



espe École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2016 - 2017**

**QUELS SONT LES ENJEUX DE L'ENSEIGNEMENT DU « FAIT
COLONIAL » ?**

Raphaëlle PALLARES

Directeur du mémoire : Laurent Kuhr & Geneviève Zoia
Assesseur :

Soutenu le 2017

Résumé :

Le 'fait colonial' effectue depuis quelques années un retour dans les débats publics. Controversé, source de tensions, il sous-entend des enjeux multiples pour notre société : question des mémoires vives, rôle de l'histoire dans la société et à l'école, relation à l'Autre, questions identitaires...

Cette question semble diviser notre société, la fractionner. Qu'en est-il de l'école ? A travers ce mémoire, il s'agit de comprendre *quels sont les enjeux de l'enseignement du fait colonial*.

En étudiant les sources existantes sur le sujet et en interrogeant des enseignants qui ont enseigné ou enseignent au cycle 3, il s'agit de comprendre les réticences de certains enseignants à enseigner le fait colonial, mais aussi les grandes optiques pédagogiques par lesquelles la question est traitée en classe, et pourquoi.

Mots-clés : colonisation, diversité, histoire, décolonisation

Summary :

Colonialism is back in our public debates since a few years. Controversial, source of tensions, it is at the heart of various issues for our society : painful memories, the role of history in our society and at school, relationships between people, identity issues...

This issue seems to divide our society. What about school ? Through this essay, the goal is to understand *what are the stakes of teaching colonialism*.

By working on the existing sources and talking to teachers having taught or currently teaching in fifth grade, we will try to understand why some of them are reluctant to teach colonialism, but also the main educational choices by which the topic is dealt with, and why.

Key words : colonialism, diversity, history, decolonization

À J. et D.
Merci.

« Il y a pourtant un risque à occulter les crimes et le racisme inhérents au fait colonial. Ces dénis de l'histoire encouragent ceux qui réactivent aujourd'hui les réflexes nationalistes et confortent, par contrecoup, ceux qui prônent l'enfermement communautaire des groupes disqualifiés, ainsi interdits de passé. D'un côté, on a une histoire mensongère, celle de la colonisation positive, et, de l'autre, une histoire faussée, fondée sur le ressentiment : c'est extrêmement dangereux d'un côté comme de l'autre. »

Claude Liauzu, 8 mai 2005, entretien paru dans Le Monde

SOMMAIRE

Introduction.....	1
I. L’Etat de l’Art.....	4
• <i>Focus sur le débat dans la société et la sphère politique.....</i>	<i>4</i>
• <i>Focus sur l’école.....</i>	<i>13</i>
II. Problématique et méthodologie utilisée.....	17
III. Analyse et réflexions à partir des entretiens réalisés.....	19
Conclusion.....	34
Annexes.....	36
Annexe 1 : bibliographie.....	36
Annexe 2 : texte intégral de l’appel « liberté pour l’histoire ».....	39
Annexe 3 : présentation des entretiens, contexte, extraits de verbatim... 	40

Mon histoire personnelle et familiale m'a probablement grandement influencée dans le choix de ce sujet. Je suis née en République Centrafricaine, et y ai été scolarisée plusieurs années avant de rentrer en France ; mais surtout, mon grand-père et mon père ont passé la plus grande partie de leur vie en Afrique¹ (et en Asie, dans une moindre mesure). Mon grand-père était médecin militaire, et mon père, qui a donc grandi en Afrique, y a aussi passé la première partie de sa vie d'adulte en tant que logisticien. Cela a eu des conséquences sur mon éducation, et c'est tout naturellement que j'ai commencé à m'y intéresser très jeune, via la musique et la littérature notamment. En grandissant, ce continent où je suis née et qui fait partie de l'histoire familiale paternelle m'a de plus en plus intriguée. En en parlant j'ai été surprise par les contradictions dans la vision qu'en avait ma famille paternelle : ils semblaient sans cesse tiraillés entre une certaine fascination pour les peuples et les cultures rencontrés, et une certaine forme de mépris, d'élitisme culturel imprégné du colonial. Ils se sentaient personnellement attaqués lorsqu'on remettait en cause le système colonial, tout en le critiquant eux-mêmes. Ce double regard, partagé entre les 'aspects négatifs' et les 'aspects positifs' (voilà un schéma de pensée qui m'intéressera beaucoup dans la suite de ce mémoire) m'a toujours intriguée, et m'est resté en mémoire lorsque j'ai moi-même commencé à voyager.

En effet, j'ai commencé par obtenir un Master LEA spécialité 'analyse de crises & action humanitaire'. Les relations interculturelles étaient au cœur de cette formation : on nous poussait constamment à nous interroger sur les raisons pour lesquelles nous souhaitions travailler dans ce domaine, sur les éventuels préjugés - conscients ou non - ancrés en nous, et à affronter notre vision du « Tiers-Monde » de la manière la plus honnête possible. Le fait d'être conscient de ses préconçus culturels ne garantit pas que l'on va les dépasser, mais il garantit au moins d'y être attentif lorsqu'on travaille dans un contexte culturel qui nous est étranger.

J'ai donc ensuite travaillé dans des ONG, toujours locales, car cela correspondait à ma vision du métier (on connaît les travers des ONG occidentales qui imposent bien souvent couvre-feu et entre-soi aux expatriés).

J'ai donc travaillé successivement en Inde, en Argentine et à l'Île Maurice. Ces expériences m'ont amenée à prendre conscience que le colonial, qui était jusque là pour moi un objet d'étude strictement historique, appartenant au passé, était en fait un sujet 'chaud'. La manière d'envisager ce passé partagé entre Europe et pays colonisés différait grandement entre ces trois pays. A l'Île Maurice, c'est par ricochet que ce sujet s'est imposé à moi : j'ai été amenée à m'intéresser aux Chagossiens et à leur histoire, et c'est dans ce contexte que la question des 'mémoires vives' a commencé à me passionner. Les Chagossiens ont été expulsés de leur archipel par les Britanniques, qui souhaitaient en louer une partie aux Américains afin que ces derniers y construisent une base

¹ Principalement Niger, Gabon, Algérie, Togo, Ouganda, Tchad, Madagascar & RCA

militaire. Ils se sont retrouvés sans ressources à Maurice, où ils ont été confrontés au racisme et aux difficultés financières. Leur ‘blessure mémorielle’ est encore très vive, même pour les descendants qui n’ont jamais vécu sur l’archipel eux-mêmes. Cela m’a amenée à m’interroger sur ces blessures mémorielles, qui se transmettent de génération en génération, et sur la manière dont elles peuvent affecter nos sociétés actuelles. A Maurice, les « Chagossiens » se revendiquent toujours comme tels, et sont toujours considérés comme tels. Ils sont vus comme ‘à part’ dans la société mauricienne car ils sont très pauvres (conséquence du fait qu’ils ont été déportés sur l’île sans être formés du tout aux métiers courants à Maurice), souvent touchés par les problèmes d’alcoolisme et de toxicomanie, et ‘Noirs’, ce qui, à Maurice, correspond au bas de l’échelle sociale.

