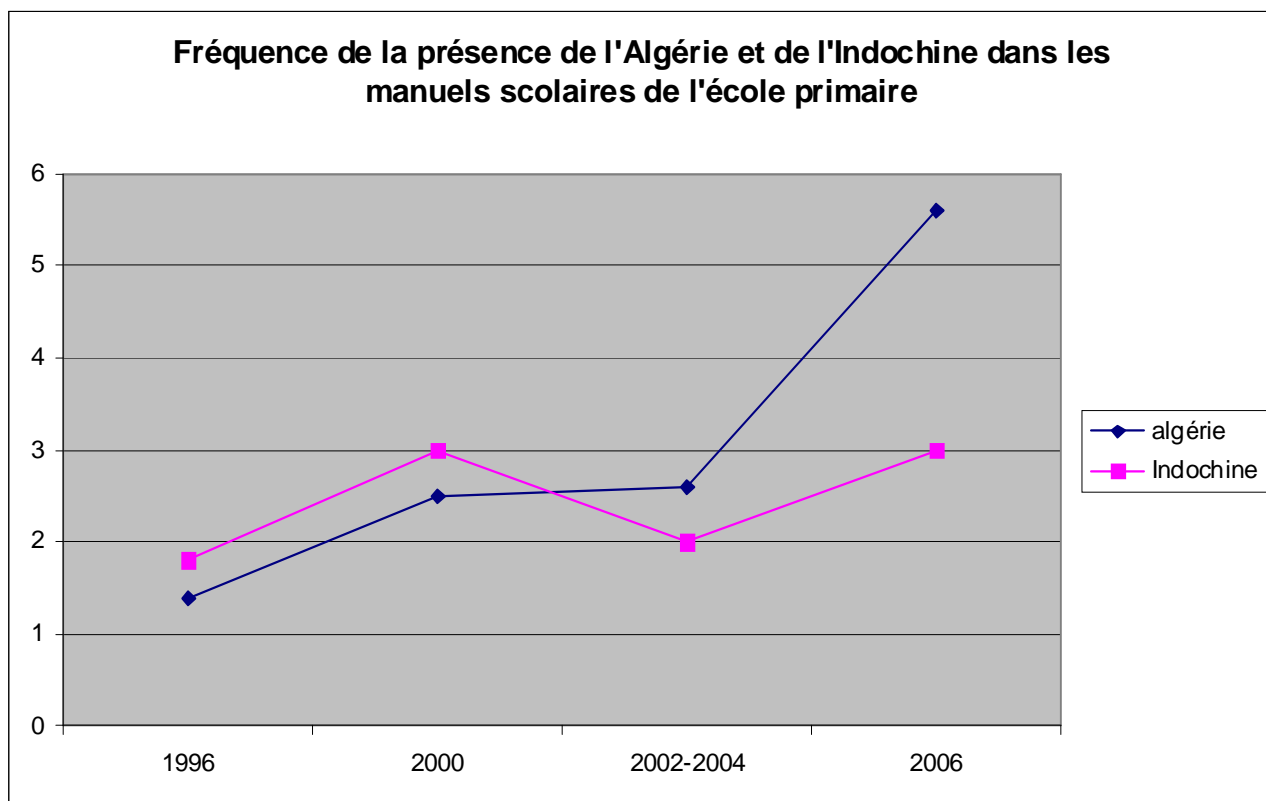


Indiscutablement, le thème de la décolonisation émerge dans les années 2000 dans les manuels scolaires. L'inflexion repérée en 2000 à propos de la colonisation, se retrouve ici, sur la décolonisation, mais de façon beaucoup plus marquée. D'évidence, et à partir du manuel Hatier 2000, qui de ce point de vue, ouvre le champ, la décolonisation, est inscrite de plus en plus nettement, en nombre de signes comme par le nombre de documents, dans les thématiques de l'Ecole primaire. Là encore, on peut observer que cette évolution anticipe les programmes de 2002 à venir.

Mis à part le cas du manuel Magnard silencieux sur la décolonisation, la plupart des éditeurs consacrent à ce sujet une place croissante et conséquente. Entraîné sans doute par son statut de manuel de référence, les auteurs du Hatier augmentent même de façon très significative et le nombre de signes et le nombre de documents en 2004, pour revenir enfin, en 2006, à une version plus conforme aux autres éditeurs. Désormais, la décolonisation a toute sa place dans les manuels de l'école primaire.

b) Evolution des personnages, des lieux cités, et des notions abordées

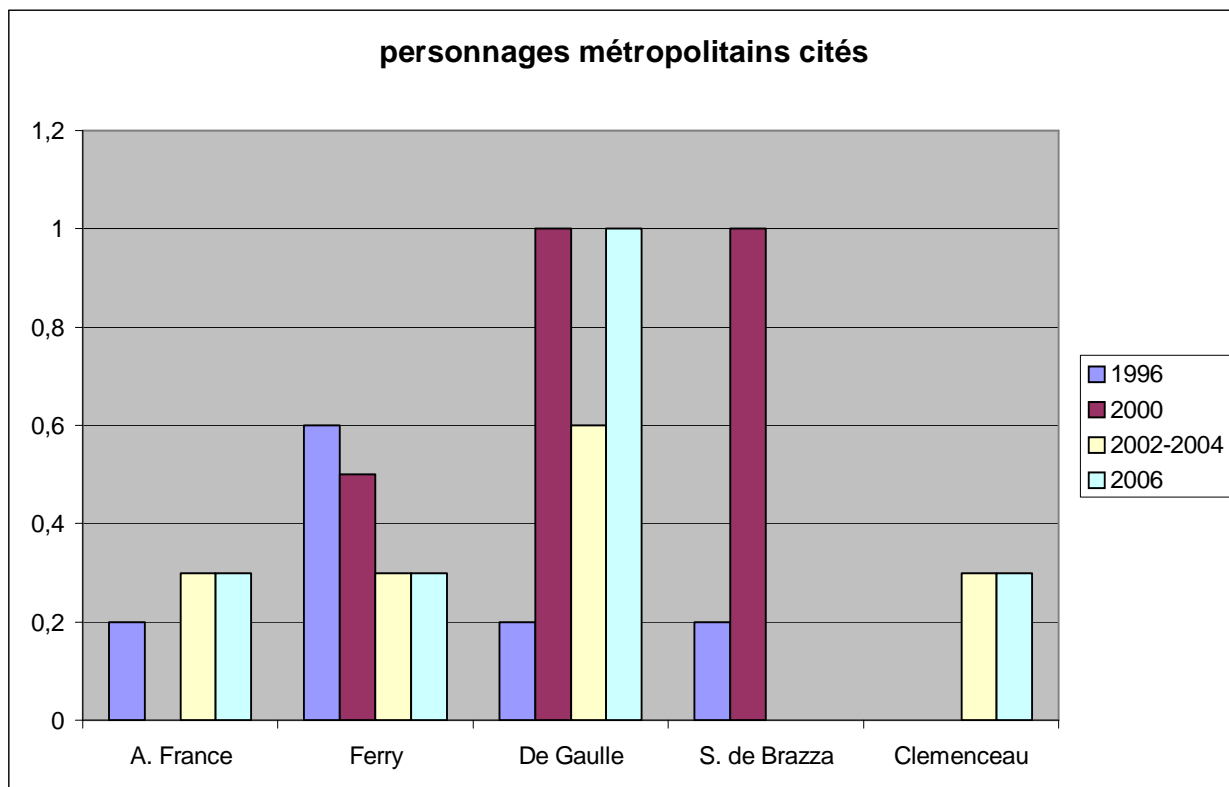
L'étude a permis de lister l'ensemble des lieux mentionnés dans chacun des manuels. De cette recension émerge deux espaces très fréquemment cités : les possessions françaises d'Indochine et le Maghreb, et plus particulièrement l'Algérie.



Si l'on compare la fréquence des mentions, pour l'une et l'autre aire géographique colonisée, par rapport au nombre de manuels édités par période, il est frappant de constater que si l'Indochine avait une place comparable, sinon légèrement plus importante que l'Algérie dans les espaces colonisés pris en compte pour leur étude dans les livres d'histoire scolaire, à partir de 2002, les courbes s'inversent : désormais, non seulement l'Algérie constitue la référence en matière de

colonisation et de décolonisation, mais plus encore, elle semble devenir un lieu de mémoire fondamental des livres de l'école primaire, comme la prise d'Alger (1830) avait pu l'être sous la IIIe République.

Il est d'usage de chercher, dans les manuels de l'Ecole primaire, les personnes élevées au rang de héros du Panthéon scolaire, ou du moins, celles et ceux cités le plus fréquemment. Nous avons distingué, pour plus de lisibilité, les personnages historiques de métropole, issu du pays colonisateur, et les personnages issus des espaces colonisés.



Plusieurs remarques s'imposent. La première est liée aux personnages les plus fréquemment cités dans les livres d'histoire de l'école primaire aujourd'hui disponibles et utilisés en classe. Clairement, Jules Ferry et plus encore De Gaulle sont les deux personnages majeurs de ce thème. L'un pour la colonisation, et l'autre pour la décolonisation. Ils encadrent l'espace de l'« aventure coloniale » française, et sans doute n'est-ce pas un hasard de les voir aussi nettement dans chacun des manuels. On peut noter aussi la place tout à fait remarquable d'Anatole France, souvent cité pour ses prises de position morale contre la colonisation.

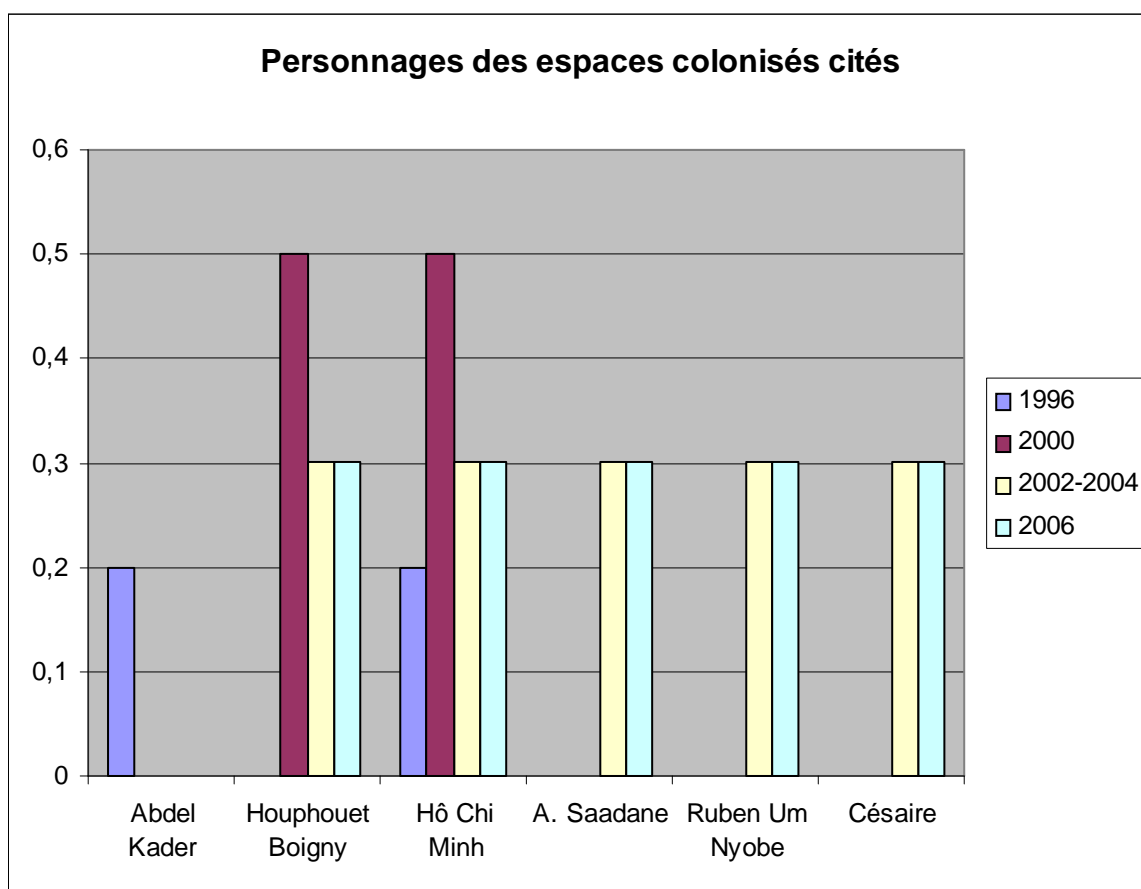
Clemenceau apparaît à partir des années 2002-2004. Il est le résultat de la secondarisation des manuels du primaire, sans aucun doute⁴¹, mais aussi peut-être de la volonté de présenter aux élèves non seulement les résistances parlementaires mais également le fait que dès l'origine de l'expansion coloniale de la République, celle-ci a été en débat.

Inversement, on remarque que Savorgnan de Brazza, artisan de l'annexion du Congo, très présent en 2000, ne l'est plus du tout ni en 2002-2004, ni en 2006. Pour ce qui est des personnages métropolitains évoqués depuis 2002, on constate donc

⁴¹ Les manuels du secondaire présentent le débat Clemenceau/Ferry depuis de très nombreuses années lorsqu'est abordée la colonisation.

que Ferry est seul du côté des colonisateurs face à A. France, Clemenceau qui ont pris parti en leur temps contre la colonisation, et De Gaulle, artisan de la décolonisation.

c) Analyse de l'évolution avec une périodisation et des éléments de compréhension (débat mémoriels, demande sociale, l'actualité...)



D'autres études l'ont montré⁴², les manuels scolaires disposent d'autonomie de fait dans l'écriture de l'histoire, au regard des programmes. C'est le cas ici : en effet, dès 1996, les manuels présentent une large place à la colonisation et profitent, à des degrés divers, du libellé de la question : « l'Europe domine le monde ». La place qui leur est consacrée est significative variant de la même manière, entre 1996 et 2002, date de la mise en place d'un nouveau programme, on peut observer une évolution du traitement de ces deux questions. D'autres facteurs sont pris en compte dans la rédaction des manuels. Tout d'abord la conception/interprétation de la problématique que suppose le libellé du programme par les auteurs. C'est aussi une demande sociale traduite notamment par l'ampleur du débat sur les enjeux de mémoire qui résulte de ces questions qui demeurent des questions sensibles à enseigner. A cela, il convient d'ajouter les évolutions de la recherche universitaire qui tend à permettre progressivement une histoire de plus en plus apaisée.

Ainsi, des évolutions sont notables. Le Magnard de 2004 avec la présence des « zoos humains » et le manuel Hatier en 2006, qui aborde explicitement la question de l'acculturation, permettent une évolution du regard porté sur la colonisation. Ils témoignent aussi d'une ambition d'évoquer la réalité coloniale,

⁴² B. Falaize, P. Mériaux, *Le génocide arménien à l'école*, INRP 2006 ; B. Falaize (dir.) O. Absalon et P. Mériaux, *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*, Rapport INRP, octobre 2007

malgré, sans doute les difficultés de transmission qu'il peut y avoir sur le plan pédagogique dans des classes de cycle 3.

2.3 L'histoire coloniale à l'école, à l'épreuve des apprentissages

2.3.1 Commémorations et histoire

A compter des années 2000, les questions de colonisation et surtout de décolonisation sont présentes dans les manuels scolaires et anticipent ainsi les programmes de 2002. Cela s'explique vraisemblablement par la place de ces thèmes dans les débats publics, et par l'ampleur de la demande sociale. En effet, dans la période 2000-2004, les thèses de Sylvie Thénault et de Raphaëlle Branche sont publiées et bénéficient de longues présentations et critiques dans la presse. En dehors de la visibilité très grande de ces travaux universitaires, la publication du livre d'Aussaresses et les commentaires qui l'ont accompagné constituent un retour de mémoire sur la guerre d'Algérie au même titre que les regrets de Massu concernant la torture, mais aussi la série d'article de Florence Baugé au sujet de ces deux cas de cadres de l'armée française en Algérie. Par ailleurs, dès 1999, le Parlement français reconnaît l'appellation « guerre d'Algérie » alors qu'il y a encore débat sur la commémoration, en France, de la fin du conflit. Le quarantenaire des Accords d'Evian en 2002, et le cinquantenaire du début de l'Insurrection algérienne (2004) donnent lieu à toute une série de débats et de prises de position, relayés par les nombreux témoignages d'appelés prompts à dire leur expérience de la guerre⁴³.

2.3.2 La demande sociale en question

De nouvelles revendications mémorielles émergent alors, durant cette période particulièrement riche. Elles traduisent les interrogations d'une partie de la jeunesse française quant à la place que ceux-ci, ainsi que leurs parents et grands-parents, occupent ou ont occupé dans l'espace national. C'est la dimension coloniale du récit national qui doit être présentée à des enfants originaires des ex-pays colonisés et pour certains arrivés récemment en France qui est souvent évoqué. La question de l'identité française est ici au cœur des interrogations, au moment où la construction européenne suscite débats et polémiques. Une réponse peut être avancée à ce stade : les auteurs de manuels comme les éditeurs prendraient en compte, cette demande sociale ou ce qui est perçu par la société comme une demande sociale forte. Dans ce contexte fort autour de la colonisation, il est difficile d'envisager que les auteurs n'aient pas été confrontés à la question de l'écriture renouvelée de l'histoire de France, ou au fait des renouvellements historiographiques et/ou des sujets de société.

⁴³ Entre autres : C. Mauss-Copeaux, *Appelés en Algérie. La parole confisquée*, Hachette, 1999 ; R. Branche, *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie 1954-1962*, Paris Gallimard 2001 ; S. Thénault, *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*, Paris, La Découverte, 2001 ; P. Aussaresses, *Services spéciaux, Algérie 1955-1957 : mon témoignage sur la torture*, Paris, Perrin, 2001.

2.3.3 Un souci d'exhaustivité... ou presque

Dans l'écriture des manuels scolaires d'histoire, on doit tenir compte de ce qui relève des contraintes spécifiques de cet enseignement. Ainsi, l'âge des élèves de cycle 3 de l'École primaire impose de poser la question de la complexité de l'enseignement de l'histoire, et spécifiquement, de l'enseignement des sujets controversés, et plus encore, des contradictions entre le projet colonial et les valeurs de la République, sachant que la transmission des valeurs de la République est au cœur des finalités et des missions de l'École. Par ailleurs, l'ampleur des programmes et le statut de polyvalence des maîtres constituent autant de contraintes fortes sur ces questions sensibles. Pourtant, il apparaît que les manuels scolaires du primaire comportent un volume de connaissances conséquent et conduit parfois à une véritable abondance de références géographiques et de personnages cités. A cet égard, il semble même que certains manuels de primaire surpassent des manuels de collège, en termes de contenus.

De fait, peu d'oublis sont repérables. Les « pieds-noirs » sont évoqués dans quasiment tous les manuels, généralement sous la forme d'une photographie qui évoquent l'exil. Ici, la dimension émotionnelle n'est pas absente et peut même être privilégiée. Un manuel⁴⁴ évoque même, non seulement la répression de Sétif, mais également le 17 octobre 1961. On remarquera cependant que les Harkis restent absents des récits concernant la période de la décolonisation⁴⁵, ainsi que les opposants à la colonisation.