En Inde, le sujet de la colonisation est peu revenu dans les discussions avec les Indiens, peut-être parce que je suis Française, et non Anglaise, ou parce que le contexte ne s’y prêtait pas. En Argentine, nous en avons beaucoup parlé, mais cela est hors de propos ici.

Lorsque j’ai décidé de passer le CRPE, je m’intéressais donc déjà au fait colonial et aux débats qu’il suscite depuis une dizaine d’années dans la société française. Beaucoup des personnes avec qui j’ai eu l’occasion d’aborder la question estiment qu’elle n’est pas ou peu traitée durant le cursus scolaire.² Il y a donc un écart entre les attentes sociales et la réalité de l’enseignement. Pour Benoît Falaize, « la colonisation a toujours fait partie des programmes de l’Ecole Publique. Dire qu’on n’enseignait pas la colonisation, c’est faux. La question, c’est comment on l’enseignait. »

En projetant de devenir enseignante moi-même, en m’intéressant donc aux programmes et à leur évolution dans le temps et en rencontrant et échangeant avec des enseignants, certains m’ont confié que beaucoup de collègues de REP/REP+ hésitaient à aborder ce thème par crainte de « créer un climat de violence dans leur classe ». A l’inverse, d’autres pensent au contraire qu’il est nécessaire d’aborder la question et d’ouvrir le débat.

Plus je m’intéressais au fait colonial et à son enseignement, plus je percevais à quel point ce sujet suscitait de vives réactions, aussi bien dans notre pays qu’à l’étranger. Tous les enseignants, même ceux qui n’y accordent qu’une importance mineure, s’accordent à dire qu’il ne s’agit pas d’un objet d’histoire « comme les autres ».

A présent que je suis enseignante, je souhaite d’autant plus m’intéresser aux différents débats qui gravitent autour du sujet de l’enseignement de la colonisation dans la société aussi bien qu’à l’école, qui en est le miroir : elle me semble recouper certaines des questions les plus importantes sur lesquelles nous avons à réfléchir actuellement : les problématiques culturelles, le

² Un sondage de l’IFOP pour *Le Monde* et la Fondation Jean Jaurès réalisé en 2014 montre que 54% des personnes interrogées estiment qu’on ne parle « pas assez » de la guerre d’Algérie à l’école.

rôle de l'école et de l'enseignement de l'histoire, mais aussi le modèle de société que nous souhaitons construire.

Je me suis donc demandé pourquoi le fait colonial suscitait un tel malaise, dans notre société comme à l'école. Est-il enseigné ? Si oui, est-il enseigné de façon satisfaisante ? Quelle serait 'la façon satisfaisante' de l'enseigner ? Pourquoi notre société s'affronte-t-elle autour du fait colonial ? En en parlant autour de moi, j'ai réalisé plusieurs choses : d'abord, pour la majorité de mon entourage, cette question ne nous touche pas directement, elle est éloignée de nous et de notre histoire. Ensuite, elle met en jeu des questions autrement plus générales : la distinction entre mémoire et histoire, ce que doit être l'enseignement de l'histoire à l'école, quelles visions de l'école et de la société se jouent dans ce débat...

Il me semble que cet enseignement est controversé parce qu'il y a un flou sur la manière dont il convient de l'aborder : doit-on le traiter comme un objet d'histoire comme les autres, ou doit-on considérer qu'il implique des enjeux mémoriels dont il faut tenir compte ?

Aujourd'hui, pour beaucoup d'historiens, l'enseignement du fait colonial ne peut plus se limiter à la vision du colonisateur, mais suppose d'envisager l'altérité et de la prendre en compte. Or, selon Geneviève Zoia, les fondements même de l'école y sont hostiles. Si la massification de l'école a entraîné une « extension du domaine de la culture entre ses murs », historiquement, l'institution scolaire sépare les sphères publique et privée, enseignants et élèves devant respecter une certaine neutralité « sans affects » afin d'être de bons citoyens républicains. L'école s'est cependant ouverte à l'altérité, s'éloignant ainsi du modèle de départ : depuis la fin des années 60, un cadre institutionnel et académique s'est développé pour traiter le thème de la différence sous toutes ses formes, et l'Ecole s'est adaptée, à la fois en affichant la volonté de former ses futurs enseignants aux différences culturelles, en créant des instances participatives pour les élèves et leurs familles et des politiques d'égalité ciblées. Il demeure cependant une contradiction forte entre les idéaux actuels de tolérance et la forme d'universalisme de fond qui structure l'Ecole Française. De fait, cette contradiction se trouve au cœur de mon sujet, et renvoie aux problématiques mentionnées dans le début de cette introduction : quelle école, et par ricochet, quelle société veut-on construire ?

Ce sont des questions difficilement 'enseignables', pourtant il me semble, compte tenu de la situation actuelle, qu'on ne peut plus faire l'économie d'au minimum se les poser, surtout quand on est PES (Professeur des Ecoles Stagiaire), comme c'est mon cas cette année.

L'école, comme la société, est partagée entre l'approche libérale (le dialogue entre les cultures est primordial, la France doit s'adapter aux différentes cultures qui la traversent et les prendre en compte pour créer de l'unité) et l'approche républicaine (qui prône le rôle d'assimilation

traditionnel de l'école : pour créer de l'unité, il faut revenir à une identité commune, et c'est aux populations 'immigrées' de s'adapter) : elle réagit aux tensions en proposant des outils pour prendre en compte les différences culturelles, mais n'abandonne pas pour autant l'idée qu'elle doit inclure les futurs citoyens dans une même culture commune. Cela alimente nécessairement les tensions, mais doit-elle pour autant choisir une approche au détriment d'une autre ?

Cette crise identitaire traversée par la France montre que les mémoires issues de ces cultures plurielles sont marquées par les traumatismes de l'histoire, et ce sont bien souvent les enseignants qui se retrouvent en première ligne face à ces tensions.

Mon mémoire sera découpé de la manière suivante : je ferai d'abord l'état de l'art du sujet, en revenant d'abord sur les principaux enjeux de cette question dans notre société, puis à l'école (les deux questions étant intimement liées), avant d'introduire la problématique et la méthodologie de travail adoptée. Enfin, une partie sera consacrée à l'analyse des témoignages recueillis auprès d'enseignants du cycle 3, afin de confronter la théorie à la réalité du terrain : enseignent-ils la colonisation ? Si oui, comment ? Favorisent-ils une entrée multi-champs, notamment en l'abordant via l'EMC, ou une entrée strictement historique ? Pour quelle(s) raison(s) ? Autrement dit, à travers ces entretiens, j'essaierai de comprendre quelles sont les grandes optiques pédagogiques par lesquelles cette question est traitée à l'école. Dans un dernier temps, je conclurai.

I. L'Etat de l'art

- *Focus sur le débat dans la société et la sphère politique*

L'histoire de la colonisation a commencé à s'écrire pendant la colonisation elle-même, et elle continue à s'écrire aujourd'hui. Elle comprend un volet 'national' : la colonisation française, et un volet 'mondial', plus global.

Mon propos n'est pas ici de revenir en détails sur la construction de cette histoire, car ce serait bien trop long, mais plutôt de revenir brièvement sur certaines de ses phases, lorsqu'elles apportent un éclairage à mon sujet de mémoire.

Cette histoire n'a jamais cessé de s'écrire, pourtant il y a un sentiment persistant dans notre société selon lequel elle demeure incomplète, partielle et partiale, et surtout qu'elle n'a pas franchi suffisamment le seuil de l'école. De fait, des historiens ont toujours travaillé sur la question, mais leurs travaux n'ont pas bénéficié du retentissement connu par d'autres thématiques.

A l'école, le fait colonial a presque toujours été présent dans les programmes, d'abord sous la forme d'une histoire exclusivement nationale ou à la rigueur européenne, puis, avec le développement de

l'histoire des « aires culturelles »³, longtemps minoritaire, sous une forme moins eurocentrée. Ainsi, le point de vue des colonisés s'est peu à peu développé, même s'il reste minoritaire et source de tensions, notamment via l'histoire pré-coloniale.

La France a cependant connu une longue phase de silence sur le sujet, analysé par certains comme un processus d'oubli : la décolonisation a comme effacé l'histoire coloniale pendant une période.

Après ce temps de silence, le fait colonial refait l'actualité depuis quelques années, à la fois dans le domaine universitaire (études, thèses...), dans la sphère politique (mémoire 'officielle') et dans la société civile (mémoires), et le débat est violent.

Selon les historiens et observateurs de la société civile qui ont étudié cette résurgence, elle est due à plusieurs facteurs : tout d'abord, la construction d'un 'problème de l'immigration' en France, les émeutes de banlieues de 2005, la judiciarisation autour de la mémoire de la guerre d'Algérie, mais aussi les Lois dites 'mémorielles', le discours de Dakar du Président Sarkozy en 2007 ou encore le débat sur l'identité nationale.

Attardons-nous un instant sur ces lois mémorielles⁴, en commençant par celle qui a suscité la plus grande polémique : la loi du 23 février 2005, et son article 4 qui stipulait que : « les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ».

Pour Claude Liauzu et Gilles Manceron, cette loi « résulte (...) de la conjonction et de la rencontre d'un lobbying très organisé mené depuis des années par des nostalgiques de la colonisation », et « cherche à imposer une vérité officielle. »⁵ Selon eux, l'histoire serait menacée, la sphère politique chercherait à remettre en question la liberté des historiens et voudrait imposer une histoire officielle.

Un certain nombre d'historiens ont ainsi manifesté leur inquiétude via l'appel « liberté pour l'histoire » (texte en annexe 2). Cet appel a d'ailleurs donné son nom à une association présidée par Pierre Nora, ayant pour but de s'opposer aux lois mémorielles. Mais, pour Liauzu et Manceron (et bien d'autres, qui ont signé une lettre ouverte intitulée « ne mélangeons pas tout », cet appel associe à tort un certain nombre de lois françaises récentes relatives à l'histoire et à la mémoire, notamment la Loi Gayssot, la Loi Taubira, ou la Loi sur le génocide arménien, alors qu'elles diffèrent sensiblement dans leur esprit : pour eux, la Loi de 2005 est la première à donner des directives au corps enseignant portant sur l'enseignement de l'histoire. La Loi Taubira, par exemple, visait à inscrire l'histoire de l'esclavage dans les programmes, mais n'incitait pas les enseignants à l'aborder d'une manière particulière. Il y aurait donc une différence, qui divise les historiens : pour

³ Elle consiste à aborder une thématique en sortant d'une vision strictement nationale, en prenant en compte les différents pays concernés par le phénomène étudié.

⁴ Lois Mémorielles :

1990 : Loi Gayssot condamnant les actes racistes, antisémites et xénophobes

2001 : Loi reconnaissant génocide arménien & Loi Taubira reconnaissant l'esclavage comme crime contre l'humanité

2005 : Loi contenant l'article 4 portant sur le « rôle positif » de la colonisation (article qui sera retiré par la suite).

⁵ Claude Liauzu & Gilles Manceron (dir.), *La Colonisation, la Loi et l'Histoire*, Edition Syllepse, 2006, p.12.

Madeleine Rébérioux, c'est l'ensemble des Lois Mémoires qui est condamnable, car l'historien est révisionniste par nature, il 'réécrit' forcément l'histoire, et ce n'est pas au juge ou au politique de dire l'histoire, ou « d'alimenter une histoire officielle faisant taire les autres, à l'heure où les complots fleurissent ». Si des désaccords existent parmi les historiens quant au contenu de ces Lois, ils sont globalement d'avis que l'histoire ne doit pas être l'esclave de l'actualité, ni s'écrire sous la dictée de mémoires concurrentes, et s'opposent ainsi à cette judiciarisation du débat.

Ce fameux article 4 sera finalement abrogé en 2006, mais reste la symbolique : éprouver le besoin de faire une loi de ce type en 2005, c'est avouer que la question de la colonisation n'est pas réglée en France. Se pose alors la question suivante : le fait de légiférer autant sur de tels sujets sert-il de régulateur ou d'acteur des guerres de mémoire ?

Pour un certain nombre d'historiens, dont Catherine Coquery-Vidrovitch⁶, il existe à l'heure actuelle une confusion entre histoire et mémoire, et entre histoire et politique. Pour elle comme pour d'autres historiens, le rôle de l'histoire est de comprendre, non de juger, ils considèrent donc comme irrecevable, en tout cas dans le champ historique, la tendance à parler du fait colonial sous une forme 'aspects positifs/aspects négatifs'.