Si le contenu est globalement dense, il n'en reste pas moins vrai que la manière d'exposer la réalité du fait colonial conduit à un récit plus ou moins euphémisé. Si tous les manuels présentent de façon classique les facteurs de la colonisation, la violence de l'histoire coloniale n'est pas absente. En effet, la conquête coloniale est présentée dans deux manuels⁴⁶ dans des termes très nets de « conquête armée ». Le manuel Hatier de 2000⁴⁷ présente une conquête coloniale donnant lieu à de véritables batailles. Les *Savoirs de l'école* évoque à la fois les violences de la conquête et celle de la guerre d'indépendance algérienne (la torture y compris).

En revanche, les oppositions et les résistances des peuples colonisés ou en voie de colonisation ne sont que très brièvement évoquées et, d'une certaine manière très édulcorées. La disparition du Panthéon scolaire primaire de la figure d'Abdel Kader, ne permet plus, paradoxalement, d'évoquer la violence des combats menés contre Bugeaud, comme les manuels de la fin du XIX^e jusqu'aux années 60 le faisaient abondamment.

L'inégalité foncière des rapports coloniaux est toujours évoquée. Mais elle n'échappe que très rarement à l'euphémisation. En effet, on constate un balancement permanent entre effets « positifs » et effets « négatifs » qu'évoquait l'article 4 de la loi proposée, et votée le 23 février 2005 puis finalement abrogée : « cette domination étrangère était mal ressentie par les indigènes, même si parallèlement, dans les pays conquis, les Français créaient des écoles et des hôpitaux »⁴⁸ ou encore : « Pour permettre l'acheminement des produits vers la

⁴⁴ *Les savoirs de l'école*, Hachette 2002

⁴⁵ P. Mériaux, « "Figures et rôle des harkis dans l'écriture des manuels scolaires" », in : B. Falaize, G. Manceron (Dir.), *L'histoire des harkis, entre mémoires et transmission*, Editions de l'Atelier (à paraître février 2010)

⁴⁶ Hachette 1996 et Hachette, *les savoirs de l'école* 2002

⁴⁷ S. Le Callenec, F. Martinetti, L. Rolinet, Paris, Hatier 2000

⁴⁸ Magnard « Une terre des hommes », 1996

métropole, la France fit construire des routes, des chemins de fer, et des ports. Elle installa aussi des écoles et des dispensaires dans tout l'empire colonial français »⁴⁹.

Ici, il convient de remarquer la dimension subjective des termes employés et la contradiction que sous-tend l'emploi du participe passé « rapatriés » et, dans la même phrase, « l'Algérie était aussi leur patrie ».

2.3.4 Approche pédagogique et didactique

La grande majorité des manuels semble se calquer sur ceux du secondaire pour ce qui est du choix des problématiques et surtout des plans adoptés pour présenter les questions de colonisation et de décolonisation. De fait, il y a beaucoup de factuels. Cette secondarisation du contenu pose la question centrale de l'âge du public. Certes, il y a euphémisation dans la présentation du fait colonial comme du reste des guerres de décolonisation. La violence comme le racisme d'Etat ne sont pas, ou très peu, évoqués. Mais la question qui est posée est celle de ce qui peut être dit, ou non, à des enfants de cycle 3, au risque de renforcer, parfois, les stéréotypes.

Ainsi, pour des raisons pédagogiques et didactiques, les manuels proposent un grand nombre de documents iconographiques, notamment des images d'Epinal, des reproductions d'affiches célébrant l'entreprise coloniale, de premières pages de journaux et des tableaux relevant du genre orientaliste. Si, incontestablement, l'ensemble permet d'évoquer les représentations de l'époque et de déboucher sur la réalité des rapports coloniaux, il n'en demeure pas moins que le risque de conforter des stéréotypes encore présents demeure. En effet, l'utilisation de ce type de documents (9 sur 14 documents dans le Nathan/Gulliver de 1996) risque de produire une légitimation de la domination européenne tant il montre que les écarts de développement sont importants et, de fait, susceptible de justifier l'expansion coloniale, c'est aussi la présentation des colons défricheurs et capables de mettre en valeur un territoire sur le plan agricole (mise en valeur de terres pas ou mal exploitées), construction de voies de communication et d'écoles. Par ailleurs, la nature même de ces documents tend à édulcorer la réalité, il s'agit d'images ou de tableaux qui sont à décoder voire à déconstruire. Cela suppose, au moins un questionnement approprié⁵⁰ mais aussi la confrontation avec d'autres documents. Il nous semble que la fréquence élevée d'utilisation de ce type de support résulte davantage de leur accès jugé plus facile pour des enfants que véritablement de la volonté de trouver des documents de première main.

Par ailleurs, les manuels du primaire ne semblent pas échapper aux difficultés conceptuelles des manuels du secondaire, souvent très focalisés sur les représentations de l'époque coloniale. Comme le souligne Marie-Albane de Suremain pour l'analyse quelle produit sur les livres du secondaire, « lorsqu'elles ne sont pas suffisamment historicisées, (ces représentations) contribue(nt) à perpétuer des stéréotypes et ne permet pas de clairement sortir de la logique du bilan : en ce sens, les images sur l'école, la politique sanitaire, les infrastructures pourraient être mises au crédit des effets positifs de la colonisation. Pour ne pas se limiter à la dénonciation d'une situation d'oppression, recontextualiser précisément les sources utilisées permet de déployer la complexité de leur signification. »^{51*}

⁴⁹ Hatier, 2000

⁵⁰ C. Eizlini, *Op. Cit.* p.74

⁵¹ M.-A. de Suremain, « Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial », in L. de Cock, E. Picard (dir), *La Fabrique de l'histoire*, Agone, Marseille, 2009

2.3.5 Limites chronologiques et espaces concernés

La question est aussi posée de savoir dans quelles limites chronologiques les manuels situent la colonisation. La grande majorité s'accorde sur les deux dernières décennies du Dix neuvième siècle et le début du vingtième siècle qui correspondent à l'achèvement de la constitution des grands empires. Cependant, les manuels Hachette/ « A monde ouvert » de 1996, l'édition de 2000, et « Les savoirs de l'Ecole » chez Hachette de 2002 situent la colonisation sur la longue durée. En effet, la référence de départ est Christophe Colomb. Le Hachette/« A monde ouvert » évoque même les « vieilles colonies » (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Réunion) pour distinguer, dans un deuxième temps, l'expansion coloniale de la fin de dix neuvième siècle. Cette mise en perspective de la colonisation permet ainsi d'envisager la continuité entre les différents thèmes du programme que sont les grandes découvertes, l'esclavage, la colonisation. Si elle donne une idée de la temporalité de la période coloniale, elle permet en contre-point, de mesurer celle de la décolonisation et d'en prendre la mesure, c'est à dire celle d'un événement majeur de la deuxième moitié du vingtième siècle qui s'est déroulé sur un temps court. Sur un même plan, est aussi posée la question des limites de l'espace colonial évoqué. Conformément au programme, le domaine colonial français domine très largement en nombre de documents, de signes utilisés et d'espace global, alors que la présence de planisphères et/ou de personnages comme Gandhi témoignent de la référence aux autres empires coloniaux. Pour ce qui concerne la dimension française, on retrouve parfois inclus dans l'espace colonial les actuels départements et territoire d'outre-mer. Le manuel Hachette des « savoirs de l'Ecole » (2002) évoque relativement la Nouvelle-Calédonie comme cadre géographique où est situé un exemple de dénonciation de la colonisation par les colonisés⁵². Dans le même manuel, il y est fait référence aux « vieilles colonies » (Guadeloupe, Martinique, Réunion, Guyane), une photographie d'Aimé Césaire qui, par ailleurs, est aussi présente dans d'autres manuels.

Conclusion : Prise en compte de l'évolution de la recherche dans les manuels

Les études coloniales sont aujourd'hui dans une phase de renouvellement. Comme en réponse à une demande sociale de plus en plus prégnante, elles tendent à occuper une place davantage affirmée sur le plan de l'histoire académique et de la production éditoriale. Les manuels de l'Ecole primaire accompagnent cette évolution. Tout d'abord par l'évolution du nombre de documents accordé au thème mais aussi par la reprise, évidemment adaptée à un très jeune public, de problématiques complexes. Tout d'abord celle de la violence, aussi bien des conquêtes que des rapports coloniaux mais aussi, celle encore plus complexe de l'acculturation que présente, par exemple le manuel Hachette/Magellan (2006). Certes, le regard reste euphémisé en ne disant rien de la violence coloniale au quotidien, du racisme colonial non plus. Mais cet ouvrage scolaire propose un dossier documentaire aux élèves sur le thème « la colonisation a profondément bouleversé la vie des peuples colonisés ». Le manuel Hachette-« les savoirs de l'Ecole » (2002) évoque la problématique de l'exception juridique qui prévalait dans les colonies en précisant que « les colonisés ne sont pas des citoyens » comme les autres. A cet égard, la

⁵² p.189/190

question posée est celle des contradictions que génère la conquête coloniale au regard des valeurs de la République et, au delà, de la véritable aporie immédiatement créée tant ces contradictions traversent toute la période et atteignent leur acmé dans le paroxysme de la guerre d'indépendance algérienne. On retrouve ce thème illustré par la présentation d'extraits du discours de J. Ferry à la chambre des députés le 28 juillet 1885 et en parallèle un extrait de la réponse de Clémenceau le 31 juillet de la même année, au cours du même débat (manuel « les ateliers Hachette », 2006).

Il s'agit d'un thème encore sensible tant la tension entre histoire et mémoire est vive. Cependant, que ce soit en termes de problématiques ou de références factuelles, les manuels, certes avec des différences de degré, évoluent dans leur façon de présenter les différents enjeux vers une complexification du phénomène, avec la volonté affichée de dire le fait colonial mais aussi de répondre aux enjeux mémoriaux du présent. En témoigne, de façon générale, la place centrale qu'occupe l'Algérie coloniale jusqu'à la guerre d'indépendance.

3. Représentations enseignantes et pratiques professionnelles

Les prescriptions scolaires disent ce que la nation souhaite voir enseigné dans les écoles de France, avec une mission de socialisation politique et civique sans cesse affirmée⁵³. Les manuels sont en eux-mêmes une traduction des prescriptions, et peuvent, *de facto*, devenir eux-mêmes un élément de la prescription. Une prescription de fait. Restent les pratiques effectives et les représentations que se font les enseignants de ces sujets d'études. Entre le programme officiel, les manuels scolaires qui portent les outils documentaires notamment et le propre bricolage de métier auquel se livrent les professeurs des écoles, existent un écart. Vouloir comprendre ce qui se joue dans les classes de l'école primaire sur la colonisation sans prendre le soin de regarder et d'analyser ce qu'en disent les professeurs des écoles et ce qu'ils font dans l'intimité de leur classe, c'est prendre le risque de plaquer sur l'école un discours très général, et loin de la réalité.

3.1 Questions méthodologiques

L'enquête dont nous proposons le compte-rendu ici s'est déroulée sur trois ans, alliant à la fois l'analyse systématique des manuels scolaires présents dans les classes ou à disposition des maîtres de l'école primaire comme l'analyse des programmes et de ses évolutions. Des entretiens ont été menés avec des professeurs des écoles principalement de l'Académie de Lyon, tous ou presque engagés dans des parcours professionnels les destinant à l'encadrement de leurs collègues : conseillers pédagogiques, professeurs maîtres-formateurs, etc. De ce point de vue, l'échantillon de l'enquête est plus représentatif des cadres intermédiaires de la profession que des professeurs des écoles dans leur majorité. Beaucoup de professeurs d'école n'ont pas répondu à notre proposition de participer à l'enquête du fait de la rareté ou l'absence du thème envisagé (colonisation/décolonisation) dans leur propre pratique ordinaire. Dès lors, nous avons conscience de ce biais de méthode et le présentons d'emblée : les entretiens et les visites de classe ont eu lieu avec des professeurs des écoles particulièrement engagés, soit sur des questions professionnelles de pratiques de l'histoire, soit sur ce sujet précis. Par ailleurs, des séances de classes ont été observées afin de mesurer les écarts entre la pratique et les représentations des enseignants interrogés. Afin de valider les observations réalisées en région lyonnaise, d'autres séquences ont été considérées en région parisienne⁵⁴.

3.1.1. Les recherches développées sur les situations d'enseignement

Il est d'usage de dire que rien n'existe ou presque sur l'analyse des pratiques scolaires⁵⁵. Pourtant il apparaît important à tous les chercheurs de pouvoir dire le réel scolaire, loin des généralités toutes faites, et loin des discours produits sans examen. Beaucoup d'auteurs s'accordent à déplorer que la recherche en éducation

⁵³ F. Lantheaume, « Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux », *Education et sociétés*, n°8, 2001, p.125-142, INRP

⁵⁴ Cf annexe méthodologique

⁵⁵ N. Tutiaux-Guillon, *Op.Cit, RFP*, 2008

souffre de lacunes concernant les travaux liés au travail enseignant. Nous manquons d'enquête de terrain, propres à analyser avec précision et dans la durée, les interactions scolaires qui constitue une interaction sociale comme une autre⁵⁶. Comme le rappelle René Amigues⁵⁷, les recherches se sont plus volontiers intéressées aux élèves qu'aux professeurs, ainsi qu'aux interactions effectives issues des séances de classe. Ceci est largement dû au fait que, contrairement à beaucoup de « terrain » de recherche, l'activité réelle, effective, des classes suppose de réunir un grand nombre de conditions. Comme le montrent les travaux menés par Marguerite Altet⁵⁸, Marc Bru⁵⁹ et bien d'autres, ce type de travail d'enquête suppose beaucoup de temps, mobilise beaucoup de ressources, suppose que les enseignants ouvrent leur porte de classe, et sur une longue durée parfois. C'est une des raisons principales pour laquelle il est, à ce jour, presque impensable de mener une réflexion de l'activité enseignante, concernant un sujet sensible, en prétendant dire l'intégralité d'une pratique. Bernard Lahire montre bien par ailleurs combien cette recherche de l'exhaustivité à tout pris, à la fois quantitative et qualitative, jusqu'au pointillisme, relève d'un jugement erroné de ce que sont les recherches en sciences sociales, et en sociologie de l'éducation particulièrement. En citant Max Weber qui parle d' « infinité inépuisable du monde sensible », et de diversité infinie du réel », Bernard Lahire rappelle opportunément les impasses méthodologiques d'une « impossible exhaustivité descriptive » et son « illusion réaliste »⁶⁰. Observer le monde social, ce n'est pas dire l'ensemble du réel, impossible à tenir entre ses mains de chercheur. C'est au contraire « la mise en œuvre d'un raisonnement comparatif pour mettre au jour ce qu'il y a d'invariant et de spécifique dans les situations décrites par rapport à une série d'autres situations. »⁶¹

Ainsi, il est important de dire également que cette enquête a été soumise aux mêmes doutes que n'importe quelles études réalisées sur les pratiques effectives enseignantes, avec une prétention à la généralisation (même si nous nous en défendons, comment faire autrement que de dire : « en France, l'enseignement de l'histoire de la colonisation à l'école primaire repose sur... » ?) Pour résumer, nous avons combattu le sentiment dominant qui est toujours, dès lors qu'on veut rendre compte d'une tendance générale et national d'un enseignement : « soit c'est rigoureux mais infaisable, soit c'est faisable, mais sans valeur »⁶². Cette alternative a pu freiner à certains moments le travail lui-même, sans jamais l'arrêter. Au fond, cette tension entre le rigoureux infaisable et le faisable sans portée générale a constitué un authentique défi. En effet, si l'exhaustivité est illusoire en matière de pratiques scolaires, cela ne signifie pas qu'à l'inverse, on doit s'interdire de penser l'activité enseignante et la somme d'interactions en jeu dans les classes sur ses sujets vifs de la société française.

« La descriptions fine des pratiques est, en matière de compréhension du monde social, le seul moyen d'accéder aux *manières de faire*, aux *modalités des*

⁵⁶ P. Bressoux (s/dir), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, février 2002

⁵⁷ R. Amigues, « Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante », *Skholê*, hors-série 1, 5-16, 2003

⁵⁸ M. Altet, « Comment interagissent enseignants et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, n°107, 123-139, INRP, 1994

⁵⁹ Marc Bru,

⁶⁰ B. Lahire, *L'esprit sociologique*, La Découverte, Paris, 2005, p. 34

⁶¹ *Op.cit.*

⁶² A.-M. Chartier, « Ecrire les pratiques professionnelles : réticences et résistances des praticiens », in Claudine Blanchard-Laville et Dominique Fablet (dir), *Écrire les pratiques professionnelles*, L'Harmattan, 2003

pratiques. »⁶³ Bernard Lahire rappelle que pour la sociologie de l'éducation, un déplacement de regard s'est opéré entre les années 1970 à aujourd'hui : si les réflexions sur l'éducation nationale se situait à un niveau macro-sociologique (inégalités scolaires, analyses des programmes,...) aujourd'hui, et depuis une petite vingtaine d'années, de plus en plus de travaux portent sur les modalités pratiques de ces phénomènes généraux, et leur enjeux aux différentes échelles. Certes l'enseignement de l'histoire peut être abordé par un regard général sur les manuels scolaires et les programmes, mais il peut aussi l'être, et de plus en plus, par une analyse fine des interactions scolaires, dans le quotidien de la classe, au plus près des paroles et des actions, « perceptibles par un observateur *in situ* »⁶⁴. De ces observations et des entretiens que nous avons menés, toute une série de données se dégagent, qui conduisent à une connaissance de ce que se fait en classe, sur la question de l'immigration. Corrélées aux représentations enseignantes et au contexte prescriptif, ces observations d'actes, de manières d'agir et de dire, ainsi que l'enregistrement de ces paroles dites et pensées, « ne constituent certes pas tout le réel, mais ce réel sélectionné et construit peut-être empiriquement observé, vérifié. »⁶⁵

3.1.2. Les entretiens

L'empathie fut une de nos réflexions premières. Il est important là encore de préciser que l'empathie est une des entrées d'analyse critique de tout corpus et de toute démarche d'enquête. Pour W. Dilthey, l'empathie est une démarche qui « consiste à revivre en pensée les situations significatives pour les protagonistes sociaux »⁶⁶ que l'on prétend interroger et comprendre. L'empathie ne veut pas dire sympathie. De la même manière, Jean-Claude Kaufmann précise que l'empathie ressort bien du domaine de la recherche quand elle « est un instrument pour entrer dans le monde de l'informateur. »⁶⁷ La difficulté principale c'est lorsque l'empathie n'est jamais très loin de la sympathie, quand les ressorts professionnels, éthiques (et termes d'éthique de l'action) mobilisés par les informateurs de l'enquête ne sont pas très éloignés, à certains moments, et sur certains points parmi les plus fondamentaux, de ceux des enquêteurs. Certes, de l'empathie et de la sympathie, il y en a eu, et ces deux mots peuvent encore s'écrire au présent, incontestablement. Un formateur et un ex-formateur en IUFM composent l'équipe initiale. Les lignes qui suivent permettront de vérifier si celles-ci ont été, ou non, un obstacle à la réflexion critique.

Données statistiques des entretiens menés avec les professeurs d'école

Méthode :

- L'étude a concerné 18 professeurs des écoles
- Les entretiens se sont déroulés en vis-à-vis. Ils ont été retranscrits dans leurs aspects les plus significatifs, par *item*. Les entretiens se sont déroulés, pour la plupart, entre le 1^{er} septembre 2008 et le 1^{er} juin 2009.
- L'entretien pouvait durer entre 20 et 40 minutes en moyenne.

⁶³ B. Lahire, *op. cit.*, p. 36

⁶⁴ B. Lahire, *Op. Cit.*, p.37

⁶⁵ B. Lahire, *Op. Cit.*, p. 39

⁶⁶ W. Dilthey, *Introduction à l'étude des sciences humaines*, PUF, 1942, cité par P. Paillé, A. Mucchielli, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2003

⁶⁷ J.-Cl. Kaufmann, *L'entretien compréhensif*, coll. « 128 », Armand Colin, 2004 (rééd.)

- Les contacts se sont opérés par réseau professionnels, un enseignant contacté pouvait en appeler d'autres.

- L'échantillonnage correspond autant que possible aux contraintes de l'enquête comme à ses exigences. Il nous fallait obtenir un nombre significatif de professeurs des écoles qui abordaient cette question d'enseignement. De la même manière, on peut noter une sur-représentation des classes de REP, ou « zones sensibles », à peu près la moitié de notre corpus. Non que nous voulions fausser l'enquête, mais parce que c'est là que beaucoup de pratiques innovantes ont lieu concernant cette question historique précise. Dans la plupart des écoles, l'histoire de la colonisation n'est abordée que de façon diffuse et souvent au gré des heures de cours, sans qu'aucun dispositif de recherche en observation puisse être susceptible, raisonnablement (organisation, temps...) d'être mis en place. Comme nous voulions analyser finement des pratiques effectives, et comme nous avons décidé de suivre des initiatives pédagogiques, le poids des pratiques issues des établissements de REP sont plus importantes que ce que voudrait un échantillonnage statistiquement idéal, à savoir défini en proportion de chaque entité et de chaque groupe.

Quelle démarche d'entretien ?

Nous faisons nôtre le fait que ce qui fonde un entretien, c'est « la production d'une parole sociale qui n'est pas simplement description et reproduction de ce qui est, mais communication sur le devoir-être des choses et moyens d'échange »⁶⁸. Comme le disent très clairement A. Blanchet et A. Gotman, la particularité de l'entretien c'est qu'il est « production de discours *in situ*. C'est en cela qu'il est une situation sociale de rencontre et d'échange et non pas un simple prélèvement d'information. »⁶⁹ Parce que nous savions cet acte d'échange social, chaque personne interrogée était prévenue, en toute clarté, de l'anonymat que nous comptions donner à leurs propos. Ce préalable est pour nous essentiel, en ce qu'il borne ce qu'il est permis de dire à un chercheur que l'on ne connaît pas. Dans un milieu social et professionnel tel que l'Éducation nationale, où se superposent hiérarchies explicites et implicites, le fait que l'anonymat soit dès la première prise de contact annoncée, a permis, nous en sommes absolument certains, d'avoir des récits de situations de classe, ou des opinions émises que nous n'aurions pas eu si les personnes interrogées savaient pouvoir être reconnues. Ici, la confiance était une des conditions fondamentales. Rien, en effet, si ce n'est notre pratique identique des précédentes enquêtes menées dans le cadre de l'INRP n'assurait que nous ne dévoilerions pas des noms, même par inadvertance. Les chapitres à venir permettront de dire si les enseignants interrogés ont eu raison ou non de nous accorder cette confiance minimale, mais première, et indispensable. De la même manière, il fallait indiquer que nous n'avions aucun statut lié à l'inspection, ni à la formation. Notre analyse ne se voulant pas prescriptive, ni formative. Notre discours d'approche était le suivant : il s'agit une enquête qui entend offrir des données les plus fiables possibles à la communauté éducative. A chacun son travail. Aux enquêteurs d'enquêter, aux professeurs d'enseigner, au ministère de prescrire, de modifier les programmes, aux formateurs de former et aux inspecteurs d'inspecter. Ce sont les tâches qui doivent être bien circonscrites, sans que les agents de l'éducation nationale se sentent, à aucun moment, prisonnier de leur fonction.

⁶⁸ A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, coll. « 128 », Armand Colin, 2006 (rééd.)

⁶⁹ A. Blanchet, A. Gotman, *Ibid...*

Les entretiens se sont déroulés sous une forme semi-directive, visant un compromis⁷⁰ entre des questions ouvertes et des questions fermées. Les premières ont l'avantage de permettre aux acteurs interrogés de dire les catégories d'analyse du monde social qui sont les leurs, sans être dirigés par un questionnaire trop enfermant par une problématique de recherche préétablie ; inversement, les questions plus fermées présentes dans le questionnaire, permettent de resserrer l'entretien en obtenant les données majeures que l'on entend obtenir pour un traitement plus efficace. Une grille d'entretien⁷¹ a donc été réalisée qui visait surtout à donner un cadre suffisamment lâche au déroulement des échanges. A bien des moments, nous étions plus près des interviews compréhensives centrées que théorise Alex Mucchielli : « Les différentes interviews non-directifs ne se distinguent en fait que par leur thème, c'est-à-dire l'objectif ultime auquel ils serviront : recueil de motivation, recueil de cas, recueil d'incidents critiques, recueils de récits imaginaires, recueil de satisfaction, recueil de perception de situation, des aspirations ou des attentes... »⁷². Dans ce mode de démarche d'entretiens, il n'est pas rare que les interviewers que nous avons été interviennent pendant le discours de celui qui a accepté de répondre à l'enquête, afin de demander des éclaircissements, tenter une analyse à chaud, obtenir une information supplémentaire qui ne serait pas venue « naturellement ».

Ici, nous avons conscience d'avoir recueilli les témoignages de celles et ceux qui se sentaient prêts à les livrer, soit parce que le sujet les intéressait, soit parce qu'ils y travaillaient déjà en priorité. Afin d'éviter un des écueils majeur de la réflexion sur l'école qui croit traduire le quotidien scolaire par des affirmations autant générales que péremptives bien souvent, nous avons privilégié une seconde catégorie de situations de classe : en travaillant sur l'échantillonnage, nous avons aussi veillé, dans la mesure du possible, à prendre le « tout-venant » des pratiques, sans que cette expression ne soit aucunement péjorative. Il y a dans les pratiques les plus ordinaires, des éléments fondamentaux du métier d'enseignant qui se jouent, et permettent, précisément sur des sujets sensibles, de faire classe, sans avoir à renier l'essentiel, et sans pour autant avoir à être dans la démonstration et l'exceptionnel. Nous le verrons. Reste qu'il s'agit d'entretiens, et que ceux-ci constituent une situation d'interaction définissant pour une part, ce que le sujet choisit, accepte, ou tolère de communiquer à autrui.

Par ailleurs, nous avons voulu à la fois mener des entretiens et confronter les représentations des enseignants avec leur pratiques réelles. Les entretiens nous ont permis d'affiner la réflexion sur les représentations des enseignants concernant ce sujet d'histoire controversé dans l'espace public. S'il n'est pas aisé d'écrire les pratiques professionnelles⁷³, peut-être que le fait d'avoir à les *dire* apparaît moins problématique et plus simple. Cela renvoie à un mode de communication apparemment plus commode, en tous les cas plus clair : chacun a fait des choix pédagogiques et pense pouvoir les défendre, dès lors que le principe de répondre à une enquête est accepté. Du reste, il n'a pas été difficile de trouver des enseignants prêts à répondre à notre questionnaire.

Déjà présent à l'écrit, ce même phénomène de récit des pratiques quotidiennes se retrouve à l'oral : c'est l'anormalité qui va être dite, c'est

⁷⁰ pour l'analyse de ce compromis méthodologique, voir François de Singly, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, coll. « 128 », Armand Colin, 2^{ème} éd., 2005

⁷¹ voir en annexe

⁷² A. Mucchielli, *Psychologie de la communication*, PUF, 1995, p.242

⁷³ A.-M. Chartier, *Ibid...*

l'exceptionnel qui est relaté, quitte à ce que ceux-ci prennent, dans le discours, la place qu'ils n'ont pas dans les dix ou quinze ans de métier et d'expérience du métier. Ce préalable méthodologique est pour nous essentiel, car il nous alerte sur les nuances que nous devons accorder aux récits concernant notamment les réactions des élèves en classe. Non, que celles-ci n'aient pas eu lieu, mais bien parce que celles-ci n'occupent jamais l'intégralité du temps scolaire d'une année, ni la plus grande part du temps consacrée à ces sujets. Comme à l'occasion de précédentes enquêtes⁷⁴, presque exclusivement reposant sur des déclarations d'enseignants, on peut souligner pour celle que nous présentons ici que si les personnes interrogées sont en mesure de définir leurs choix pédagogiques, de relater une initiative particulière réalisée en équipe, ou avec l'aide d'un partenariat quelconque, la pratique quotidienne de la classe est plus difficilement ouverte. C'est vers elle que nous avons voulu aller néanmoins.

Les pratiques de classe

Bien sûr, nous ne pouvons nous en tenir aux seules déclarations des acteurs. Nous voulions à tout prix éviter l'effet « boîte noire »⁷⁵ que peuvent demeurer les pratiques de classe, au sein d'enquête ne reposant que sur des entretiens, et jamais sur les pratiques effectives.

Des situations de classe ont été analysées : elles concernent des pratiques réalisées dans le cadre de l'école primaire. Pour ces pratiques scolaires, nous avons évidemment tenu compte du fait que « les <<faire-ordinaires>> de la classe ont toujours été moins décrits que les pratiques exceptionnelles ou marginales, celle qui brisent les routines ou innovent.⁷⁶» Confrontées aux autres observations de classes, ainsi qu'aux entretiens qui donnaient à voir des pratiques effectives, il a été aisé de mieux se représenter la manière dont l'histoire de la colonisation et de la décolonisation ou, plus largement, la question de fait colonial est abordée en classe.

L'observation des pratiques, *in situ*, a l'objectif de faire part de pratiques constatées, enregistrées, visibles et analysables. Elles sont peu développées en France, moins en tous les cas que les enquêtes par entretiens déclaratifs. Les travaux de M. Altet, E. Bru, P. Bressoux et C. Lambert⁷⁷ abordent ces questions d'activité enseignante effective, en travaillant plusieurs dimensions différentes : l'information (les savoirs, le contenu des leçons), l'évaluation, l'organisation (des activités), la stimulation des élèves, la régulation ainsi que la gestion et la question du « climat » de la classe (interactions langagières, liées ou non à la leçon en cours).

Pour mener à bien ce travail de lisibilité de ce qui se joue, effectivement en classe concernant l'histoire coloniale, nous avons choisi de retranscrire quelques séances de classe où ces interactions s'organisent, entre élèves et professeurs, ou entre intervenants à titre divers (témoins, scientifiques...) et élèves. La question du climat de la classe, de la motivation des élèves sur leur travail, sur leurs attitudes, sera au cœur de nos réflexions et de nos analyses.

⁷⁴ L. Corbel, J.-P. Costet, B. Falaize, A. Méricskay, K. Mut, *Entre mémoire et savoir. L'enseignement de la Shoah et des guerres de décolonisation*, INRP, 2003 ; Enseigner l'histoire de l'immigration, B. Falaize (dir) INRP/CNHI, 2009

⁷⁵ R. Amigues, *Ibid...*, p.6

⁷⁶ A.-M. Chartier, *Ibid...*

⁷⁷ Il s'agit d'un outil : OGP (Organisation et gestion pédagogique). Cf : M. Altet, « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? » *Revue française de pédagogie*, n°107 ; Altet, Bressoux, Bru, Lambert, « Etude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Les Dossiers d'Education et formation*, n°44 et 70 (1994 et 1995)

Méthodes d'observation et questions d'épistémologie

D'ordinaire, les didactiques des disciplines proposent, dans le champ scientifique, de dire les processus de transmission autant que d'appropriation des savoirs propres à chaque champ disciplinaire, dans l'exercice scolaire quotidien. De développement très inscrit historiquement dans les mathématiques et les sciences, ces recherches fonctionnent traditionnellement sous l'angle d'un triptyque (ou système didactique) comprenant d'une part, l'objet de savoir lui-même, composé des savoirs scientifiques, des données de connaissance savante ; d'autre part la fonction et l'action du professeur engagé dans la transmission de ce savoir (avec sa reformulation, sa maîtrise ou non, sa prise en compte des prescription...) ; et enfin les élèves eux-mêmes, dans leur appropriation des contenus enseignés. D'ordinaire, la place des prescriptions est centrale, dans ce système didactique, dès lors que l'on entend mesurer les écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, c'est-à-dire dès lors qu'on entend mesurer ce qui sépare à la fois le programme officiel et le cours réellement fait, les savoirs scientifique et les savoirs réellement transmis.

Une des problématiques de notre enquête réside sans conteste dans le fait que concernant l'histoire coloniale, les prescriptions existent depuis toujours, alors que le débat public n'a cessé de se développer ces cinq dernières années. D'ordinaire, la plupart des recherches analyse l'activité enseignante autour de la question de l'écart entre la prescription (les programmes, les manuels) et le travail réel. Une des grandes démarches d'analyse en ergonomie du travail enseignant consiste à distinguer entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait »⁷⁸. Pour Philippe Astier, cet écart entre le prescrit et le réel fait, relève d'une mobilisation subjective qui fait de chaque acte enseignant et de chaque situation de classe un geste singulier. L'idée de R. Amigues selon laquelle l'ergonomie de l'activité enseignante peut rendre compte de « choix, compromis, incertitude, décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel »⁷⁹ nous semble d'autant plus pertinente dans le cas précis de l'enseignement de l'histoire coloniale où, comme nous le verrons, les professeurs des écoles décident d'activité pédagogiques souvent très conformes. Malgré la vivacité du débat.

De ce point de vue méthodologique, qui à avoir avec l'*épistémé* de notre recherche, l'enseignement de l'histoire coloniale interroge les recherches et leur cadre théorique. C'est, d'une certaine manière, un cas typique de la recherche pédagogique, dès lors que l'on considère, comme le fait René Amigues que « le travail d'enseignant consiste, à partir des prescriptions qui lui sont faites, à organiser les conditions d'étude des élèves. Pris dans une organisation scolaire, ce travail fait l'objet d'une ré-élaboration constante par les professeurs, selon les tâches qui leur sont prescrites, celles qu'ils prescrivent aux élèves et selon les publics ou les niveaux concernés.(...) Il est difficile d'envisager l'action d'un enseignant indépendamment des prescriptions qui en sont à l'origine, de la même manière qu'il est tout aussi difficile d'envisager que ce qu'apprennent les élèves et la manière dont ils le font échapperaient au 'programme', à l'organisation des dispositifs mis en place par les enseignants. »⁸⁰ Du même coup, les professeurs qui souhaitent aborder la colonisation avec leurs élèves de 10 ou 11 ans, se trouveraient (et se trouvent, de

⁷⁸ Ph. Astier, « Analyse du travail enseignant », *Cahiers pédagogiques*, n°416, 2003

⁷⁹ R. Amigues, *Ibid...*

⁸⁰ R. Amigues, « Chapitre 9 : L'enseignement comme travail », in P. Bressoux, (s/dir), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme école et sciences cognitives, février 2002

facto) démunis. La ré-élaboration qu'évoque R. Amigues, ne peut dès lors se faire qu'à partir de jugements pré-construits des acteurs éducatifs, au gré de leur propre intérêt du sujet, de leur propre connaissance ou intelligibilité du sujet. De ce fait, la subjectivité affleure régulièrement comme nous le verrons. C'est dans cet espace prescriptif, fait de pleins et de creux, que se dessinent les pratiques effectives.

3.2 Démarches didactiques

Les questions de la colonisation et de la décolonisation inscrites aux programmes de 2002 et 2008 sont enseignées par la grande majorité des professeurs des écoles ayant accepté de participer aux entretiens (17 interviews). Si tous abordent la colonisation, à l'exception d'un seul, en revanche quatre d'entre eux n'abordent pas le phénomène de la décolonisation. Il y a à cela une diversité de raisons.

La place de ces questions dans une progression de cycle.

La première raison est celle du temps. En effet, la progression est conçue sur l'ensemble des trois années du cycle et, parfois, dans le déroulement de l'année de CM2, le retard accumulé dans la mise en œuvre des programmes d'histoire et de géographie, conduit l'enseignant à privilégier des thèmes, comme les deux guerres mondiales et la France de l'après-guerre, jugés plus centraux, cela au détriment de la décolonisation.

De fait, la décolonisation est moins abordée parce qu'elle est située en fin de programme du cycle trois ; dans le meilleur des cas, elle est étudiée en fin d'année scolaire de CM2. Le fait qu'il s'agisse d'une question sensible ne semble pas avoir de conséquences majeures, notamment en termes d'évitement de la question, Même si deux entretiens⁸¹ indiquent que des enseignants peuvent éviter de l'enseigner une année, lorsqu'ils jugent que le climat de la classe ne s'y prête pas, ou que les élèves pourraient réagir de façon contre-productive. Inversement, les entretiens réalisés permettent de comprendre que, pour les mêmes raisons, ce peut être une réelle motivation pour traiter ce thème, tant ce sujet sert pour des finalités de vie de classe. Dans ce cas, la décolonisation est abordée à n'importe quel moment de l'année scolaire puisqu'elle ne s'inscrit pas dans une véritable logique de progression chronologique.

Des questions parfois abordées en dehors de séquences d'histoire.