D'autres questions se posent quant au traitement de ces questions vives : la traite et l'esclavage, d'abord oubliés ou abordés uniquement sous l'angle de l'abolition, font l'objet d'un traitement plus conséquent depuis quelques années (ils ont notamment été inscrits aux programmes scolaires en 2000). Cependant, ils ne bénéficient pas d'une importance égale selon qu'on se trouve en Métropole ou Outre-Mer : des jours fériés de commémoration existent là-bas, mais pas en Métropole, et ils n'ont pas la même place dans l'enseignement. Pour certains historiens, c'est dommageable car cela entérine une fragmentation de l'histoire de France, qui ne serait pas la même selon l'endroit où on vit, comme si l'esclavage et la traite négrière ne faisaient pas partie de notre histoire commune.

De manière plus générale, un courant d'historiens pose la question de cette histoire qui ne tient que trop peu compte à la fois des points de vue du colonisateur et du colonisé. On peut ici mentionner le cas d'autres anciennes puissances coloniales, comme la Grande Bretagne, qui se sont très tôt intéressées aux 'post-colonial studies' offrant ce double regard croisé, et donc une nouvelle grille de lecture à la fois du passé, et du présent, et un mode de pensée pluriel qui permet justement de tenir compte des mémoires plurielles. La France, jusqu'à présent, n'a que très peu développé ce champ d'étude.⁷ Pour ce courant d'historiens, cette différence dans l'avancée des recherches et des

⁶ Catherine Coquery-Vidrovitch, *Enjeux Politiques de l'Histoire Coloniale*, Agone, 2009.

⁷ « Toutes les autres métropoles coloniales européennes ont envisagé et mis en œuvre des programmes (recherche, enseignement, lieux de mémoires...) liés à cette histoire des Empires, dans une optique visant à dépasser le double simplisme de l'anticolonialisme et de l'hagiographie. » :

productions sur cette thématique est due à la manière différente dont France et Grande Bretagne ont traité la colonisation et la décolonisation.⁸

Ce même courant d'historiens avance l'idée selon laquelle le fait colonial serait indissociable de la construction de l'identité française.

Autrement dit, notre société actuelle se serait construite avec l'Empire Colonial. Nous serions aujourd'hui dans une situation post-coloniale, pourtant, les Français verraient la colonisation comme une parenthèse fermée, d'une part car peu gratifiante et en contradiction avec les principes de la République, et d'autre part car ils la perçoivent comme un événement lointain, très éloigné et distinct de notre histoire nationale.

La colonisation a longtemps été justifiée comme le moyen de mettre un terme à l'esclavage⁹, d'exporter les droits de l'homme et d'éduquer les populations 'arriérées'.

Pour C. Coquery-Vidrovitch, cette justification visait à combler le fossé légal et moral qui existait entre 'Indigènes' et citoyens.¹⁰ En faisant la distinction entre nationalisation et accès à la citoyenneté, la France aurait institué un paradoxe qu'il fallait rendre acceptable pour la République et ses principes (par exemple, en Algérie, « l'assimilation totale de la population était exigée : elle devait faire table rase de ses traditions au nom de l'octroi des valeurs de la 'civilisation française', mais en même temps on prônait vouloir préserver les 'différences inassimilables', ce qui permettait d'instaurer une discrimination pure et simple de cette population »)¹¹.

De ce paradoxe à concilier les idéaux de la nouvelle République avec la réalité de la colonisation aurait découlé une construction de l'Empire Colonial en parallèle de celle de la République, ce qui aurait de nombreuses conséquences dans la société actuelle : une école d'historiens parle de 'fracture coloniale', qui la diviserait¹².

Revenons brièvement sur la construction de ce paradoxe. Les Républicains de l'époque, pour s'imposer politiquement, ont dû trouver un moyen pour concurrencer la droite monarchiste et la droite ultra sur le terrain du patriotisme : ils ont misé sur l'Empire, d'autant que dans leur esprit, cela leur permettait de faire d'une pierre deux coups et de contrer l'internationalisme des mouvements sociaux révolutionnaires.

L'expression de « République coloniale », popularisé par des historiens tels que Nicolas

Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire (dir.), *La Fracture Coloniale, la Société au Prisme de l'Héritage Colonial*, La Découverte, 2006, p.14.

⁸ Colonisation s'appuyant sur les structures locales existantes et indépendances négociées (GB)/Colonisation remodelant totalement les sociétés colonisées et indépendances arrachées (France).

⁹Jean Jaurès : « Quand nous prenons possession d'un pays, nous devons amener avec nous la gloire de la France, et soyez sûrs qu'on lui fera bon accueil, car elle est pure autant que grande, toute pénétrée de justice et de bonté. Nous pouvons dire à ces peuples, sans les tromper, que jamais nous n'avons fait de mal à leurs frères volontairement : que les premiers nous avons étendu aux hommes de couleur la liberté des Blancs, et aboli l'esclavage (...) » Conférence tenue à l'Alliance Française, Albi, 1884.

¹⁰ Le Code de l'Indigénat...

¹¹ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire (dir.), *La Fracture Coloniale, la Société au Prisme de l'Héritage Colonial*, La Découverte, 2006, chapitre 5 : « Islam & République : une longue histoire de méfiance », Anna Bozzo, p.82.

¹² *Ibid.*

Bancel ou Pascal Blanchard, fait référence à cette construction en miroir : la République aurait été modelée et serait « encore marquée par le colonial dans sa politique nationale et internationale »¹³. Les deux termes se contredisent, mais correspondaient selon eux au rêve de l'époque : construire un Empire colonial où s'épanouiraient les idéaux de la République : « quelle 'communauté imaginée' pouvait rassembler des groupes, des individus qui n'avaient pas encore construit un récit partagé ? La République. » Pour cette école d'historiens, « la République admet de violer ses propres lois car elle croit profondément en sa mission civilisatrice »¹⁴ qui serait une version laïcisée de la mission civilisatrice chrétienne. On aurait substitué à l'idéal chrétien (propager la foi à travers le monde) un idéal républicain (propager les valeurs républicaines à travers le monde). La République aurait forgé son identité sur l'imaginaire colonial : en se définissant par ses différences présumées avec les colonies (quand on a du mal à définir ce qu'on est, on se définit par ce qu'on n'est pas), elle aurait construit la paix civile et se serait renforcée car elle offrait de nouvelles perspectives, notamment à l'Eglise, à l'Armée et à l'Ecole, les fidélisant ainsi.¹⁵ « Pourtant très anticléricale, la IIIe République a soutenu le travail d'éducation & d'évangélisation mené par les missionnaires ».¹⁶

Là où les Etats-Unis parlaient de « manifest destiny », les Britanniques de « white man's burden », la IIIe République Française aurait ainsi trouvé dans cette « mission civilisatrice » une des sources de l'identité nationale.¹⁷ Avec ce qu'elle suppose de contradictions : aider, apprendre à connaître mais pour mieux asservir, « elle est devenue la mission par excellence de la République, la seule qui semble atteindre ses buts, réussir, et, comme par effets de retour, fortifier la République en métropole contre ses ennemis »¹⁸ : en fédérant autour d'elle, la mission civilisatrice aurait contribué à unir la population et sa classe politique. La dimension raciste ne peut être occultée : la colonisation repose sur l'idée de supériorité raciale¹⁹, qui permet de justifier le double discours entre les principes républicains et le traitement fait aux peuples colonisés, et de se construire une identité collective. Un nationalisme républicain se développe ainsi : on peut par exemple citer l'Exposition Coloniale de 1931 à Paris, meilleur symbole de cette mise en scène du projet républicain colonial « revendiqué, glorifié, magnifié ».²⁰ Il s'agissait de rendre le colonialisme compatible avec les idéaux de liberté, d'égalité et de fraternité hérités de la Révolution, et donc avec la République.