Au-delà du cas spécifique de la décolonisation, le thème global de la colonisation semble être pris en compte dans les pratiques de classe. Quelques entretiens font état de la prise en compte de ces questions par d'autres biais que celui d'une séquence d'histoire qui leur serait explicitement consacrée. C'est ainsi qu'un professeur des écoles dit aborder les problématiques de la colonisation et de la décolonisation à partir d'un travail sur l'immigration, devenu un sujet d'un « moment philo » ou d'un débat « de vie de classe » : « Donc de fait, en ayant des enfants issus de l'immigration, presque tous nés en France mais issus de l'immigration, on avait quand même abouti à des constats qu'il y avait différents types de raisons pour lesquelles les parents ou les grands parents étaient venus en France, des raisons politiques et économiques. Les objectifs étaient de travailler sur

⁸¹ N°3 (ZEP) et n°13

les raisons pour lesquelles ces enfants étaient là »⁸². Il s'agit ici d'aborder la colonisation pour évoquer des trajectoires d'immigration, dans le cadre de débats, de manière à expliquer la composition de classe et la question de l'identité. Il s'agit plus de *parler* de la colonisation voire de la décolonisation que de *l'enseigner* ; ces thèmes sont abordés comme moyens pour atteindre des finalités civiques et sociales⁸³. Il peut s'agir du thème d'un « atelier philo », parce qu'il constitue « un moment de classe où on traite des questions qui peuvent être délicates (...) A partir de questions très ouvertes qui n'attendent pas de réponses, il n'y a pas de vérité absolue »⁸⁴. Dans ce cas, l'enseignant traite en histoire les deux thèmes. Il apparaît donc que ces sujets sont perçus comme essentiels pour aborder des problématiques plus amples, relevant d'objectifs de vie de classe et d'éducation civique. Travailler sur le vivre ensemble passe, entre autres, par des références aux itinéraires des élèves, ce qui suppose des références à l'histoire, notamment à la colonisation et à l'immigration. Ces deux questions sont d'ailleurs indissociables pour la grande majorité des professeurs interrogés. Sans, parfois, passer par une séance d'histoire construite, colonisation et décolonisation sont ainsi abordées de façon périphérique à la discipline historique. Il est possible d'avancer l'hypothèse que les professeurs des écoles mesurent l'importance de ces thèmes à l'aune de l'actualité, afin de faire comprendre et de permettre aux élèves de mesurer les enjeux qui, aujourd'hui, traversent la société française à partir de l'interrogation sur ce qu'est d'être français ? Ou encore : « Les questions de nationalité, citoyenneté, d'immigration, le nord et le sud économiques », comme l'évoque un professeur des écoles interrogé.⁸⁵

Si les progressions ne permettent pas à certains enseignants de traiter ces deux questions, il n'en demeure pas moins que la conscience de leur importance est manifeste tant ils paraissent correspondre à une demande sociale de plus en plus affirmée. De la même manière, il apparaît nettement qu'il s'agit de thèmes potentiellement difficiles à enseigner parce que, précisément, ils semblent politiquement et socialement vifs. C'est vraisemblablement ce qui explique le choix de les aborder dans le cadre de « moments philo » ou de vie de classe durant lesquels une plus grande liberté de parole laissée aux enfants permet à l'enseignant de se situer dans une posture de réponses à des inquiétudes plus personnelles.

Le temps consacré à la mise en œuvre de séquences sur l'ensemble des deux thèmes est variable : sept séances de quarante cinq minutes⁸⁶, parfois trois⁸⁷ quatre⁸⁸ ou cinq heures⁸⁹. Les durées minimales sont d'une séance pour chacun des thèmes (les enseignants répondent soit en termes de séance ou en heure de cours). Ces indications correspondent aux séances d'histoire proprement dites mais n'intègrent pas les durées au demeurant difficilement quantifiables des moments de discussion avec les élèves dans le cadre d'ateliers ou « de moment philo ».

Une majorité d'entretiens évoque l'adaptation des dispositifs didactiques aux classes, différentes d'une année sur l'autre. Cela est dû à la complexité des deux questions mais aussi parce qu'elles sont considérées comme sensibles. De fait les enseignants interrogés veillent à ce que la séance soit au fond la plus scolaire

⁸² Entretien n° 10

⁸³ Entretien n° 10

⁸⁴ Entretien n° 4

⁸⁵ Entretien n° 1

⁸⁶ Entretien n° 3

⁸⁷ Entretien n° 14

⁸⁸ Entretien n° 12

⁸⁹ Entretien n° 1

possible. En ce sens, leurs pratiques témoignent de cette inscription dans des gestes professionnels très conformes à ceux de l'école primaire.

Situation de classe n°1⁹⁰ : le quotidien des apprentissages de l'école primaire

Ouverture de la séance sur le thème de la colonisation

Professeur des écoles (PE) : Dans votre dictionnaire, vous allez chercher le mot colonisation.

Merouane : Ah maîtresse j'ai trouvé ! Colonisation. C'est colonisation, maîtresse ?

PE : Oui.

Sarah : Ouai, j'ai trouvé.

Philippe : c'est bon, j'ai trouvé.

PE : alors, qui n'a pas trouvé encore ? Allez, tout le monde a le doigt sur « colonisation ». Kevin, tu nous lis la définition.

Kevin : « Le fait de coloniser un pays. Voir aussi décolonisation. »

La maîtresse écrit au tableau la définition

Kevin : « C'est au XVI^e siècle, grâce au progrès de la navigation et de l'artillerie, qu'a commencé la colonisation d'une grande partie du monde par l'Europe. » (*Suit l'ensemble d'un développement historique*)

PE : Bien nous avons donc la définition la plus simple de colonisation : c'est le fait de coloniser un pays. Est-ce que cela suffit pour comprendre ce que cela veut dire ?

Kevin : Non, parce qu'il y a le mot « coloniser ».

PE : alors on cherche le mot « coloniser ».

Plusieurs élèves : « j'ai trouvé ! Il y est ! »

PE : Il doit être sur la même page, juste en dessous. Coloniser, c'est quoi comme genre de mot ?

Inès : un verbe.

PE : verbe de quel groupe ?

Plusieurs élèves : Premier.

PE : Bien. Sarah, la définition.

Sarah : « Faire d'un pays une colonie : l'Angleterre a colonisé l'Australie. »

PE : C'est tout ? Bon, « Faire d'un pays une colonie » (*elle écrit au tableau la définition*)
On va garder cela à l'esprit. Fermez les dictionnaires. Je vais vous donner du travail à faire en groupe. Je vous donne à chacun quatre feuilles. Elles sont par deux. Je vous les imprimées en couleur pour que cela plus sympa pour les cartes. (*Suit la présentation des différents documents et du travail à faire : modalités du travail par groupe*)

Phase dialoguée suivie d'un travail en groupe sur les documents

Quels choix de problématiques ?

Ce qui domine très largement pour ce qui concerne l'étude de la colonisation, c'est la reprise de ce que les documents d'accompagnement de 2002 préconisent : « Dominants sur le plan économique, les Etats européens se lancent à la conquête du monde, à la recherche de territoires, de débouchés économiques. Ils créent de nouvelles colonies, ils imposent leur culture et diffusent leurs valeurs »⁹¹. La colonisation est abordée par la problématique des causes formalisées par le terme « motivations ». Les aspects de civilisation, les dimensions économiques et celle de la puissance sont déclinés. La problématique de la conquête est nettement moins présente pour ne pas dire quasiment absente, la violence des conquêtes n'est pas ou très peu évoquée. Au sein de pratiques largement dominantes, les enseignants interrogés passent directement des causalités à la réalité géographique des empires

⁹⁰ CM1/CM2, banlieue parisienne, ZEP

⁹¹ Documents d'application, histoire-géographie, cycle trois, Scéren/CNDP, octobre 2002

coloniaux par le biais de cartes. Les rapports coloniaux sont abordés prioritairement sous l'angle économique. On retrouve ici les préconisations des documents d'accompagnement de 2002. L'exploitation des territoires coloniaux par la métropole et l'inégalité des rapports sociaux sur place sont évoquées, et constituent des problématiques à part entière.

Situation n°2 : Construction des savoirs

PE : Qu'est-ce que vous avez retenu de la dernière fois.

Mélissa : Que les Européens étaient partis s'installer le long des côtes d'Afrique et des pays asiatiques.

PE : Quoi d'autre ? Pourquoi sont-ils partis ?

Chafia : Pour répandre le christianisme.

PE : Bien, tu l'as bien dit cette fois, bravo. Pour porter le christianisme à travers le monde. Oui, c'est pas faux, c'est même vrai. Quoi d'autre ?

Inès : Pour étendre leur pouvoir

PE : Pour étendre leur pouvoir. Et en quoi le fait de voyager à travers le monde leur permet d'étendre leur pouvoir ?

Marie : Parce qu'en fait ils vont... comment on dit... ?

PE : Ah ! Comment on dit, c'est le cœur même de notre leçon.

Kevin : ils les colonisent.

PE : Oui, ils les colonisent. Cela veut dire quoi coloniser ?

Rachida : Ben c'est quand on arrive et qu'on leur prend leur terre.

PE : En gros. Donc, de coloniser, on avait vu qu'il y avait des aspects positifs et des aspects négatifs. Alors qu'elles étaient les aspects positifs ?

Marie : D'apporter des matières dans leur pays.

PE : C'est vrai, il y avait un échange des matières.

Samy : Il y avait un commerce, un commerce triangulaire, un truc comme ça.

PE : Oui, en quoi cela consistait ?

Philippe : Il y a des gens qui sont en France, qui partent en Afrique. Après ils capturent des personnes en Afrique et après ils les envoient en Amérique ; et en Amérique, ils travaillent dans des récoltes, comme des esclaves. Les récoltes elles vont dans les pays européens et ensuite les pays européens envoient des armes.

Situation N°3 : sur les avantages à coloniser

Philippe : Pourquoi ils colonisaient ? Les Européens colonisaient pour donner de nouveaux progrès aux autres pays.

PE : tu t'es appuyé sur quoi pour dire cela ?

Philippe : sur ce texte. Il y avait aussi pour civiliser. C'est quoi l'autre question ?

Merouane : Quels sont les avantages avancés par le manuel scolaire en faveur de la colonisation ?

Philippe : En fait, c'est quoi déjà ? Eh ben, si les Français et les Anglais, si l'Europe ils avaient pas colonisé certains pays et ben on aurait pas eu le sucre, le riz, le coton, la laine, le caoutchouc et l'ivoire. Bon, on écrit. Marque, grâce aux colonies nous avons...

Mathieu : le maïs, non... les patates, le sucre, le maïs... le coton, le caoutchouc, et l'ivoire. La Côte d'Ivoire c'est l'ivoire... et le maïs et les patates. Mais ça vient d'où l'ivoire. ?

Philippe : Mais non, c'est pas la Côte d'Ivoire ; c'est les éléphants, c'est les grandes défenses...

Mathieu : ah oui, j'ai vu ça dans *les Simpsons*.

Philippe : bon autre question : « quel est votre avis sur cette phrase » : « Les colons pensaient qu'il était de leur devoir d'apporter la civilisation et le progrès au reste du monde ». Ben si, si..., si... les colons seraient pas là, on aurait pas le sucre, le coton, la laine, le caoutchouc, l'ivoire, pas les patates.

Aspects positifs ou négatifs ?

Plus difficile est d'aborder les questions d'acculturation, de scolarisation, de constructions de routes, et de villes. La crainte partagée se traduit par l'idée selon

laquelle, faire cours sur la colonisation ce n'est pas défendre la colonisation car il s'agit de montrer aux élèves qu'« on n'était pas en train de défendre des colonisateurs français et donc qu'on n'adhérait pas forcément au fait qu'on avait raison de coloniser. Il fallait vraiment du temps pour arriver à leur faire admettre qu'en traitant ce sujet, on était en train d'expliquer des faits, des événements et que c'était pas pour autant qu'on les acceptait et qu'on pouvait même avoir après, *a posteriori*, une lecture critique »⁹². Sur ce plan, se manifeste de façon certaine la crainte d'être enfermé pour l'enseignant dans la problématique « aspects positifs/aspects négatifs » de la colonisation.

Pourtant, les cours portent la trace de ces questions, comme un choix professoral « naturel », et aisé à faire comprendre aux élèves.

Situation n°4 : Et les aspects positifs ? Sans la colonisation, pas de frites (Merouane)

PE : Donc ça, c'est un aspect positif ? On aurait pas eu toutes ces matières là

Philippe : mais y'a eu aussi des aspects négatifs aussi parce qu'ils ont perdu plein d'hommes en faisant des batailles.

PE : Vous avez réfléchi, maintenant donnez votre avis, qu'est-ce que vous, vous en pensez ?

Philippe : la colonisation ont des côtés positifs et négatifs.

Mathieu : Ca veut dire quoi positif et négatif, de quoi ?

Philippe : ben parce que si les colons ils auraient pas fait les colonisations, et bien il n'y aurait pas les matières, le caoutchouc et tout, pas d'ivoire ni les patates. Mais ils ont perdu plein d'hommes.

Merouane : Voilà. Ils avaient raison. C'est grâce à la colonisation qu'on a les patates et que les frites existent.

Philippe : Mais non, on a pas encore terminé. Il faut mettre aussi pourquoi ça a un aspect positif. Marque, grâce aux colonisations, nous avons le sucre et les bananes, le riz, le coton, le caoutchouc, la laine...

Merouane : mais tu mets le caoutchouc, etc... tu vas pas mettre tous les trucs.

Philippe : mais non parce que si ça se trouve, quelqu'un il va croire qu'il y a le maïs...

Merouane : oui mais ça fait quatre fois qu'on va répéter la même chose.

Philippe : là c'est pas dans la même phrase.

PE : vous êtes sur quelle question ?

Philippe : la 8

PE : il faut réfléchir et donner son avis.

Philippe : Grâce aux colonisations, on a le sucre de canne, le riz, ensuite le coton...

Annabelle : Tu l'as dit trois fois.

Philippe : si ça se trouve il y a quelqu'un qui va dire : le pot à crayon, le stylo...

Merouane : mais non, c'était dans les industriels... dans les industries. C'est pas dans le caoutchouc...

Philippe : avec le caoutchouc, le pétrole, on fait le plastique.

PE : Après la récréation, vous rédigerez un petit texte qui résume tout ce que vous avez compris.

Récréation

PE : Donc on reste sur les aspects positifs. Vous avez parlé du commerce. C'est tout ?

Inès : Y a l'esclavage.

PE : C'est un aspect positif de la colonisation l'esclavage ?

Inès : non, négatif.

PE : Alors on fait les aspects négatifs, cela sera peut-être plus facile pour vous.

Chafia : ils prenaient les hommes et ils les ramenaient dans un autre pays et ils les enlevaient de leur famille.

Marie : Quand ils envahissaient le pays, ils faisaient la guerre.

⁹² Entretien n° 14

PE : Pourquoi ils faisaient la guerre ?

Merouane : Il y avait des batailles parce que les gens qui habitaient dans le pays ils étaient pas contents.

PE : Ils n'étaient pas contents et... ?

Merouane : Ils faisaient la guerre.

PE : Pourquoi ils faisaient la guerre ?

Merouane : ils luttaienent pour garder leur pays.

Philippe : En Amérique, les gens qui habitaient en Amérique du sud, et bien quand ils sont arrivés, les colons, et ben ils ont commencé à tuer les indigènes qui étaient là-bas, les Amérindiens. Les Amérindiens voulaient pas qu'on leur prenne leurs terres. Après ils se sont tous fait tuer.

PE : D'accord. Bon, aujourd'hui, on va se concentrer sur la colonisation au XIXème siècle et XXème siècle.

Il apparaît nettement que, au lieu des indigènes colonisés, le terme « esclaves » revient sans cesse chez les élèves. Les séances de classe indiquent très souvent une confusion avec l'esclavage. Même si l'enseignement introduit des outils pour montrer l'évolution, y compris dans les explications qu'il donne (« Bon, aujourd'hui, on va se concentrer sur la colonisation au XIXème siècle et XXème siècle. »), les élèves restent attachés à la dimension forte et symbolique de l'homme enchaîné, arraché à sa terre.

Analyse d'une affiche de propagande coloniale en cours dialogué. Lecture collective de l'affiche.

Le professeur d'école utilise à la fois les documents du manuel ainsi que des textes et iconographies qu'il a apportés et réunis sur une page A4, sous forme de photocopies distribuées aux élèves.

Dans cette séance, l'enseignant fait deux choses distinctes sans que cela apparaissent comme tel. D'une part il enseigne les avantages de la colonisation ou plutôt tente d'orienter les élèves vers une réflexion nuancée du phénomène colonial ; et à la fois, il met à la discussion la présentation des avantages telle qu'elle est présentée dans le manuel qu'il utilise en classe ainsi que dans les documents qu'il a retenu. Cette double démarche n'est, en pratique, en rien contradictoire. Elle témoigne de la difficulté pratique à enseigner la colonisation au-delà de la question du « positif » ou du « négatif ».

PE : Vous avez une vision très très dure de tout cela. A aucun moment cela a pu être positif ? S'il y a eu des choses intéressantes ?

Silence des élèves

PE : Non ? Ah, bon, c'est catégorique, c'est clair. Chafia ?

Chafia : si parce que comme ça, ils se faisaient envoyer dans un autre pays, pour visiter. Mais, après ils travaillent. Ils sont pas payés. Alors ça c'est pas bien. Mais ils partent dans un autre pays. Ils voyagent.

PE : Les colons, quand ils arrivent dans le pays, ils arrivent pour y vivre. Donc ils installent leurs maisons, leurs commerces... Qu'est-ce qu'ils installent d'autre ? Pour le confort des colons avant tout, au départ ? Qu'est-ce qu'ils vont installer d'autre ? Quand on vient à un endroit, de quoi on a besoin ? On a besoin d'un toit sur la tête, de se nourrir...

Chafia : des restaurants, des théâtres... Bon, on peut vivre sans, mais c'est mieux d'en avoir.

PE : Ca on va dire que ce n'est pas la première chose qu'on installe dans la colonie. Parce que les colonies, il fallait construire les maisons en fait. Il fallait tout bâtir, il n'y avait rien. Donc...

Philippe : c'est les esclaves qui faisaient ça.

PE : Entre autres. Jamais vous êtes malades, vous ?

Chafia : Si !! Des hôpitaux, des médecins...

PE : Oui, et quand les colons arrivent avec leur famille et qu'ils ont des enfants... Leurs enfants, qu'est-ce qu'ils font toute leur journée ?

Mathieu : ben, ils jouent...

Nassima : A l'école !

PE : Donc ils vont construire quoi ?

Les élèves : une école

PE : Et est-ce qu'ils vont seulement instruire les colons ?

Les élèves (partagés) : Oui ! Non ! Si !

Chafia : les petits enfants indigènes, ils vont pas aller travailler, les soigner, leur donner à manger, ils vont tout leur faire. Comme cela, quand ils seront grands, ils pourront travailler plus longtemps.

PE : C'est bien raisonné.

Nassima : c'est comme quand tu fais manger une poule jusqu'à temps que tu la tues (*rires*)

PE : oui sauf que les colons ils ne mangeaient pas les indigènes (*rires*). Bon, il y avait aussi ce que l'on appelait des missionnaires. Les missionnaires, c'était des prêtres, des religieux et religieuses, qui allaient porter le christianisme, car si la colonisation c'est de rassembler le plus de terres, il y a aussi cette volonté là. Ils allaient s'installer dans les colonies, ils convertissaient, ils construisaient forcément des églises, et ils allaient s'occuper pour beaucoup, de l'instruction et des écoles. Et ils allaient faire en sorte que les soins médicaux soient aussi apportés aux indigènes et aux personnes colonisées. Donc on peut aussi le considérer comme un aspect positif : on apporte la médecine et on apporte des connaissances. Des connaissances différentes puisque les indigènes ont déjà leurs propres connaissances.

Philippe : Maîtresse, comme Chafia elle a dit que les petits indigènes ils allaient à l'école, pourquoi là, sur le document, on en voit un qui est dans... (*il désigne un enfant indigène en train dans les champs de cannes à sucre*)...

PE : Quelle est la date du tableau ? On est en 1885. Rappelez-vous sous la IIIème République, je vous ai parlé de Jules Ferry.

Chafia : Il a dit que...

PE : Jules Ferry a dit...

Inès : Il a dit que les garçons ils allaient à l'école.

Philippe : il a dit qu'il fallait une école publique et laïque et... et non payante.

PE : Si elle n'est pas payante, elle est gratuite.

Chafia : Publique, laïque, gratuite et ...mixte !

PE : Non, ce n'est pas mixte encore. Les garçons d'un côté et les filles de l'autre. Donc si tout le monde y a droit et qu'elle est pour tout le monde ?... Bon, vous avez 6 étiquettes à replacer.

Pour quels objectifs de cours ?

Les enseignants évoquent des objectifs généraux que l'on peut qualifier de civiques et des objectifs en termes de connaissances plus factuelles.

Pour ce qui concerne les objectifs civiques, outre la place essentielle qu'ils occupent dans les préoccupations des professeurs des écoles, la priorité est largement donnée à l'idée que la colonisation et la décolonisation sont des clés indispensables pour comprendre « la situation actuelle »⁹³. Cela s'entend aussi bien à l'échelle de la classe : comprendre les raisons pour lesquelles on constate une diversité parmi les élèves, qu'à un niveau plus global avec le maniement de notions plus abstraites comme l'identité, la nationalité, la citoyenneté. De manière très nette, les enseignants se situent prioritairement en référence aux finalités civiques et sociales assignées à l'enseignement de l'histoire et de la géographie telles qu'elles apparaissent dans les documents officiels : « l'histoire et la géographie fournissent enfin un appui solide à l'éducation civique par les savoirs qu'elles apportent et la méthode critique qu'elles développent. Plus largement, la comparaison avec des

⁹³ Entretien n° 8

sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes »⁹⁴. Dans les réponses au questionnaire c'est ce qui domine prioritairement, bien avant les objectifs de connaissances plus strictement scolaires. Ces questions sont nettement perçues comme dépassant le cadre du seul enseignement de l'histoire. Elles paraissent être un outil pour répondre à une demande sociale prégnante ; c'est en tous les cas ainsi qu'elles sont envisagées par l'ensemble des professeurs ayant participé à notre enquête. C'est ce qui explique fondamentalement qu'elles sont abordées parfois en dehors d'une séquence d'histoire dans le cadre de séance de vie de classe ou de « moment philo ».

Situation n°5 : Début d'un débat philosophique...

PE : Est-ce que cela c'est clair, les CM2 ? Qu'il y a eu une première partie au XVIe siècle, à la Renaissance, et qu'au XIXe quand la colonisation a continué, on a étendu les territoires. Quel était le but de cette expansion coloniale. Pourquoi est-ce qu'il y a eu d'autres colonies.

Kevin : C'était pour étendre la civilisation.

Nassima : pour pouvoir planter de la marchandise

Merouane : pour avoir plus de richesse

PE : planter la marchandise !? (*rires*)

Nassima : refaire en fait. Refaire. Ouai, les plantes, là...

PE : mais est-ce qu'il y a d'autres raisons ?

Philippe : apporter la civilisation et le progrès aux pays.

PE : Cela veut dire quoi ça ? On prend une pancarte et on écrit ici on apporte la civilisation et le progrès ?

Chafia : ben ça veut dire qu'il faut exporter, pour les gens qui sont moins civilisés qu'eux, la civi... civi... civilisation (*elle trébuche sur le mot ; rires*). Et qu'ils soient civilisés.

PE : Qu'est-ce qui fait qu'on est civilisé ou qu'on ne l'est pas ?

Des élèves : ben la loi. C'est le respect. L'aide.

PE : oui mais chez les Indiens, ils avaient aussi leurs propres lois.

Nassima : ben voilà, chaque pays à une loi. Comme ça c'est plus facile. Ben, un peu partout c'est la même loi.

PE : Oui mais la civilisation, c'est pas que la loi. C'est quoi d'autre à votre avis ?

Kevin : c'est la manière de s'habiller, de manger...

Annabelle : je voulais dire la manière de s'habiller, tout ça.

Merouane : l'hygiène de vie.

Philippe : le progrès, cela veut dire qu'ils vont leur donner d'autres techniques. Par exemple, les Amérindiens, ils dessinaient, ils faisaient des dessins et après les Européens ils vont leur apprendre à écrire et tout ça.

Chafia : mais Maîtresse, puisque vous dites que c'est pour leur apporter la civilisation... mais pourquoi ils les ont tués ? Comme il disait Philippe, ils voulaient leur apprendre à écrire, mais pourquoi ils les ont tués ?

Kevin : c'est ceux qui protestaient qui ont été tués.

Nassima : et pourquoi on a pas parlé des Protestants ?

PE : pourquoi tu parles des protestants ?

Nassima : ben après ce qu'ils viennent de dire.

PE : Ah... les gens qui protestent.

Nassima : non mais moi je parle de ceux qui ne sont pas d'accord.

PE : Pourquoi avaient il des armes pour coloniser ?

Merouane : pour les pommes de terre ?

Philippe : pour montrer leur puissance

Annabelle : pour effrayer

⁹⁴ Programmes d'enseignement de l'école primaire (BOEN Hors série numéro 1 du 14 février 2002).

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/default.htm>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/hs1/cycle3.htm>

PE : Pour imposer leur autorité et leur pouvoir, pour prendre possession plus facilement des lieux.

Les objectifs en termes d'acquisition de notions correspondent à ceux évoqués par les documents d'accompagnement des programmes de 2002⁹⁵ et ceux qui composent les lexiques proposées par les manuels : « colonie, colons, indigène, métropole, mission, décolonisation ». En revanche, au regard de ces observations de classe, certaines expressions sont reprises sans explication ; par exemple dans les deux dernières situations de classe citées plus haut, le fait d'« apporter la civilisation » est évoqué sans que cette notion soit très clairement définie. Ici, le professeur des écoles a commencé à aborder la notion, mais la question n'a pas abouti. Or, à l'école de la République, cette lacune peut s'apparenter à un implicite scolaire et culturel. Si la mission de l'école est de partager les savoirs, l'explicitation peut ici être fondamentale, surtout dans la mesure où les enseignants donnent à cette leçon sur la colonisation et la décolonisation des finalités civiques affirmées.

Avec quels supports ?

Ce sont prioritairement ceux que proposent aussi les différents manuels. Les textes sont les références habituelles, discours de Jules Ferry à la Chambre des députés du 28 juillet 1885 par exemple, des textes descriptifs de la situation coloniale ou la confrontation de textes fondamentaux comme la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen avec la réalité de la colonisation. Utilisation de cartes pour situer les empires mais aussi comparaison avec des cartes contemporaines pour faire le lien avec la question de la francophonie et la présence française outre-mer⁹⁶.

La décolonisation est travaillée à partir de cartes de façon à ce que les élèves émettent des hypothèses puis des documents permettent de travailler les décolonisations négociées et les indépendances obtenues par la guerre⁹⁷. Une large place est laissée à l'utilisation de documents iconographiques d'époque (affiches vantant les mérites de la colonisation, tableaux, Unes de journaux). S'il s'agit de documents présents dans les manuels de cycles trois, une enseignante cherche aussi de la documentation dans les manuels de collège. Un professeur des écoles travaille sur la définition du mot colonisation dans un dictionnaire de la fin du dix-neuvième siècle et celle contenue dans un dictionnaire d'aujourd'hui. La référence à l'outil audio-visuel est rare, un seul cas est évoqué avec l'utilisation du film Gandhi. Un seul entretien évoque la non utilisation de manuels « je construis mes outils parce que je n'ai été satisfait par aucun manuel d'histoire »⁹⁸, dans ce cas précis, l'enseignant construit une sorte de fiche documentaire accompagnée d'un questionnaire-guide, il s'agit d'un enseignement particulièrement sensible à cette question. Une réponse évoque *Les clés de l'actualité junior* mais il s'agit de « moment-philo »⁹⁹.

La source documentaire privilégiée est incontestablement le manuel, on peut supposer qu'il influe réellement non seulement sur l'architecture de la séance mais aussi sur le choix des documents. Cela mérite d'être cependant nuancé par la conscience qu'ont les enseignants des enjeux des deux questions (colonisation et décolonisation) et de son rôle pour atteindre des objectifs civiques plus généraux

⁹⁵ *Documents d'application, histoire-géographie, cycle trois*, Scéren CNDP, octobre 2002

⁹⁶ Entretien 15

⁹⁷ Entretien 3

⁹⁸ Entretien 1

⁹⁹ Entretien 10

comme le vivre ensemble. On peut aussi émettre l'hypothèse que cette référence appuyée aux manuels est aussi le moyen de mettre à distance les risques possibles lorsqu'il s'agit d'enseigner ce type de sujets socialement sensibles. On peut parler à cet égard d'effet rassurant du manuel scolaire.

Quels aspects de la colonisation et de la décolonisation sont privilégiés ?

A la question de savoir quels aspects de chacun des deux thèmes sont éventuellement privilégiés, les réponses sont diverses. Au fond deux types d'explications semblent émerger pour justifier que tel ou tel point soit mis en avant : tout d'abord le choix des documents et, sur ce plan, nous avons vu le rôle que pouvaient jouer les manuels, puis le choix de donner la priorité aux finalités civiques et sociales ce qui débouche sur des séances autres que des séances d'histoire : moments de vie de classe et « débat-philo ». Dans le premier cas, les réponses traduisent une incapacité à dire ce qui est privilégié. La présentation des séances traduit le seul aspect scolaire « Je ne sais pas si je privilégie quelque chose, je parle beaucoup des progrès techniques »¹⁰⁰. « Je veille à ne pas caricaturer, c'est un sujet difficile à aborder entretien »¹⁰¹. C'est aussi la volonté de rester dans la méthode historique « Je veux travailler en fait, à travers n'importe quel thème mais en particulier (...) la démarche de l'historien »¹⁰² cela amène le même professeur des écoles interviewé à évoquer le fait de mettre en avant « l'idée de mentalité de l'époque, c'est à dire j'essayais de faire un lien entre l'économie de l'époque et puis les idées des politiques du XIXème par rapport à cette question là »¹⁰³.

La vie dans les colonies est présentée avec une démarche qui vise à mettre en évidence les inégalités sur place avec le plus souvent cette interrogation sur aspects positifs et négatifs comme s'il était impossible de dépasser cette problématique. Les rapports avec la métropole sont abordés, ils servent à corriger l'aspect positif puisqu'ils permettent d'expliquer que les réalisations des colonisateurs répondent aux intérêts de la métropole.

Pour ce qui concerne la décolonisation, l'idée de rupture et de séparation est un des points prioritaires dans la démarche des enseignants. Sur ce plan, la question de l'Algérie est devenue centrale. Cela pour plusieurs raisons, tout d'abord celles d'ordre pédagogiques « Parce que l'Algérie est un exemple de colonie de peuplement, à cause de la guerre »¹⁰⁴. C'est l'idée que la place de l'Algérie dans le processus de décolonisation peut être vue comme une véritable étude de cas pour étudier la décolonisation tant pour ce qui concerne ses causes que ses modalités. Dans ce cas, il s'agit d'une attitude plus militante, justifiée, entre autres par la présence dans la classe de nombreux élèves d'origine algérienne¹⁰⁵. Concernant l'Algérie, on trouve dans les réponses au questionnaire proposé un point de vue différent qui traduit l'embarras face aux difficultés du sujet. Difficultés en terme de contenus, de quoi faut il parler ?, quelles connaissances transmettre et sous quelle modalité didactique ? Difficultés d'autant plus ressenties qu'il y a une claire perception des enjeux mémoriaux et qu'il s'agit de l'exemple même d'une question socialement vive. « On décide de couper le lien, comment brutalement on s'est imposé comment brutalement on part... Le problème que j'ai eu est de distinguer

¹⁰⁰ Entretien n° 3

¹⁰¹ Entretien n° 2

¹⁰² *Idem*

¹⁰³ *Idem*

¹⁰⁴ Entretien n° 1

¹⁰⁵ Entretien n° 1 et n° 15

l'Algérie du reste... C'est une question qui semble importante à aborder rigoureusement et scientifiquement. C'est un sujet sensible »¹⁰⁶. Il y a donc une conscience claire des enjeux de ce sujet et une inquiétude sourde des risques induits par une incertaine maîtrise des connaissances, comme si le savoir était la garantie, voire le moyen, de contourner les enjeux de mémoires contemporains.

Ce que nous disent les pratiques : Analyses de séances de classe

1) *Observation d'une pratique de classe menée en CM2 par une professeure des Ecoles stagiaire dans un établissement classé en ZEP (région lyonnaise)*

Le thème de la colonisation est abordé dans le cadre d'une séquence composée de cinq séances qui prennent appui sur un grand nombre de documents. Les objectifs notionnels sont de connaître les territoires colonisés par la France, les motivations de la conquête, d'identifier les arguments développés en faveur de la colonisation, de repérer les arguments contre la colonisation, la violence de la conquête, les rapports entre colons et indigènes à travers l'exemple de l'Algérie.

Nous avons pu assister au déroulement de la deuxième séance consacrée aux raisons de la colonisation. L'enseignante commence en donnant la parole aux élèves pour rappeler ce qui a été vu, les réponses sont multiples : « On est au 19ème siècle, colonies, les français avaient des territoires, on colonise beaucoup de pays en Afrique, en Asie, en Indochine, en Algérie ». Les élèves doivent émettre des hypothèses sur les raisons de la colonisation, chaque hypothèse est inscrite au tableau. Pour les valider, la professeure distribue le texte du discours de Jules Ferry à la chambre des députés le 28 juillet 1885. Il s'agit donc du premier document utilisé. Les élèves parlent à propos du texte « Jules Ferry était de droite ou de gauche ? » question vraisemblablement induite parce qu'il a été présenté comme étant un homme politique.

Emergent deux motivations traditionnellement évoquées pour expliquer la colonisation : 1/ des raisons économiques, avec une référence constante à la liste d'hypothèses émises ; là, l'enseignante procède à la lecture d'un extrait du manuel de Lavisso de 1906 pour confirmer ce qui est dit. 2/ les raisons de civilisation ; à ce niveau l'enseignante affiche une reproduction extraite de *Le tour de France par deux enfants* qui présente les quatre races en suggérant la supériorité de la race blanche. Le commentaire de l'illustration tel qu'il figure dans l'ouvrage est lu par la professeure. Plusieurs remarques d'élèves émergent « ils veulent coloniser parce qu'ils sont les plus forts », « racisme ». L'enseignante ne reprend pas (a-t-elle entendu ?), elle renvoie à l'utilisation du manuel (Hatier, collection Magellan) pour étudier un troisième document qui est un document iconographique évoquant « la mission civilisatrice de la France, extrait du *Petit journal* de 1911.

Le structure de la séance est classique, les documents proposés aussi mis à part celui sur les quatre races qui d'une certaine façon est ambitieux parce que susceptible de provoquer des réactions dans la classe. Celles-ci ont été limitées au demeurant comme si les élèves accordaient une valeur académique, scolaire aux documents ce qui dès lors contribue à désamorcer leur éventuel aspect choquant. **Au fond c'est une séance d'histoire située à la fin d'une journée de classe qui est dans la continuité de ce qui a été précédemment abordé d'autant que les choix et l'attitude de l'enseignante ont renforcé cette réalité. D'une certaine façon, cela peut montrer que se cantonner dans une démarche strictement disciplinaire peut permettre d'évacuer les risques de réactions d'élèves et un éventuel débat.**

Les documents et exercices proposés dans les séances ultérieures peuvent par exemple viser à montrer les contradictions de la colonisation, la même page d'exercice comprend un très court extrait de *Voyage au Congo* d'André Gide soumis à la réflexion des élèves aidés par un questionnement « Ce que je puis peindre, c'est la beauté des regards de ces indigènes, l'intonation émue de leur

¹⁰⁶ Entretien n° 12

voix, la réserve et la dignité de leur maintien, la noble élégance de leurs gestes. Auprès des noirs, combien de blancs ont l'air de goujats »¹⁰⁷.

Il s'agit d'un cours dialogué à partir de documents dont la majorité procède d'un choix classique mais pas seulement comme le montre l'évaluation. **Il est évident que l'enseignante est restée dans un cadre strictement scolaire où la transmission de connaissances solides n'a pas laissé de part à la discussion. Sur ce plan, il est patent que le thème traité n'a pas été abordé en classe comme une question vive.**

2) *Le traitement de la colonisation par une stagiaire de l'IUFM de Lyon lors d'un stage de pratique accompagnée en 2007(Lyon)*

Interrogée sur les raisons du choix de ce thème, la professeure évoque les prescriptions officielles mais aussi, et surtout, un ensemble de motivations plus personnelles : « **Certaines familles d'élèves sont originaires d'anciennes colonies françaises. Transmettre l'histoire de la colonisation permet d'en garder la mémoire** ». Ce sujet lie l'histoire et l'éducation civique. Il s'intègre tout à fait dans le projet de l'école « le vivre ensemble », c'est un sujet d'actualité qui suscite un très fort intérêt. L'objectif central d'apprentissage porte sur « Qui colonise qui ? Pourquoi ? Comment se passe la colonisation ? La séquence s'ouvre par la présentation d'un document d'accroche « Couverture de l'almanach petit colon algérien de 1893 » qui permet de travailler sur les différences culturelles puis ce sont des documents plus classiques : planisphère, texte de Jules Ferry (discours à la chambre des députés de 1885), **des photographies : celle d'une école, une sur les conditions de travail des colonisés et celle d'un dispensaire avec l'intention de mettre en évidence « les deux aspects de la colonisation : le rôle positif de la présence des colons et les conditions de vie inhumaine des peuples indigènes » cela de façon à ce que « les élèves perçoivent la complexité du système colonial** ». Cet exemple de pratique confirme la volonté de professeur(e)s des écoles de se situer dans un registre essentiellement transmissif à partir de séances précisément construites. Là encore le choix de la problématique est, sauf exception très marginale, dans la ligne des documents d'accompagnement des programmes et des manuels scolaires. Elle vise à ce que les élèves puissent réfléchir sur la complexité de la colonisation tout en étant prise et donc contrainte par le schéma binaire « aspects positifs et aspects négatifs »¹⁰⁸.

3) *juin 2008 : Une séance en classe de CM2 en banlieue populaire lyonnaise*

Professeure des écoles confirmée, maitre-formatrice, l'enseignante reprend les termes utilisés la semaine dernière : « la décolonisation », « l'Indochine », « l'Algérie ». La leçon est explicitement située dans la société française de l'après-1945. La classe tente d'offrir une définition de la décolonisation pour être inscrite au tableau : « un pays décolonisé qui se fait décoloniser » ; « c'est un pays qui veut retrouver sa liberté ; les élèves proposent aussi, sans succès : « t'as deux moyens : la guerre, ou se faire décoloniser ». Le cours peut commencer : « Aujourd'hui on va parler de la décolonisation en Algérie ». Le travail est organisé par groupe, avec cinq documents différents¹⁰⁹, avec les questions écrites au tableau ; dont une principale de synthèse : « comment s'est passée la colonisation en Algérie ? ».