L'assimilation des colonisés est dans le même temps exigée (car la République est une) et

¹³ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès, *La République Coloniale, Essai sur une Utopie*, Albin Michel, 2003, p.15.

¹⁴ *Ibid*, p.33.

¹⁵ *Ibid* p.61.

¹⁶ GEO HISTOIRE : hors série Collection. « Le Temps des Colonies, des conquêtes aux indépendances 1830-1962 » décembre 2016-février 2017.

¹⁷ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès, *La République Coloniale, Essai sur une Utopie*, Albin Michel, 2003, p.67

¹⁸ *Ibid* p.71

¹⁹ Léopold De Saussure, qui a théorisé la race pour le champ colonial : « les lois de l'hérédité existent, toutes les races ne sont pas éducatibles » ou Broca et ses mesures de crânes (anthropométrie).

²⁰ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès, *La République Coloniale, Essai sur une Utopie*, Albin Michel, p.110.

impossible à accorder. Ces contradictions sont difficiles à assumer aujourd'hui, et certains historiens tels que Bernard Lugan proposent une relecture de l'histoire au prisme des réalités actuelles des ex-colonies, arguant que leur émancipation n'a rien donné, voire qu'elles ont sombré dans des impasses et que donc le régime colonial n'était pas si mauvais. Ce syllogisme, qualifié d'argument fallacieux par certains, prédomine pourtant dans l'opinion publique, de même que l'approche comptable (aspects positifs/aspects négatifs). Le fait d'avoir occulté pendant si longtemps l'histoire coloniale ne permet pas d'en tourner la page, et autorise au contraire « une nostalgie assumée et un révisionnisme »²¹ car cela a empêché la construction d'un savoir collectif : les historiens ont travaillé sur le sujet, mais ce savoir n'est pas passé vers la population, ce qui laisse toute place aux mémoires pour réécrire l'histoire et favorise les cristallisations identitaires autour de cette question.

On voit bien que ces questions identitaires sont au cœur des débats depuis quelques années. Pour une partie de la population, « la perte de l'Algérie Française a marqué le début du déclin de la France », voire qu'on assiste à une « colonisation inversée. »²² La décolonisation serait le point de départ de la crise actuelle.

De même, la question de la race aurait dévié, se serait transformée en une opposition entre les différentes cultures dans les discours publics. Pour autant, pour Ariane Chebel d'Appollonia²³, le débat se serait racialisé des deux « côtés » : les Indigènes de la République usent de ce discours aussi bien que la droite française, l'anticolonialisme étant parfois manipulé pour servir d'autres causes (Dieudonné, les djihadistes...) Le discours de la « non-repentance » gagne du terrain, quand les « aspects positifs » sont invoqués, comme dans le fameux article 4, ou dans le discours de Dakar de Nicolas Sarkozy. Il faudrait lutter contre cette culpabilisation permanente qui pèserait sur l'Occident au sujet de la colonisation²⁴. Comme le dit Bruckner dans *le Sanglot de l'Homme Blanc* (1983), il faut arrêter de se flageller à propos du passé.

Ce glissement vers un retour de l'imaginaire colonial dans les discours se traduirait aussi dans le vocabulaire : pour Yvan Gastaut²⁵, la fin du concept d'intégration a été signée avec la suppression du HCI (Haut Conseil à l'Intégration). Désormais, on parle à nouveau d'assimilation, terme directement emprunté à la colonisation, qui la voyait comme une « valeur progressiste ». C'est sous Mitterrand que le terme d'« intégration » s'est imposé, remplaçant celui d'« insertion » (car on avait compris que les ex-colonisés avaient vocation à rester sur le territoire). Pour Gastaut, le retour de l'« assimilation » correspond à la sensation d'échec de l'intégration, sentiment

²¹ *Ibid* p.129.

²² Eric Zemmour.

²³ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Dominic Thomas, *Vers la guerre des identités ? De la fracture coloniale à la révolution ultranationale*, La Découverte, 2016, Chapitre 2.

²⁴ Daniel Lefeuvre, *Pour en finir avec la repentance coloniale*, 2006.

²⁵ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Dominic Thomas, *Vers la guerre des identités ? De la fracture coloniale à la révolution ultranationale*, La Découverte, 2016, chapitre 3, pp.67-79.

d'ailleurs partagé des deux côtés : les populations concernées se demandent jusqu'à quand on va exiger cela d'eux, qui sont Français, tandis que ceux qui la prônent considèrent qu'elle a échoué.

Le fait de parler de « cultures » et non de « races » permettrait de rassembler depuis les progressistes jusqu'aux traditionalistes autour de la peur de l'islam. Pour Rachid Benzine, cette peur serait le « ferment d'un nouveau lien identitaire en France », qui trouverait son origine dans trois sources principales : « la mémoire vive de la guerre d'Algérie, l'actualité internationale et la situation économique et sociale difficile, particulièrement dans les banlieues populaires ». ²⁶ La France connaîtrait une baisse de l'adhésion aux grandes valeurs et symboles de la République, et aurait donc besoin de trouver une nouvelle unité, en se construisant à nouveau en opposition à quelque chose : à la place des races, on parlerait désormais de cultures. Ce glissement progressif aurait commencé dans les années 2000, et aurait petit à petit « changé les exilés/réfugiés de victimes à problèmes, dans un « long processus qui a mené à la substitution de l'ennemi communiste par l'ennemi islamiste ». ²⁷

L'assimilation s'inscrit jusque dans le Code Civil : « nul ne peut être naturalisé s'il ne justifie de son assimilation à la communauté française ». ²⁸

On a aussi assisté à une construction identitaire du rôle de délinquant, attribué aux descendants d'immigrés : de la même manière qu'on accusait les colonisés qui se rebellaient d'attaques contre la République (qui ne demandait qu'à les faire profiter de ses bienfaits), un certain discours qui gagne du terrain reproche aux descendants d'immigrés d'être des délinquants qui refusent l'assimilation et sont 'des ennemis de l'intérieur' de la République.

Certains analysent ainsi les émeutes de 2005 d'un point de vue ethnique et non social, on crée un Ministère de l'Immigration, l'Intégration, l'Identité Nationale et du Développement, et surtout on commence à affirmer publiquement que « toutes les civilisations ne se valent pas. » (Claude Guéant).

Ce « passé qui ne passe pas » ²⁹ influencerait donc grandement les rapports sociaux actuels, qu'il conviendrait de « décoloniser ».

La laïcité serait dévoyée, instrumentalisée pour « prendre l'allure d'un combat culturel pour défendre une société du grand repli ». ³⁰ Elle servirait à justifier des discriminations, comme la mission civilisatrice autrefois. La cohésion sociale serait remise en cause par la résurgence des mémoires jusque là réduites au silence.

Les tensions actuelles découleraient d'un ensemble de représentations construites durant la période

²⁶ *Ibid* chapitre 6, p.103.

²⁷ *Ibid* chapitre 11, « l'ethnisation des discours politiques », N. Bancel, p.159.

²⁸ Code Civil, article 21-24.

²⁹ Expression originellement employée par Henry Rousso à propos du régime de Vichy, reprise par certains historiens à propos du fait colonial.

³⁰ Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Ahmed Boubeker, *Le Grand Repli*, La Découverte, 2015.

coloniale, et qui n'ont jamais été déconstruites.

Un certain nombre d'autres signes peuvent alerter sur ces divisions au sein de la société française : ainsi, il existe une sorte d'infra-droit dans les banlieues qui rappelle (en restant mesuré) ce droit à double vitesse qui existait dans les colonies (dispositifs particuliers...) De même, il existe un Ministère des Outre-Mers, comme s'il s'agissait de zones nécessitant une gestion particulière, différente de la Métropole. Ainsi, de nombreux observateurs mettent en exergue une situation du chat qui se mord la queue : « l'assignation à une communauté d'origine se fait par ceux là même qui leur demandent de s'en émanciper »³¹. La sphère politique multiplie les lois contre l'immigration, cautionnant ainsi l'idée que l'Étranger, surtout post-colonial, est un des facteurs principaux de la crise française. Cette fracture, mentionnée plus haut, conduirait un certain nombre de Français à se définir comme « blancs », comme s'il s'agissait d'une identité à défendre. De même, pour les populations dites « des quartiers », cette image imposée finit parfois par devenir une identité revendiquée. Il est assez difficile pour certains jeunes « des quartiers » de définir quelle est leur place dans la communauté nationale.

A titre d'exemple, on peut citer la double assignation identitaire des sportifs : en France, ils sont perçus comme « des immigrés » à qui la France a donné leur chance. A l'étranger, dans des contextes tels que la Coupe du Monde de football, ils sont revendiqués comme Français et on attend d'eux qu'ils se présentent comme tels.

Cette nostalgie et cette volonté de 'réhabiliter' la colonisation dont nous parlions plus tôt trouve écho dans un autre cheval de bataille, qu'il est intéressant de mentionner ici : la politique muséale en France.

Il est en effet intéressant de se pencher sur la question culturelle (musées, monuments officiels...) ³² En ce qui concerne le fait colonial, elle semble avoir été abandonnée à la droite nostalgique. Il n'existe aucun musée de la colonisation en France à l'heure actuelle, ce qui en dit long sur l'état du transfert de savoirs des historiens vers la population, et sur l'opinion des pouvoirs publics sur la question. Par contre, l'idée de construire un musée dédié à l'œuvre française en Algérie refait régulièrement surface, de même que celle d'un mémorial dans le Sud (c'est dans le Sud que se concentrent les nostalgiques de l'Empire colonial). A Montpellier par exemple, Georges Frêche a longtemps souhaité construire ce mémorial, mais le projet a été abandonné par Philippe Saurel. Prenons un autre exemple : dans les années 2000, la municipalité de Marseille projette de construire le MOM (Musée National de la France d'Outre-Mer). Réclamé de longue date par les associations de rapatriés, il est destiné à entretenir la mémoire des personnes ayant vécu dans les colonies

³¹ *Ibid* p.88.

³² N. Bancel, P. Blanchard, D. Thomas, *Vers la guerre des identités ? De la fracture coloniale à la révolution ultranationale*, La Découverte, 2016, Chapitre 10 : « une impossible politique muséale pour l'histoire coloniale ? »

françaises durant le XIXe et le XXe siècle. En 2003, le Premier Ministre d'alors, Jean-Pierre Raffarin, annonce que l'Etat s'associera au projet. Ce projet, qui prévoyait une triple activité (muséale, scientifique et culturelle) a finalement été abandonné en 2006, puis relancé, et finalement abandonné en 2011 car jugé « trop visiblement nostalgique ». Là où la mémoire de l'esclavage commence à bénéficier de lieux dédiés (Bordeaux, Nantes...), tout semble bloqué concernant la colonisation, les seules propositions concrètes émanant des nostalgiques de cette époque. Ainsi, « il n'existe ni commémoration officielle, ni lieux de savoirs majeurs sur la colonisation. »³³

Le sujet reste largement polémique, et démontre que les mémoires ne sont pas apaisées : il s'est invité dans la campagne présidentielle de 2017, montrant ainsi qu'il est encore d'actualité : les principaux candidats en ont parlé, notamment François Fillon et Emmanuel Macron, chacun déchaînant les passions (lorsque Macron parle de « crime contre l'humanité » pour désigner la colonisation, il suscite une levée de boucliers de la part des associations de rapatriés, et un malaise jusqu'au sein de la gauche ; lorsque Fillon relativise les dommages causés, il provoque l'indignation notamment dans les territoires d'Outre-Mer).

On peut ainsi véritablement parler d'une question socialement vive, telle que la définissent Legardez et Simmoneaux (2006) :

Trois conditions pour parler d'une question socialement vive :

- Elle est considérée comme un enjeu majeur dans la société et fortement médiatisée ;
- Elle est vive dans les savoirs de référence (fait l'objet de débats ou de controverses entre experts) ;
- Elle est vive dans les savoirs scolaires renvoyant parfois dos à dos savoirs de référence et valeurs des enseignants et des élèves.

Une question n'est donc pas vive par nature, elle le devient en fonction des débats qui traversent la société.

La confusion qui domine actuellement entre mémoire et histoire (l'histoire s'attachant à des faits tandis que la mémoire repose sur les émotions), et l'incursion du politique qui ajoute encore à cette confusion doivent être limitées par le savoir, c'est-à-dire la recherche, et sa transmission dans la société, notamment par le biais de l'enseignement.