Dans une phase de restitution, l'enseignante pratique le cours dialogué : Pour la lecture d'un texte du FLN : « C'est le peuple algérien qui voulait la liberté parce que les Français voulaient être les plus forts. » Certains élèves évoquent l'hypothèse que « les Français » aient pu donner l'indépendance en échange de l'aide reçue des Algériens pendant les guerres mondiales. Pour un discours du général de Gaulle : **Des difficultés d'interprétation sont apparues face à un texte complexe qui tente de dire la nécessaire indépendance et la qualité de**

¹⁰⁷ André Gide, *Voyage au Congo*, « Carnets de route » 1927

¹⁰⁸ cf le *Verbatim* plus haut

¹⁰⁹ cf documents en annexe

I « œuvre française » ensemble. La contradiction semble trop complexe pour les élèves.

Un dialogue se noue autour de la question de savoir depuis quand a commencé la décolonisation. « A quelle époque les Algériens ont voulu leur indépendance ? » demande la professeure des écoles peu de choses sont dites par l'enseignante sur Abdel Kader, sur les révoltes du XIXème, passées sous silence. Peu de choses aussi sur les enjeux économiques et sociaux, au fond sur les raisons réelles des révoltes. Les répressions de Sétif en 1945 apparaissent dans la classe. Un élève résume après l'évocation de Sétif : « Les Français ne voulaient pas du tout la (*l'Algérie*) laisser. »

Pourtant, la situation coloniale proprement dite est abordée : l'école, la situation des Harkis au moment de l'indépendance, trouvent leur place dans l'espace de la discussion très large et ouverte vers une compréhension globale : « Maîtresse. On peut écrire Harki sur notre répertoire ? » « Bien sûr. Bonne idée. » La fin de séance consiste à la reprise des éléments évoqués au cours de la leçon, reprise par la maîtresse, en dialogué. Un résumé, sous forme de production d'écrit, est réalisé par les élèves. **Ce cours a suscité beaucoup d'intérêt. Un élève a spontanément évoqué la visite, avec son père, l'été précédent, d'un lieu de bataille de la guerre d'Algérie, dans la région de Tlemcen. Le même élève, à l'évocation par l'enseignante de la guerre elle-même, souligne un peu vivement : « C'est pas juste, maîtresse, quand même, ce qu'on a fait là-bas ! ». La maîtresse répond : « oui, tu as raison, le FLN aussi a torturé. » Sauf que pour l'élève, le « on » désignait les Français... dans laquelle catégorie il se rangeait, là où la professeure des écoles pensait qu'il s'identifiait aux Algériens, identité de son père.**

De manière générale, la description des « Français » colonisateurs » et des « Algériens » voulant la liberté abouti à une fixation des rôles qui ne laissent pas place à des Français pro-Algérie indépendante ni du reste aux Algériens sans lien avec le FLN ou le militantisme pro-indépendantiste. L'évocation des Harkis ne vient pas non plus compenser l'impression d'un peuple tout entier vibrant pour la liberté. **Cette fixation des rôles a le mérite didactique de faire comprendre aux élèves le combat pour l'indépendance, mais gomme la complexité de l'histoire algérienne.**

Quel bilan ?

Dans le cadre de séquences d'histoire sur la colonisation on ne peut pas dire que tel ou tel aspect de la question soit particulièrement mis en avant. Le déroulement des séances reprend les phases traditionnellement présentes dans les manuels : causes de l'expansion coloniale, rapports coloniaux sur place et rapports avec la métropole. Ce n'est pas le même constat concernant la décolonisation. Avec cette question, les enseignants sont confrontés à la question de la rupture dans la violence, à la question des temporalités de l'évènement rendu extraordinairement complexe par les enjeux de mémoires parfois présents dans leur classe. Sur ce plan, c'est la place de l'Algérie qui cristallise incontestablement les inquiétudes, ce qui ne paraît cependant pas susciter de réticences fortes à l'enseigner. En effet, on peut repérer deux grands types de réponses apportées par les professeurs des écoles interrogés : tout d'abord un premier type qui passe par les savoirs, la précision des références historiques même si elles sont perçues comme incertaines ou insuffisamment stabilisées. Sur ce plan, il y a la volonté de faire attention pour dire la violence en classe « ce qui rend ce sujet difficile à aborder en classe est la question de la violence »¹¹⁰.

Le deuxième type est caractérisé par la volonté de privilégier des finalités plus éducatives, de trouver dans l'histoire matière à une réflexion plus philosophique.

¹¹⁰ Entretien n° 2

D'autres réponses font état de la prise en compte de ces questions par d'autres biais que celui d'une séquence qui leur serait explicitement consacrée. C'est ainsi qu'un enseignant dit aborder les problématiques de la colonisation et de la décolonisation à partir d'un travail sur l'immigration sujet d'un « moment philo » ou de débats « de vie de classe », « ...Donc de fait, en ayant des enfants issus de l'immigration, presque tous nés en France mais issus de l'immigration, on avait quand même abouti à des constats qu'il y avait différents types de raisons pour lesquelles les parents ou les grands parents étaient venus en France, des raisons politiques et économiques. Les objectifs étaient de travailler sur les raisons pour lesquelles ces enfants étaient là »¹¹¹. Parlez de la colonisation pour évoquer des trajectoires d'immigration dans le cadre de débat de manière à expliquer la réalité de classe et la question de l'identité. Il s'agit plus de parler de la colonisation voire de la décolonisation que de l'enseigner, ces thèmes sont abordés comme moyens pour atteindre des finalités civiques et sociales¹¹². Ce peut-être le thème d'un atelier philo parce que « c'est un moment de classe où on traite des questions qui peuvent être délicates (...) A partir de questions très ouvertes qui n'attendent pas de réponses, il n'y a pas de vérité absolue »¹¹³. Dans ce cas, l'enseignant traite en histoire les deux thèmes.

Il apparaît que ces thèmes sont perçus comme essentiels pour aborder des problématiques plus amples, relevant d'objectifs de vie de classe et d'éducation civique. Travailler sur le vivre ensemble passe, entre autres, par des références aux itinéraires des élèves, ce qui suppose des références à l'histoire, notamment à la colonisation et à l'immigration. Ces deux questions sont indissociables pour la grande majorité des professeurs interrogés. Sans, parfois, passer par une séance d'histoire construite, colonisation et décolonisation sont abordées, on peut avancer l'hypothèse d'une appréhension partagée de l'importance de ces thèmes pour aborder et permettre aux élèves de comprendre les enjeux qui, aujourd'hui, traversent la société française : qu'est ce qu'être français ? Les questions de nationalité, citoyenneté, d'immigration, le nord et le sud économiques.¹¹⁴

Si les progressions ne permettent pas à certains de traiter ces deux sujets, il n'en demeure pas moins que la conscience de leur importance est manifeste tant ils paraissent correspondre à une demande sociale affirmée. Tout autant est perçu qu'il s'agit de thèmes difficiles à enseigner parce que précisément socialement vifs, c'est ce qui explique vraisemblablement le choix de les aborder dans le cadre de « moment philo » ou de vie de classe durant lesquels la plus grande liberté de parole laissée aux enfants permet à l'enseignant de se situer dans une posture de réponses à des inquiétudes plus personnelles. Il est probable que le choix de dispositifs didactiques classiques par les problématiques et les documents soit aussi une façon d'évacuer les risques possibles inhérents à la présentation de questions perçues comme étant sensibles.

C'est aussi de tenter d'apporter à de jeunes élèves des outils pour comprendre le présent de manière générale, par exemple les rapports Nord/ Sud¹¹⁵. Dans ce cas, il n'y a pas de véritables réticences à aborder voire à mettre en avant les aspects de la colonisation et de la décolonisation susceptibles d'être controversés.

¹¹¹ Entretien n° 10

¹¹² *Idem*

¹¹³ Entretien 4

¹¹⁴ Entretien 1

¹¹⁵ *Idem*

On peut émettre l'hypothèse que les deux types d'approche peuvent tour à tour être envisagés par le même enseignant, que cela dépend des contextes de classe mais aussi d'autres éléments comme l'expérience, la place accordée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie et plus généralement au point d'équilibre entre finalités en terme de savoirs et finalités plus éducatives.

3.3 Les enjeux et finalités d'un enseignement

Nous venons d'évoquer la distinction possible, parfois très formelle dans la pratique quotidienne de la classe, peu lisible et peu appréhendable sans le relai du discours de l'enseignant, entre les finalités cognitives et celles plus éducatives, reposant sur des manières d'être et de penser, des façons d'agir intellectuellement et sans doute aussi moralement.

La tension autour d'un enseignement entre les enjeux moraux d'un côté et ceux plus scientifiques de l'autre, forme un *continuum* des débats et des pratiques scolaires de l'enseignement de l'histoire à l'école primaire, dès le XIXe siècle¹¹⁶. Cette tension constitue presque une condition d'exercice du métier. Sans doute est-ce encore plus vrai lorsqu'il s'agit de sujets réputés « sensibles », liés à des enjeux plus politiques et médiatiques, de débats au sein de la société. Ici, sur la colonisation, cette tension s'exprime autour des notions de justice et d'injustice, de respect de l'autre, et d'acceptation de la différence de chacun, et au sein de celle-ci, l'acceptation de la diversité dans les salles de classe.

Une triple finalité

Les finalités affichées par les professeurs d'école réunis dans le contexte de l'enquête fait apparaître trois grands types de directions.

La première est liée au domaine cognitif, et scientifique. Les enseignants de l'école primaire interrogés font état de leur souci de transmettre l'histoire, de sa complexité et dans ses faits. Le fait que faire cours permette de « rétablir, parfois, des vérités historiques »¹¹⁷ est une des motivations importantes. « Cela fait partie de la construction du monde tel qu'il est, actuellement, des rapports entre les continents, entre les pays, des rapports de force. »¹¹⁸ Le contenu est aussi important que la démarche intellectuelle visant à comprendre le monde : « L'enjeu primordial, la finalité, c'est..., ce serait ça : avoir un esprit critique par rapport à ces questions-là. »¹¹⁹. La dimension critique est régulièrement évoquée afin de déterminer et de « problématiser des phénomènes, comme le savoir sur la colonisation, la place des documents, ou encore leur (aux élèves) propre discours »¹²⁰ comme celui de l'enseignant. Car on travaille ce sujet, comme tous les sujets sensibles ou controversés en classe¹²¹, non pas tant, *stricto sensu*, pour son inscription dans un passé historique dont il faudrait tout savoir, mais pour un présent à construire : « La finalité c'est de faire attention à ce qui se passe dans l'actualité, ce qu'on peut

¹¹⁶ A. Bruter (Dir.) « Pédagogies de l'histoire. XVIIIe-XXIe siècles », in : *Histoire de l'éducation*, INRP, mai 2007, n°114 (n° spécial)

¹¹⁷ Entretien n°14

¹¹⁸ Entretien n°4, ZEP

¹¹⁹ Entretien n°8

¹²⁰ N. Kabir, *Enseigner la critique à des élèves de CM2, appliquée à un savoir de type historique : la colonisation*, mémoire professionnel, IUFM de Versailles, centre d'Antony val de Bièvre, 2005

¹²¹ B. Falaize (Dir.) avec O. Absalon, N. Heraud et P. Mériaux, *L'enseignement de l'histoire de l'immigration à l'école*, INRP/CNHI, 2009

attendre, ce qu'on peut nous donner à voir : la mise à distance par rapport à un document donné. »¹²² Pour autant, ils restent peu nombreux à évoquer cette optique.

Plus majoritaires sont ceux qui évoquent la dimension citoyenne. « L'intérêt pour moi est de faire avancer la vie d'aujourd'hui. (...) Je vois une finalité d'éducation au sens civique, voilà... éducation civique... la déclaration des droits de l'homme, le respect, tous ces documents là, la place de l'ONU, je vois vraiment ça. La finalité c'est comment aujourd'hui on utilise ça, et qu'est-ce qu'on a comme document aujourd'hui pour ne pas que cela se reproduise. »¹²³. Les idées force reviennent avec récurrence autour des notions de droits de l'homme, des valeurs républicaines et de la tolérance. Ce qu'un entretien définit comme étant la question du rapport des hommes entre eux. « L'éducation civique, ben évidemment, tout ce qui concerne l'égalité, les inégalités noirs/blancs, enfin bon, les choses comme ça, quoi, bon, la tolérance. »¹²⁴ Comprendre le monde, le réfléchir, le mettre en perspective historique et développer des valeurs, tels semblent être les finalités de l'école primaire au sujet de la colonisation dans l'esprit des enseignants.

Pour autant, un dernier thème retient l'attention des professeurs d'école. Il s'agit de ce qu'ils repèrent comme étant la question de la diversité des élèves. Rendre compte de la pluralité d'origine dans les classes, dire l'histoire des élèves : pourquoi faire enseigner la colonisation dès l'école primaire ? « Peut-être pour comprendre la diversité de nos élèves. »¹²⁵ Et conséquemment, « l'enjeu que je verrais, je réponds à brûle pour point, c'est peut-être d'expliquer la diversité de la France. »¹²⁶. « Je pense qu'il y a un enjeu particulièrement sur les enfants issus de l'immigration »¹²⁷ exprime un autre professeur des écoles. Certes, dans les entretiens que nous avons effectués, rien n'est dit explicitement sur le fait que l'on enseigne la question coloniale en fonction de la présence d'élèves issus de l'immigration postcoloniale. En revanche, il apparaît assez clairement que les élèves présents en classe incitent les professeurs, (passivement, par leur seule présence et la seule capacité à être repérés comme étant porteur potentiellement de cette histoire-là) à dire le passé colonial de la France (et moins de l'Europe) avec la vision du vivre-ensemble.

Dans les réflexions des professeurs d'école ; tout se passe comme si l'idée que le passé n'a d'intérêt que pour le présent était inscrite dans la culture professionnelle de l'école primaire ? Déjà au cœur des réflexions d'historien de Marc Bloch, cette conception d'une histoire qui ne serait pas celle de l'Antiquaire, mais celle de l'honnête homme, parcourt les propos des professeurs d'école interrogés dans le cadre de cette enquête. De l'histoire oui, mais pas au nom de la discipline ; pour aujourd'hui, pour son utilité pour ici et maintenant, face aux questions sociales d'aujourd'hui. Mais pas sans la discipline non plus. L'histoire mobilisée en classe ne doit pas non plus être un simple habillage de propos lénifiants. Les professeurs d'école disent bien leur volonté d'adosser leurs leçons sur des savoirs constitués et fiables. Mais l'important reste la leçon à tirer de cette histoire, ou mieux encore, sa capacité à rendre intelligible pour les élèves la société française actuelle.

¹²² Entretien n°3

¹²³ Entretien n°12

¹²⁴ Entretien n°11

¹²⁵ Entretien n°15

¹²⁶ Entretien n°10

¹²⁷ Entretien n°1, ZEP

Réticences et difficultés

Les enseignants de l'école primaire trouvent difficile cet enseignement et l'appréhendent largement. Les réticences que peuvent énumérer les professeurs des écoles à enseigner la colonisation et la décolonisation peuvent être liées à ce qu'ils perçoivent de l'histoire des familles des élèves présents en classe. « Parce qu'il y a des connaissances au niveau des parents et des grands-parents ; en classe beaucoup parlent de ça, de leur vécu à eux, c'est pour cela que l'histoire est difficile à enseigner, c'est parce que, quand on s'approche de ces questions là, on a du vécu et donc je veux être sûre de pouvoir infirmer ou pas les dires des enfants. »¹²⁸ L'effet d'affichage à l'égard des familles est une des préoccupations constantes. Cet enseignement est redouté par les enseignants de l'école primaire, en tant qu'il porte sur une période sombre de l'histoire nationale et qu'il peut renvoyer à l'histoire de certaines familles d'enfants présents en classe, ou le *trauma* peut encore affleurer. La manière dont pourrait réagir, pas tant les élèves¹²⁹ que les familles, incite à la prudence pédagogique. Quand il est question des familles, ou des histoires familiales, une crainte s'exprime souvent : il s'agit de la possibilité du surgissement des mémoires en classe. C'est sans doute ce qui explique le repli de ce thème, dans les pratiques vers l'éducation civique, manière de neutraliser ou de rendre inattaquable un enseignement, renvoyé à l'apprentissage de notions ou de valeurs reconnues par chacun : respect des différences, droits de l'homme, anti racisme...

Les réflexions autour des débats d'actualité peuvent nous faire comprendre une des difficultés majeures de l'enseignement du fait colonial en classe primaire. Quelle que fut la réponse apportée à notre questionnaire au sujet de la loi dite Mékachéra¹³⁰ et à son article 4¹³¹, les professeurs d'école interrogés mettaient tous en avant les mêmes questionnements, les mêmes doutes quant à leur capacité à enseigner cette histoire. Egalement répartis entre ceux qui répondaient qu'effectivement, cela avait modifié leurs pratiques, ou ceux qui n'en avaient pas tenu compte, notre corpus s'est senti tiraillé dans cette période de débats intense. Pour beaucoup, le débat autour de l'article 4 était un débat d'adulte, impossible à confier aux élèves. Certains n'en ont pas entendu parler du tout, d'autres professeurs d'écoles ont considérés qu'il n'était pas pour eux. « C'est une question qui semble importante à aborder, rigoureusement et scientifiquement et mes connaissances, mon apport théorique, n'étant pas suffisant de ce niveau là... *vous redoutez...* ? De dire des bêtises »¹³². Plus profondément encore, ce débat n'avait presque pas de sens pour des professionnels impliqués dans une démarche pédagogique nuancée,

¹²⁸ Entretien n°12

¹²⁹ Même si cela existe évidemment : « Oui, certaines années, oui, certaines, cela pose problème. Il y a même une année où je ne l'ai pas enseignée. Parce qu'il y avait des tensions dans la classe, hein, réellement. Ils y avaient des élèves qui étaient très virulents et qui avaient posé des questions, c'était sur la guerre de 39-45, pour savoir si les Africains étaient venus, et s'ils avaient été récompensés. Donc je sentais déjà dans les questions qui étaient posées qu'il y avait ne représentation en tous les cas... Et j'ai choisi volontairement de ne pas traiter ce sujet. » Entretien n°3, ZEP

¹³⁰ « Article 4 : Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. 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 issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit. (...) » LOI n° 2005-158 du 23 février 2005, *Loi portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés* (dite loi Mekachera).

¹³¹ Question 10 : « Avez-vous ressenti l'influence des débats de société récents sur la question de la colonisation (loi de 2005, films...) sur votre pratique et votre enseignement ? »

¹³² Entretien n°12

tout entière dévouée à ne pas faire l'histoire en « noir » et « blanc ». Comme le credo d'ordinaire utilisé à l'école la construction de l'esprit critique, dans tous les textes, des plus prescriptifs aux plus didactiques, les y invite.

L'idée de faire attention, d'être prudent, de ne pas dire de contre vérités historiques, domine les échanges que nous avons pu avoir avec les professeurs d'école qui ont fait partie de l'enquête. Le débat autour de la colonisation est vécu comme un débat d'expert, loin des compétences dont les enseignants du primaire disent disposer. Il n'est pas outré de souligner à quel point les débats autour de l'article 4 ont même, vraisemblablement, dérangé les enseignants de l'école primaire, et induit une gêne réelle. Comme l'expriment plusieurs d'entre eux, beaucoup considèrent que ce n'est pas eux de juger ce qui est positif ou négatif, mais bien aux historiens. Pris au dépourvu par un débat dont ils ne détenaient pas nécessairement les tenants et aboutissants scientifiques, les professeurs des écoles ont pu être gênés devant la question du positif et du négatif, catégorie « naturelle » d'entendement de la colonisation.