Actuellement, cette transmission ne se fait pas ou peu, ce qui contribue au flou concernant l'enseignement du fait colonial dans le domaine scolaire et au sentiment que le sujet n'est pas suffisamment enseigné. Sophie Ernst pointe elle aussi ce problème de transmission du savoir : « l'école historique a produit une grande quantité de savoir de qualité concernant l'ensemble du fait colonial, depuis l'orientalisme jusqu'à l'histoire anticoloniale, mais l'étape suivante ne s'est pas faite, celle où la société s'approprie largement cet héritage. »³⁴

En histoire, l'attachement aux faits permet de mettre à distance les enjeux mémoriels, de traiter un sujet sans tabou ni anachronisme. C'est en grande partie par ce double travail (travail de

³³ *Ibid* p.163

³⁴ Sophie Ernst, « Le fait colonial, les lois de mémoire & l'enseignement », < <http://ldh-toulon.net/le-fait-colonial-les-lois-de.html>>

recherche mené par les historiens, et travail de transmission de ce savoir à la société par le biais de l'école) que les mémoires pourront s'apaiser.

Pour autant, comme nous l'avons vu, ce travail suscite beaucoup de réticences et de craintes : peur de fragmenter l'universalisme républicain, peur d'affronter le paradoxe entre les idéaux de la République et la réalité de l'Empire colonial, peur de tomber dans la repentance... L'école, miroir des tensions qui agitent la société, n'est pas épargnée par ce débat : dans le point suivant, je m'attacherai donc à un focus sur cette institution.

- *Focus sur l'école*

De fait, l'enseignement du fait colonial est éminemment politique. L'école est un des lieux politiques incontournables de la République, elle n'échappe donc pas aux controverses qui agitent la société. Comme nous l'avons vu précédemment, le fait colonial n'est pas un simple objet d'histoire, il a toujours été politisé, d'abord et jusqu'aux années 60 (lorsqu'il était encore « fait d'actualité ») comme un élément indissociable de l'instrumentalisation patriotique et républicaine.

Puis, avec l'émergence des « devoirs de mémoire » dans les années 80, on commence à interroger la place de ces enfants 'issus de l'immigration', quand eux-mêmes commencent à faire le lien entre les traumatismes historiques familiaux et leur lutte actuelle contre les discriminations.

Les années 90 accentuent encore cette tendance: on commence à changer de point de vue dans la lecture du fait colonial : existe-t-il une identité propre conférée par l'héritage colonial ? Quelle est la part du « culturel »³⁵ dans la définition contemporaine des rapports sociaux et dans la relégation des populations dites « issues de l'immigration » ?

L'enseignement de l'histoire coloniale montre les aléas d'une histoire scolaire en tension, à l'image de la reconfiguration actuelle de l'Etat et de son école : longtemps cantonnée à une fonction homogénéisante et tournée vers la fabrication du commun au-delà des différences, l'école est aujourd'hui en prise avec les multiples demandes de reconnaissances, et doit mettre en cohérence toutes ces voix.

La colonisation, comme j'ai essayé de le montrer précédemment, repose encore sur un certain nombre de stéréotypes : il y a un « imaginaire » colonial encore vivace en France car il n'a jamais été déconstruit, et il convient donc de prendre en compte à la fois l'impact des représentations pendant la période coloniale et leurs prolongements contemporains dans notre société.

³⁵ Origine et passé communs.

Cette question suscitant de vifs débats dans la société française, montrant ainsi la complexité des héritages coloniaux et questionnant les notions d'identité nationale, d'intégration, de laïcité, de relations intercommunautaires, de ghettoïsation des banlieues, ou encore de conception de l'Histoire de France. Valérie Esclangon-Morin³⁶ explique que, depuis une quarantaine d'années que le sujet est traité, il rencontre des résistances, il dérange. Actuellement, on assiste à des « guerres de mémoire » face à une histoire commune qui n'offre pas de consensus.

Il faut cependant accepter l'idée que la colonisation a durablement bouleversé les sociétés : nous formons aujourd'hui des sociétés post-coloniales, il faut donc passer « des mémoires à l'histoire » en assumant les tensions qui en découleront, y compris (surtout ?) à l'école.

L'un des outils privilégiés de l'enseignant est le manuel scolaire. Il a toujours reflété les préoccupations de la société du moment : durant la colonisation, ils étaient de puissants outils de propagande de l'idéologie coloniale. On peut citer *le Tour de France par deux enfants* (1877) de G. Bruno (pseudonyme), livre de lecture à destination des CM qui fut un énorme succès et qui relayait le racisme de l'époque, ainsi que l'importance de l'Empire colonial pour la France. Il visait à développer le patriotisme, ce qui correspondait aux enjeux de l'époque.

Le manuel scolaire joue un rôle très important car beaucoup d'enseignants vont se tourner vers lui par commodité, ou pour un champ disciplinaire qu'ils ont l'impression de mal maîtriser. Parfois, il sert également à 'refroidir' le sujet : passer par un manuel permet de mettre à l'écart l'objet étudié, de se dédouaner en quelque sorte, et de rassurer ainsi l'enseignant qui a l'impression de ne pas engager ses propres propos³⁷. Ainsi, les combats sur leur contenu et sur celui des programmes existent, et on constate qu'ils sont particulièrement virulents sur le sujet du fait colonial, notamment sur la guerre d'Algérie, qui met en présence plusieurs mémoires antagonistes (métropolitains, rapatriés, nostalgiques de l'Algérie Française, harkis, soldats, immigrés d'origine algérienne et leurs enfants...) Des controverses éclatent régulièrement, certains accusant les concepteurs des programmes de « sacrifier l'histoire de nos grands hommes sur l'autel de la repentance. »³⁸ Dans le livre de Boyer, Mamadou M. Camara explique que « la difficulté à décoloniser les contenus des programmes scolaires montre bien combien il sera difficile à la France de renoncer totalement à son hégémonie politique, linguistique et culturelle dans ses anciennes colonies. »³⁹

³⁶ Valérie Esclangon-Morin *Pour une Relecture de l'Histoire Coloniale*, INRP, 2006.

³⁷ Pascal Blanchard, Isabelle Veyrat-Masson (dir.), *Les Guerres de Mémoires – La France & son Histoire – Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, La Découverte, 2008.

³⁸ Voir les déclarations de Dimitri Casali, ou la couverture du *Figaro Magazine* du 27 août 2011 : « cette histoire de France qu'on n'enseigne plus à nos enfants ».

³⁹ Gilles Boyer, Pascal Clerc, Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS Edition, 2013, chapitre de Mamadou M. Camara.