La maîtrise du sujet et la prudence à l'égard des réactions éventuelles des familles, pieds-noirs, harkies ou immigrées, suffisent à rendre l'enseignement de l'histoire coloniale un sujet difficile à appréhender, au-delà de sa dimension morale et citoyenne.

Comme une précédente et déjà ancienne enquête¹³³ avait pu le mettre en évidence, la question coloniale ne semble pas constituer une référence reconnue et précise pour les professeurs d'école primaire. Les professeurs des écoles interrogés ne semblent pas porter à la colonisation un intérêt personnel, ou rarement¹³⁴, dans le cas où leur famille a été directement (exil, anciens pieds-noirs,...) ou indirectement (un conjoint, un cousin, une belle-famille...) impliquée d'une manière ou d'une autre. Mise à part une réponse qui indique clairement la dimension politique que ce sujet peut revêtir aujourd'hui : « Je suis très attachée au concept de liberté collective et individuelle¹³⁵ », il semble que la référence reste la seconde guerre mondiale et l'extermination des juifs d'Europe. « Est-ce que vous portez un intérêt personnel à la question coloniale ? Euh, en histoire, moi j'aime beaucoup la seconde guerre mondiale, donc j'ai plus lu, plus de documents et plus de choses à dire et à faire aux élèves autour de ces thèmes qu'autour de la colonisation. »¹³⁶ En ce sens, les conclusions du rapport d'enquête de 2003 restent d'actualité : « Nous avons été frappés, le plus souvent, par l'absence ou la rareté des références historiographiques anciennes et récentes concernant la colonisation et la décolonisation. Plus, nous avons senti souvent que cet aspect du programme ne constituait pas nécessairement un enjeu particulier. (...) Les enseignants interrogés disent tous (à quelques rares exceptions) leur sentiment de n'être pas assez armés du point de vue des connaissances sur la colonisation, la décolonisation, la guerre d'Algérie. »¹³⁷ Aujourd'hui encore, et bien que les professeurs des écoles aient conscience d'une différence de nature entre la Shoah et la colonisation. Et cela a des implications très concrètes, à savoir que lorsqu'ils l'enseignent, c'est dans un souci d'en faire un cours

¹³³ L. Corbel, B. Falaize (Dir.), *Entre mémoire et savoirs, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport de recherche INRP, 2003

¹³⁴ Entretien n°10

¹³⁵ Entretien n°9

¹³⁶ Entretien n° 15

¹³⁷ *Entre mémoire et savoir...*, pp.65-66, http://ecehg.inrp.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire_savoir.pdf/view

comme un autre, à savoir comme tout autre sujet d'histoire. Un objet froid en somme. De ce point de vue, et malgré les débats récents et l'actualité d'une historiographie en plein renouvellement, la colonisation semble bien rester l'angle mort de l'enseignement de l'histoire du XXe siècle à l'école primaire.

3.4 La question de l'origine des élèves au cœur de la sensibilité du sujet. La place identitaire au cœur de la leçon d'histoire

Sur les 17 enseignants interrogés, 15 donnent ou ont donné un enseignement sur les questions de colonisation et décolonisation du XIXème siècle et XXème siècle dans leur classe. La quasi-totalité d'entre eux, soit 13 enseignants, font alors état d'un climat particulier dans la classe dû à la sensibilité du sujet, parmi eux, pas moins de 11 enseignants évoquent l'influence que peut avoir sur la séance la présence dans la classe repérés comme des élèves dits « d'origines différentes ».

Ce que disent les enseignants du climat particulier de la classe et des réactions d'élèves donne un éclairage très intéressant de la façon dont ils y font face : stratégie d'évitement, de canalisation, d'assignation, et sur les moyens qu'ils mettent en œuvre dans ce but. Il en résulte une double polarisation autour de finalités propre à la fois au plan identitaire : d'où je viens ? Qui je suis ? Et au « vivre ensemble » : civisme, tolérance, (le second pôle découlant parfois du premier). On retrouve en cela la ligne fixée par les programmes de 2002 : « la comparaison avec des sociétés différentes dans le temps et l'espace doit permettre à l'élève de se construire une identité forte, à la fois sûre d'elle-même et ouverte, fondée sur la conscience de s'inscrire dans un héritage et de participer à l'aventure d'un espace commun à tous les hommes. »

Or, pour de nombreux enseignants interrogés, on constate que cette « comparaison des sociétés différentes » ne se fait pas seulement « dans le temps et l'espace » mais aussi au sein de la classe. En effet, l'influence de la présence d'élèves d'origines différentes est très nette dans leur pratique pédagogique puisqu'il s'agit pour eux d'une opportunité dans le sens où ils en font le point de départ de leur leçon sur la colonisation-décolonisation, et s'adressent directement à celui de leurs élèves qu'ils identifient comme étant originaire de pays anciennement colonisés¹³⁸. Force est donc de constater que l'enseignement de la colonisation est un terrain propice à l'intrusion de la question identitaire dans la classe.

De fait, dans les pratiques enseignantes, cette question identitaire est ce qui donne sens au sujet de la colonisation, quitte à prendre le pas sur les contenus scientifiques proprement dit. C'est ce qui explique en partie la nature des réactions d'élèves à cet enseignement mais aussi le fait que soit si souvent à l'œuvre dans les classes le mécanisme d'assignation à identitaire.

Les réactions des élèves

L'enseignement de la colonisation et de la décolonisation laisse à la parole de l'élève une place largement accrue dans la mesure où les pratiques de classe prennent souvent la forme de débats, discussions, ce qui permet d'observer principalement trois types de réactions.

Avant tout, il s'agit de réactions perçues par les enseignants comme très virulentes à l'égard du peuple colonisateur¹³⁹ : les français: « certaines années,

¹³⁸ Entretiens n°1 ZEP, n°10, n°14, n°15

¹³⁹ Entretiens n°3 (ZEP), n°5 (ZEP), n°8, n°14

c'était des élèves très virulents contre les français en général, alors c'est peut-être pas l'exemple attendu mais en français par exemple, je leur demandais des phrases de comparaison avec des animaux : je leur disais « comme... » et j'entendais, ben... « français comme les chiens »¹⁴⁰. Ce type de réaction de la part des élèves se retrouve de la même façon dans les établissements classés en ZEP¹⁴¹, (n°3 ZEP et n°5 ZEP) que dans ceux qui ne le sont pas (n°8 et 14). Par exemple, « Les enfants issus de l'immigration, qui étaient pourtant français, hein, tout de suite disaient, les prenaient vraiment comme les méchants colonisateurs »¹⁴² ou encore, à propos du texte de Jules Ferry, souvent cité dans les manuels scolaires¹⁴³, évoquant les devoirs des races supérieures envers les races inférieures, un enseignant témoigne : « ils étaient, certains étaient quand même assez remontés face à ce vocabulaire »¹⁴⁴. Face à cette virulence de la part des élèves, les enseignants insistent sur l'importance d'éviter le manichéisme et la prise de parti. Une autre conséquence pédagogique directement liée à ce type de réactions est d'amener l'enseignant à ajuster les finalités qu'il donne à son enseignement (civisme, « vivre ensemble », voir infra). Au contraire, l'enseignant peut être désarçonné au point qu'il doute de sa capacité à gérer cet enseignement, voire qu'il y renonce : « oui, ben certaines années, oui, certaines années ça pose problème, il y a même une année où je l'ai pas enseignée parce que y'avait des tensions dans la classe, hein, réellement, y'avait des enfants qui étaient... très virulents, très virulents quoi »¹⁴⁵.

Un autre type de réaction se situe dans le registre de l'incompréhension des élèves face à la violence du processus colonial¹⁴⁶ : « ben au départ, c'était un peu dans le déni, ils comprenaient pas cela entre autres, hein, ils comprenaient pas bien comment, comment on pouvait expliquer ça et puis ils arrivent finalement à faire des liens »¹⁴⁷ ou encore : « ça tourne autour de l'incompréhension pour un enfant de 10 ans, j'entends, hein, l'incompréhension, euh, le non-respect des règles et euh, le choc de l'utilisation de l'être humain [*Par le colonisateur ?*] Voilà, ils sont surpris, choqués »¹⁴⁸.

Enfin, une proportion non négligeable de réactions d'élèves témoigne de la mobilisation de l'affect chez les élèves au sujet de ces questions de colonisation et décolonisation¹⁴⁹ : « Non, c'était plus affectivé, sans aucun doute »¹⁵⁰ ou encore : « les enfants vous ramènent parfois à des affaires personnelles et du coup, bon après, ben on n'a pas vécu les mêmes choses, on n'a pas les mêmes douleurs pas les mêmes sensibilités »¹⁵¹. Les enseignants ont alors largement conscience de leur rôle de mise à distance avec le sujet : « J'essaie de prendre des documents euh, ben assez objectifs j'allais dire// [*D'accord, qui mettent à distance le, le thème ?*] Voilà, qui mettent à distance le thème »¹⁵² ou « j'essaie vraiment d'être très objective et je fais vraiment alors encore plus attention que d'habitude »¹⁵³.

¹⁴⁰ Entretien n°5 (ZEP)

¹⁴¹ Entretien n°3 et 5 (ZEP)

¹⁴² Entretien n°14

¹⁴³ Voir le chapitre sur l'enseignement de la colonisation et décolonisation dans les manuels scolaires.

¹⁴⁴ Entretien n°8

¹⁴⁵ Entretien n°3 (ZEP)

¹⁴⁶ Entretiens n° 9, n°12, n°15.

¹⁴⁷ Entretien 9

¹⁴⁸ Entretien n°12

¹⁴⁹ Entretiens n°1 (ZEP), n°10

¹⁵⁰ Entretien n°10

¹⁵¹ Entretien n° 4 (ZEP)

¹⁵² Entretien n°2 (ZEP)

¹⁵³ Entretien n°3 (ZEP)

De façon plus exceptionnelle, il arrive que l'on signale aussi l'attention particulière dont les élèves font preuve face au caractère particulièrement sensible du sujet : « ils sont très, très à l'écoute »¹⁵⁴.

Ainsi, on constate d'une manière générale que le sujet ne laisse pas les élèves indifférents, bien au contraire. Face à ce climat particulier, une partie importante des enseignants se voit adopter des stratégies d'enseignement qui passent, de façon plus ou moins consciente, par un mécanisme d'assignation identitaire.

¹⁵⁴ Entretien n°7

Le mécanisme d'assignation à résidence identitaire à l'œuvre dans les représentations des enseignants :

Catégorisation du public et conséquences.

Afin de mieux rendre compte de la complexité du sujet, la dynamique de la leçon rend secondaire les contenus scientifiques proprement dit pour laisser toute leur place aux discussions, aux échanges et aux débats, permettant du même coup d'associer les finalités d'une leçon sur la colonisation à leur mise en pratique immédiate, par une pédagogie fondée sur le vivre ensemble : les deux éléments sont concomitants et indissociables pour la plupart des enseignants. De la même manière, la leçon d'histoire transcende le champ disciplinaire et devient alors prétexte à envisager la question d'un point de vue explicitement identitaire : « Je trouvais que c'était important de travailler, alors là, on dirait quoi... ? On dirait dans le domaine de l'éducation civique, on va dire... de travailler sur qui sont-ils ? Pourquoi sont-ils là ? Qu'est-ce que ça veut dire être dans une école en France dans les années 2000 ou 1990, voilà, les objectifs, ils étaient, comment dire, voilà, d'être français d'origine algérienne, français d'origine laotienne, voilà, les objectifs étaient là »¹⁵⁵. Ainsi, près d'un tiers des enseignants interrogés expriment le fait que la leçon sur la colonisation permet aux élèves de répondre à la question « qui suis-je ? »¹⁵⁶, comme si la différence était une évidence à décortiquer et à éclaircir dans l'espace de la classe grâce à la leçon d'histoire.

En effet, la quasi-totalité des enseignants précisent, et ce, sans qu'il en soit question dans le questionnaire d'enquête, la présence et parfois la proportion d'élèves issus de l'immigration dans leur classe, montrant par là qu'ils ont largement intériorisé la notion de « différences », autre manière de penser sans le savoir (et sans le vouloir toujours) l'assignation identitaire : « C'est un peu particulier parce qu'on a des enfants qui sont beaucoup, beaucoup, hein, issus de l'immigration, euh... moi ça fait 4 ans maintenant que j'ai 27 élèves ou 28 suivant les années et là-dessus je vais avoir 2 ou 3 enfants qui euh dont les, les ancêtres sont français. Tous les autres, c'est 90% qui sont issus de l'immigration et quand on regarde, c'est une immigration qui est directement liée à la colonisation, à la décolonisation »¹⁵⁷. Ou : « J'ai eu moi dans mes classes jusqu'à 15 nationalités différentes et quand même bon, pas mal de... de maghrébins, hein, Africains du Nord. Et c'est vrai que, malgré aussi ce qui se dit, je veux dire, on avance aussi un petit peu comme ça hein »¹⁵⁸, ou encore : « J'ai beaucoup d'élèves issus de l'immigration »¹⁵⁹, de même: « j'ai une partie aussi, de... de mes enfants aussi qui... qui viennent... qui ont des racines en Tunisie, en Algérie »¹⁶⁰, enfin : « avec une classe où y'avait 7, 8 nationalités représentées, tous français, origine on va dire : nationalité d'origine représentées (...) y'avait un enfant que je qualifierais, entre guillemets, de « franco-français » sur les 20 ou 22, hein, tous les autres étant des enfants soit des DOM-TOM, soit donc essentiellement du Maghreb et du Sud-est asiatique et un peu d'Afrique, je me suis dit : « mais non, je pourrais pas enseigner ça » »¹⁶¹. Ces propos témoignent

¹⁵⁵ Entretien n°10

¹⁵⁶ Entretiens n° 1 (ZEP), ainsi que n°4 (ZEP), n°10, n°14 et n°15

¹⁵⁷ Entretien n°1 (ZEP)

¹⁵⁸ Entretien n°4 (ZEP)

¹⁵⁹ Entretien n°5 (ZEP)

¹⁶⁰ Entretien n°7

¹⁶¹ Entretien n°10

largement de ce qu'écrit Laurence De Cock lorsqu'elle souligne que « dans le fait colonial, il n'est pas rare que les enseignants projettent un héritage spécifique chez ceux de leurs élèves dont l'histoire est liée à l'immigration coloniale ou post-coloniale. »¹⁶²

Dans tous ces cas, ces enfants sont reconnus par l'enseignant comme « ayant une origine » ce qui, de fait, les distingue des autres élèves à leurs yeux. Or, ils déclarent fonder leur approche pédagogique sur cette distinction, dont l'utilité n'est qu'hypothétique dans la mesure où la majorité des élèves peuvent ne pas en avoir une conscience aigüe : « Je venais d'arriver à l'école et d'avoir compris avec le questionnement d'une petite fille suite au film qu'elle découvrait qu'elle était originaire d'Afrique et de... d'esclaves. J'avais trouvé ça assez violent, parce que je l'avais pas anticipé et voilà, je me dis c'est difficile quand même manifestement, là, il n'y avait pas eu de discussion familiale »¹⁶³. En outre, un enseignant qui au contraire affirme ne pas faire cas des origines potentiellement différentes dans la classe lorsqu'il évoque le sujet: « je ne mets pas à part le fait qu'on ait une nationalité ou des origines différentes [*Quand vous traitez de la colonisation/ décolonisation, ça n'interfère pas ?*] Non. » Il explique aussi très clairement que les élèves ne se positionnent pas comme ayant une origine : « Ils ne disent pas : 'oui mais moi, je suis Algérien ou moi je suis Vietnamien ben non'¹⁶⁴ ». Il s'agit donc là d'un véritable paradoxe qui n'est pas perçu comme tel par les enseignants, puisque c'est tout en assignant les élèves à leurs origines que la plupart des enseignants disent vouloir mettre de la distance par leur enseignement : « Voilà donc j'avais mis des mots sur leur histoire familiale mais je voulais pas, et je pense qu'il faut pas le faire, de rentrer dans l'histoire familiale donc j'essayais de mettre de la distance par rapport aux témoignages, aux dits, ou non-dits d'ailleurs familiaux on a beaucoup d'enfants d'origine... »¹⁶⁵. Et pourtant, de nombreux enseignants font de la présence dans leur classe d'élèves reconnus comme ayant une « origine différente », une opportunité dans la façon de mener leur enseignement.

La raison d'un enseignement: l'opportunité de la présence d'élèves reconnus comme « ayant une origine »

Pour un quart des enseignants interrogés, soit plus d'un tiers des enseignants qui pratiquent cet enseignement, le fait d'avoir des élèves repérés comme étant d'une « origine étrangère » dans la classe constitue le point de départ évident de la leçon, comme l'atteste l'utilisation du champ lexical de causalité : « A tous les élèves qui ont une origine euh... étrangère, qui n'est pas d'Europe de l'Est, je leur demande : « *mais pourquoi*¹⁶⁶ vos parents ou vos grands-parents ont-ils choisi la France ? » (...) et donc du coup, on arrive : « *et pourquoi* ils parlaient la langue ? » et on en vient et bien au fait que les pays étant colonisés, l'enseignement, s'est fait dans la langue, la langue s'est répandue, etc. Voilà, alors là-dessus on a un lien assez direct à faire ».¹⁶⁷ Un autre : « J'ai travaillé avec eux sur euh... les pays d'origine, et *donc, de fait*, en ayant des enfants issus de l'immigration, presque tous nés en France hein... mais issus de l'immigration, on avait quand même abouti à des

¹⁶² L. De Cock, E. Picard, *La fabrique scolaire de l'histoire*, op.cit., p.110 ; voir aussi les conclusions du rapport INRP sur *l'enseignement de l'histoire de l'immigration*, op.cit.

¹⁶³ Entretien n°10

¹⁶⁴ Entretien n°3 (ZEP)

¹⁶⁵ Entretien n°10

¹⁶⁶ souligné par nous

¹⁶⁷ Entretien n°1 (ZEP)

constats qu'il y avait différents types de raisons pour lesquelles les parents ou les grands-parents étaient venus en France, et des raisons politiques, et des raisons économiques ». ¹⁶⁸ Ou encore « En fait, moi les entrées, je les prenais surtout par rapport à la guerre d'Algérie *parce que comme j'ai pas mal de petits étr...*, d'origine étrangère, y'a ça... » ¹⁶⁹.

Pourtant, parmi les enseignants interrogés, aucun ne dit attendre des descendants de colons qu'ils s'expriment sur leur histoire familiale pour en faire le point de départ à l'explication des entreprises coloniales. Cette idée paraîtrait être une catégorisation comme fils de colonisateur et risquerait d'être vécue comme une accusation. A l'inverse, s'adresser à des élèves comme fils de colonisés les fige non seulement dans une histoire qui n'est pas leur histoire propre, qui est parfois leur histoire familiale mais qu'ils ne connaissent pas forcément, et les assimile aussi à une histoire qui est celle des victimes, des soumis, des faibles et des vaincus de l'histoire. Pourtant, ce misérabilisme ne se retrouve pas dans les pratiques que nous avons pu observer. Elles sont des représentations en amont du cours, mais non explicite dans le déroulé de la leçon.

De même, la question mérite d'être posée sur la façon dont l'enseignant identifie les élèves comme d'origine étrangère ou pas. En l'occurrence, l'enseignant sait-il réellement si les élèves en question sont d'origine étrangère ou prend-il le risque de faire un amalgame en se fondant sur différents « stigmates » ¹⁷⁰ comme la couleur de peau ou le nom de famille par exemple ? Il s'agit sans doute ici d'un aspect moins conscient du processus de différenciation comme le révèlent deux dimensions des différents témoignages. La première à trait aux contradictions qui apparaissent entre la volonté de faire prendre conscience à tous les élèves de leur histoire commune ¹⁷¹ et le fait que cet objectif repose sur une différenciation qui n'est qu'hypothétique. La seconde relève des difficultés que les enseignants peuvent avoir pour trouver leurs mots, les difficultés à nommer parfois les élèves dont ils parlent, trahissant une confusion spontanée entre la personne étrangère, voire de couleur et celle qui a des « ascendants originaires de » : « J'ai une partie aussi, de, de mes enfants aussi qui, qui viennent, qui ont des racines en Tunisie, en Algérie ». ¹⁷² Ou encore : « J'ai pas mal de petits étr..., enfin, d'origine étrangère ». ¹⁷³ L'un d'entre eux parlant uniquement d'enfants noirs : « J'ai aussi quelques petits noirs qui arrivaient alors soit directement, soit en transit, et qui des fois avaient un très, très bon, très, très bon vocabulaire, hein, qui arrivaient des anciennes colonies » ¹⁷⁴. C'est pourquoi, le risque est grand, tout en croyant raconter une histoire commune, d'assigner les élèves à une identité « d'origine » identitaire ¹⁷⁵, une « origine » qui serait évidemment et « naturellement » distincte de celle des autres élèves de la classe. De fait, derrière une intention louable se dissimulent des enjeux susceptibles de produire

¹⁶⁸ Entretien n°10

¹⁶⁹ Entretien n° 15

¹⁷⁰ Au sens d'Erwin Gofman, *i.e.* un élément de l'individu à tel point visible et repérable, dévalorisant également, qu'il disqualifie la personne toute entière. Les enseignants retourneraient volontiers le stigmaté, faisant de cette distinction dévalorisée dans l'espace public, un élément valorisant dans le cadre scolaire, l'école compensant du même coup le regard sociale que connaissent les professeurs (sans le connaître tout à fait pour ne pas l'éprouver majoritairement) les professeurs.

¹⁷¹ Entretien n°7

¹⁷² Entretien n°7

¹⁷³ Entretien n°15

¹⁷⁴ Entretien n°15

¹⁷⁵ B. Falaize, « Quand les enseignants français traitent de l'immigration », *L'année du Maghreb 2008*, CNRS éditions, 2008

des effets autres, voire contradictoires que ceux attendus en retour tels que l'harmonie, la paix en classe, la définition d'un lien commun.

Conclusion

A analyser les entretiens réalisés, on perçoit à quel point la question identitaire se trouve être, dans les discours et les intentions pédagogiques, le pivot de la problématique inhérente à cet enseignement. En conséquence, on constate alors, de la part des enseignants, un réflexe qui consiste en un double détachement par rapport aux savoirs à enseigner.

Dans un premier temps, c'est un détachement qui consiste à s'éloigner du champ disciplinaire par des méthodes pédagogiques tournées vers l'animation de débats et groupe de paroles. Cela permet de faire ressortir chez les élèves, des réactions qui témoignent de la sensibilité du sujet et qui sont principalement de trois ordres : incompréhension face à la violence de la colonisation, virulence à l'égard des colons, et exacerbation des affects personnels.

Dans un deuxième temps, c'est un détachement des savoirs à enseigner, qui a la prétention d'y revenir par le biais de l'histoire personnelle supposée des élèves reconnus comme « ayant une origine ». De fait, cela passe donc par une reconnaissance spécifique d'une certaine catégorie d'élèves, avec le risque de créer, à l'intérieur de la classe, de manière sans doute invisible mais très présente, une désignation de ces élèves reconnus comme les éléments « différents ». Tout se passe comme si l'aspect délicat de l'enseignement de la colonisation à l'école primaire pouvait être résolu par des finalités de réhabilitation de ces élèves qui non seulement n'ont rien demandé, mais qui n'ont souvent même pas conscience de leur histoire personnelle, qui, en réalité, est plus souvent celle de leurs parents, voire de leur grands-parents. Pourtant, et c'est sans doute un des enseignements de cette recherche sur l'école primaire, par le métier spécifique de l'école élémentaire, ce risque n'a pas été perçu, en pratique, en classe. C'est-à-dire que si le risque d'assignation identitaire existe bien dans les représentations professorales, le contenu du cours, lui, ne trahit qu'à la marge cette préoccupation de reconnaissance.

Conclusion générale

Menée principalement à partir d'un corpus de pratiques et d'entretiens issu de professeurs des écoles maîtres-formateurs, l'enquête dont nous avons proposé les principaux enseignements dans ce rapport montre que la colonisation n'est pas absente des apprentissages de l'école primaire. Parler des missions, des raisons de la colonisation, des dimensions économiques du commerce colonial, évoquer l'esclavage au passage, dire les aspects « positifs » (école, médecine, développement économique ...) assortis des aspects « négatifs », correspond parfaitement à ce qui se dit et fait en classe élémentaire, traditionnellement, et semble correspondre à une recherche d'approche critique de l'apprentissage de l'histoire. La colonisation est envisagée plus fréquemment sans doute que la décolonisation, qui nécessite, elle, des précautions intellectuelles et scientifiques autres. En effet, la colonisation dispose d'un ancien « stock » de pratiques scolaires, de connaissances qui sont aujourd'hui réactualisées, mais qui permettent que les professeurs des écoles ne soient pas en difficulté réelle devant ce sujet. Néanmoins, entre l'enseignant qui construit ses propres outils, ceux qui adoptent la stratégie du « moment philo », et ceux qui déclarent simplement ne pas avoir les bons outils, il est apparu clairement qu'il y a un authentique désir de la part des enseignants de disposer d'outils destinés et adaptés à l'école primaire qui témoigneraient de l'actualisation des connaissances sur le sujet. Certes, la colonisation aujourd'hui n'est plus abordée à l'école primaire comme elle l'était il y a ne serait-ce que trente ans. Désormais, loin de présenter les « progrès de la civilisation » et le rôle moteur des colons blancs et français, les professeurs des écoles envisagent de dire le fait colonial dans une complexité plus grande. Ils tentent de le faire aussi parce qu'ils reconnaissent dans leur classe des élèves qui relèveraient de cette histoire-là. Pour autant, bien des questions d'histoire restent en suspens. Et la place de la formation initiale et continue des professeurs des écoles sur les renouvellements de l'historiographie de la France et de ses colonies restent, sans plus que jamais, une question ouverte.

Pour Françoise Lantheaume, un contre sens est préjudiciable à l'analyse historique : « Le racisme des colonialistes de la IIIe République dont la dénonciation est sollicitée chez les élèves, au nom des droits de l'homme et au moyen de documents saisissants dans les manuels, en est un exemple. Il montre la confusion existant entre approche morale et historique. Elle résulte de l'absence d'analyse historique de la conjoncture scientifique, culturelle et politique de la période : les sciences, à commencer par l'anthropologie, défendaient alors des thèses fondées sur la différence et la hiérarchie des races, de même que la géographie sans parler des religions qui, souvent, reprenaient une conception différentialiste. »¹⁷⁶ Force est de constater que cette question du racisme colonial n'apparaît qu'à la marge des pratiques observées et des entretiens réalisés dans cette enquête, comme un non-dit des professeurs d'école, ou comme un fait impensé du colonial¹⁷⁷.

Par ailleurs, il est vrai que les propos tenus parfois par les enseignants sur les élèves dont ils ont la charge peuvent apparaître réducteur ou "naïfs", au sens sociologique du terme, aux yeux des historiens professionnels, comme il en va des propos du sens commun, faisant d'enfants issus de l'immigration des représentants

¹⁷⁶ F. Lantheaume, « Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, Lausanne, n°9, 2009

¹⁷⁷ Cf. analyse de séance p.43-44 de ce rapport

directs de la colonie. En ce sens, ils ne font que dire les catégories les plus communes de la pensée concernant l'immigration en France. Quoi qu'il en soit, cela repose le plus souvent, le plus majoritairement, sur une volonté généreuse, où l'intention est de rendre compte de la richesse des origines de la classe. C'est aussi pour beaucoup d'enseignants une manière de rendre justice des humiliations coloniales. Même si les pratiques semblent très euphémisées sur ce terrain précis. Ceci rejoint le même constat que l'analyse de la manière dont est abordée l'histoire de l'immigration¹⁷⁸. D'autres auteurs insistent volontiers sur la stigmatisation explicite (le plus souvent implicite) qui en résulte¹⁷⁹.

Quoi qu'il en soit, ce qui apparaît le plus nettement est bien autre chose encore : contrairement à ce qui existe dans les pratiques scolaires sur l'histoire de l'immigration, où les pratiques correspondaient aux représentations et aux volontés professorales de dire et valoriser l'Autre, au nom de l'universel, ici, pour la colonisation à l'école primaire, c'est l'écart qu'il y a entre ce que disent les professeurs des écoles, leurs représentations, dans un discours à la fois généreux, toujours portés à voir la "différence", et leurs pratiques réelles. Là, dans l'intimité de la classe, c'est plutôt le conforme et les pratiques ordinaires qui s'y déploient, et l'absence réelle de stigmatisation.

Largement présentes dans les manuels scolaires, malgré la faiblesse relative de son inscription aux programmes officiels, la colonisation et la décolonisation sont abordées à l'école primaire, avec le souci d'aujourd'hui. Le souci des enjeux de la société française actuelle. Sans le savoir toujours, les professeurs des écoles réinvestissent la leçon de Marc Bloch pour qui faire de l'histoire c'était d'abord et avant tout parler d'aujourd'hui, à moins de vouloir se faire l'antiquaire d'un passé mort et inutile. C'est cette conception que les professeurs des écoles partagent largement ; une conception très présente dans leur propos, mais aussi reconnaissable dans leur pratique de classe, faisant de cette histoire un moment du passé comme un autre, comme une histoire refroidie et apaisée, inscrite dans des démarches d'apprentissages routinisées. Mais une précision s'impose : si les propos des enseignants témoignent massivement de la grande « sensibilité » du sujet (surtout due à la présence d'enfants reconnus comme héritiers de cette histoire), il se crée *de facto* un « écart » avec les pratiques qui, elles, semblent en faire un sujet comme un autre, sujet refroidi et réduit à une séance traditionnelle de l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire.

Certes, « les injonctions au devoir de mémoire tendent à recouvrir le projet de prendre la mémoire pour objet d'étude. Quand la visée de paix sociale et d'édification morale l'emporte, elle prend le pas sur les intentions critiques pourtant affichées. »¹⁸⁰ L'école primaire montre dans ses pratiques les plus quotidiennes que la démarche critique de confrontation des documents peut s'adapter à l'opposition binaire entre le « positif » et le « négatif » de l'expérience coloniale, loin néanmoins du dépassement de cette alternative que pourrait offrir les travaux historiques les plus récents¹⁸¹, et la maîtrise effective des données les plus récentes de la recherche scientifique.

¹⁷⁸ B. Falaize (dir.) *Enseigner l'histoire de l'immigration...op cit.* 2009

¹⁷⁹ P. Blanchard et alii... *La Fracture coloniale...* op. cit. ; F. Lorcerie, *L'école et le défi ethnique*, ESF/INRP, 1999

¹⁸⁰ F. Lantheaume, « Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », in : L. De Cock, E. Picard, *La Fabrique scolaire de l'histoire*, op. cit., p. 136

¹⁸¹ R. Bertrand, *Mémoires d'empire. La controverse autour du « fait colonial »*. Broissieux, Éditions du croquant, 2006, 221 pages. « Savoir agir ». Cet ouvrage propose une analyse de la controverse autour de l'article 4 de la loi de 2005, en s'appuyant sur l'historiographie la plus récente.

Annexes

Annexe méthodologique Dépouillement systématique de

* **17 entretiens réalisés**, dont 16 dans l'Académie de Lyon.

Grille d'entretien :

Entretien sur l'enseignement de la colonisation et de la décolonisation à l'école primaire

Entretien semi-directif avec thèmes à aborder mais il faut laisser libre cours au discours de l'enquêté.

A Paramètres sociaux

1. Depuis quand enseignez-vous ? (début, milieu, fin de carrière, dimension générationnelle)
2. Dans quel établissement exercez-vous ? Où se situe-t-il ? (ZEP...)

B Savoirs, mémoire et pratique enseignante

3. Enseignez-vous la colonisation et la décolonisation dans vos classes ? (pour ceux qui répondent Oui, ou pas toujours, ou un peu) Quel volume horaire dans l'année et sur quel(s) niveau(x) de classe ?
4. Quels choix pédagogiques faites-vous ? Objectifs attendus, démarche, supports pédagogiques, objectifs atteints, évaluation)
5. A quel moment de l'année ? Dans quelle discipline ? Place dans la progression ?
6. Est-ce un moment de classe comme un autre ? (réactions de la classe ? ou pas ?)
7. Quel intérêt personnel portez-vous à cette question ?
- 7bis) (Pour ceux qui traitent le sujet : Est-ce un moment important dans le métier ?
8. Quel intérêt voyez-vous à l'enseigner auprès de vos élèves ?
9. Quels aspects de la question privilégiez-vous ? Pourquoi ?
10. Avez-vous ressenti l'influence des débats de société récents sur la question de la colonisation (loi de février 2005, films...), sur votre pratique et votre investissement ?
11. Pour vous, finalement, quelle(s) finalité(s) et quels enjeux donner à cet enseignement ?
12. A quel(s) autres questions sensibles des programmes relierez-vous cette question ?

C. Pour ceux qui répondent NON

4. Pour quelles raisons ?
5. Quel intérêt personnel vous, vous portez à cette question ?
6. Avez-vous suivi les débats autour de la loi de février 2005. Qu'en avez-vous pensé ?
7. Si vous traitiez cette question, quels aspects pourriez vous choisir de privilégier ?
8. Quel(s) enjeu(x) voyez-vous à cet enseignement ?

* **7 séances de classe** consacrées à la colonisation et/ou à la décolonisation.

* **Dépouillement systématique de tous les manuels** en cours dans les écoles primaires. Souvent d'anciennes éditions peuvent être encore utilisées, soit comme base documentaire, soit directement comme livre

Liste des manuels analysés

- 1/ G. Dorel-Ferré, F. Picot, C. Picot. *Une terre, des hommes*. Paris, Magnard-Ecole, 1996.
- 2/ J.-L. Nembrini, A.-S. Moretti, J. Faux, J. Bordes, *A monde ouvert*, Paris Hachette 1996.
- 3/ G. Baillat, J. Boulmer-Nguyen, J.-P. Chevalier, A. Demotier, M. Field, R. Gerard, J. Rouffignac, E. Szwarc, J. Thibault, C. Vincent, *Gulliver*, CM1 et CM2, Paris Nathan 1996.
- 4/ J.-M. Baldner, Ch. Fournier, D. Lefeuvre, E. Mesnard, *Terre d'Histoire*, Paris, Bordas 1997.
- 5/ S. Boëche, M. Pineau, R. Delpeuch, Th. Bénardeau, *A nous le monde*, cycle 3 SEDRAP 1997.
- 6/ S. Le Callenec, F. Martinetti, L. Rolinet, *Histoire cycle 3*, Paris, Hatier, 2000.
- 7/ J.-L. Nembrini, J. Faux, A.-S. Moretti, *A monde ouvert*. Paris, Hachette 2000.
- 8/ B. Falaize, N. Cauwet, (avec la collaboration de C. Loubes), *Les savoirs de l'Ecole Histoire*, (J. Hébrard dir.), Paris, Hachette, 2002.
- 9/ S. Le Callenec, J. Bartoli, O. Cottet, F. Martinetti, C. Ranaivonasy, L. Rolinet. *Magellan*, Paris, Hatier, 2004.
- 10/ F. Changeux, Ch. Fleury, H. Humbert. *Histoire cycle 3*, Paris Magnard 2004
- 11/ S. Le Callenec, J. Bartoli, O. Cottet, F. Martinetti, C. Ranaivonasy, L. Rolinet, *Magellan*, Paris, Hatier, 2006
- 12/ M. Clary, G. Dermenjian, *Les Ateliers Hachette*, (CM2), Paris Hachette 2006.
- 13) M. Clary et G. Dermenjian, *Les Ateliers Hachette*, Histoire-géographie CE2 (programmes 2008), 2009

* **Bibliographie** sur la colonisation dans le système scolaire

- * P. Blanchard, N. Bancel, S. Lemaire (dir), *La Fracture coloniale*, La Découverte,
- * G. Boyer, V. Stachetti, « Enseigner la guerre d'Algérie à l'école : dépasser les enjeux de mémoire ? », in : F. Abécassis, G. Boyer, B. Falaize, G. Meynier, M. Zancarini-Fournel, *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial*, coll. « Education, histoire, mémoire », INRP, 2007
- * C. Coquery-Vidrovitch, *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone, 2009
- * L. Corbel, B. Falaize (Dir.), *Entre mémoire et savoirs, l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Rapport de recherche INRP, 2003

- * C. Eizlini, *La colonisation enseignée aux enfants de Jules Ferry à nos jours, cas des manuels d'histoire du cours élémentaire et moyen*, Mémoire de Master 2 recherche, sous la direction de Claude Lelièvre (Paris Descartes), 2005
- * B. Falaize (Dir.), avec O. Absalon, N. Heraud et P. Mériaux, *L'histoire de l'immigration à l'école*, coll. « éducation, histoire, mémoire », INRP/CNHI, 2009
- * B. Falaize, F. Lantheaume, « Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires », in : Pascal Blanchard et Isabelle Veyrat-Masson, *Les guerres de mémoires. La France et son histoire*, La Découverte, 2008
- * F. 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 de sociologie, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, tapuscrit, 2002.
- * F. Lantheaume, « Manuels scolaires et colonisation. Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur le formation de l'esprit critique », LIDIL, Université Stendhal-Grenoble 3, 2007, n035, p.159-175
- * F. Lantheaume, « Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires », in D. Borne, B. Falaize, *Religions et colonisation*, Editions de l'Atelier, 2009
- * F. Lantheaume, « Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire », *Le Cartable de Clio*, Lausanne, n9, 2009
- * M.-A. de Suremain, « Entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial », in L. de Cock, E. Picard (dir), *La Fabrique de l'histoire*, Agone, 2009