Comme nous l'avons vu précédemment, le malaise qui entoure la question coloniale à l'école ne réside pas dans son absence des programmes (elle a toujours été présente), mais plutôt dans la manière dont elle est abordée, et dans ce qui est privilégié ou non. En France, les enseignants bénéficient de ce qu'on appelle la « liberté pédagogique » : s'il y a un programme à respecter qui est le même pour tous, les moyens d'y parvenir sont laissés au libre choix de l'enseignant. La question des pratiques professionnelles est donc capitale, puisque c'est là que semble résider le principal enjeu de notre problématique. Elles sont cependant très difficiles à analyser et à évaluer, car on n'a que très peu accès aux classes, peu d'enseignants souhaitant les ouvrir, et que peu se prêtent à des études portant sur leurs pratiques. C'est le double tranchant de la liberté pédagogique : à la fois très précieuse et garantissant l'indépendance des enseignants, elle contribue à la difficulté d'analyse des pratiques professionnelles.

Car en définitive, l'important pour l'école reste « ce qui se passe dans les salles de classe, dans les interactions entre professeurs et élèves, et nécessite une forte implication des enseignants pour comprendre, se former, synthétiser le savoir et régler les façons judicieuses de transmettre. »⁴⁰ L'Institution doit mettre en phase le savoir universitaire, la transmission scolaire et les mémoires collectives, ce qui est très complexe. Ensuite, ce discours de transmission exige en amont, pour être efficace, « une bonne familiarité avec les connaissances dont on extrait l'essentiel en le simplifiant. Ce n'est pas chose aisée pour un sujet comme la colonisation, à la fois polymorphe, éclaté, peu synthétisé ou vulgarisé. Dans un tel climat, l'inquiétude des professeurs porte d'abord sur les connaissances : en savent-ils assez ? Seront-ils pris en défaut ? Trouveront-ils les bons mots ? Les manuels pourraient cadrer cette recherche et la faciliter »⁴¹, mais ils hésitent souvent à 'se mouiller' sur un sujet qui comporte une telle charge émotionnelle, et s'en tiennent à 'ce qui a toujours été fait', ou suivent les orientations des programmes.

Le politique, abordé dans le point précédent, a une influence sur le contenu des programmes, ou sur leurs orientations. Ainsi, ces dernières années, certains hommes politiques ont parfois eu la tentation de proposer une histoire dictée par la sphère politique : « est-ce qu'il ne faudrait pas qu'une bonne fois pour toute ce que nous considérons comme devant être enseigné aux élèves soit prescrit par la représentation nationale ? »⁴² Cette déclaration a suscité une polémique, et l'intéressé a finalement admis qu'il ne fallait « aucune ingérence dans la pédagogie de l'histoire venue du politique ». Lorsqu'on évoque les questions vives, c'est bien souvent les mémoires qui prennent le pas sur l'histoire, et « le prisme de l'émotion et l'exclusivité de la commémoration semblent

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Xavier Darcos, alors Ministre de l'Éducation Nationale.

l'emporter »⁴³ : on peut citer l'exemple de la lettre de Guy Môquet, victoire de l'émotionnel sur le fait historique⁴⁴.

Prenons un autre exemple : l'émotion des élèves est attendue, voire vue comme une réussite de l'enseignement lorsqu'elle concerne la Shoah, mais redoutée lorsqu'il s'agit de la guerre d'Algérie, car on craint de renforcer un supposé sentiment de défiance, de rejet vis-à-vis de la France. Ainsi, il existe bien un flou dans lequel les enseignants ont bien du mal à se retrouver.

La tentation de l'ingérence du politique dans l'enseignement de l'histoire pose la question de la place de cette dernière, de ses contenus et de sa finalité. Ce flou entre nécessité de gérer les émotions forcément présentes quand on aborde les questions vives et la démarche scientifique et factuelle qu'impose l'histoire pose problème : des enquêtes menées dans les ESPE montrent qu'un bon nombre d'enseignants ne se sentent pas assez armés, surtout du point de vue des connaissances. Quand on n'est pas sûr de suffisamment maîtriser le contenu didactique, il est très difficile de se sentir en confiance au niveau pédagogique. Un enseignant qui possède des connaissances historiques sur un sujet l'aborde de manière plus sereine.

Pour Sophie Ernst, la question est de savoir ce que nous voulons transmettre quand l'École s'empare de ces événements encore douloureux pour en faire des objets d'enseignement. La concurrence mémorielle présente parfois entre la colonisation/l'esclavage et la Shoah freine parfois les enseignants : cependant, en imputant aux élèves les difficultés d'enseignement de ces questions, on se dispense de s'interroger sur la manière d'enseigner et ce qu'on veut transmettre. L'école doit se demander comment enseigner ces questions particulières.

Selon Ernst, cet enseignement présente trois difficultés majeures :

- Ce sont des histoires complexes, mêlant plusieurs époques, plusieurs pays et plusieurs domaines ;
- Notre société donne à ces enseignements une dimension morale et éducative (les enseignants sont pris entre l'émotion, la volonté de susciter l'empathie et l'enseignement de faits stricts et objectifs ;
- Enfin, quand un enseignant fait référence à des mémoires, il sollicite forcément sa propre mémoire subjective et son identité professionnelle (comment présenter le monde à ces enfants ?)

Encore une fois, comment articuler la mission de l'école de développer l'esprit critique et celle de favoriser une identité collective par la construction d'une mémoire commune ? Comment construire

⁴³ Jérôme Bocquet. *Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui*. " L'éducation en milieu multiculturel : Grèce, Europe, Méditerranée ", Nov 2008, Rhodes, Grèce. <hal-00444006>.

⁴⁴ Parrainage des enfants juifs déportés par les élèves de CM2.

une mémoire commune en tenant compte des mémoires ‘privées’, divergentes et ouvrant sur des controverses ? Ouvrir l’école aux mémoires, est-ce prendre le risque de gommer son enjeu universel, ouvrir le champ à la rivalité des mémoires ? Un enseignement se voulant porteur d’une dimension morale doit-il nécessairement faire appel aux affects ?⁴⁵

II. Problématique et méthodologie utilisée

Après avoir fait l’état de l’art des débats qui gravitent autour de mon sujet, aussi bien dans la société qu’à l’école, plusieurs questions demeurent : l’histoire scolaire étant forcément une construction, faite de choix, de coupes, de résumés, quel est son rôle ? Les mémoires ont-elles leur place à l’école ? De manière plus large, quel est le rôle de l’école aujourd’hui face aux questions mémorielles ? L’école doit-elle créer du commun sans tenir compte des particularismes, ou prendre en compte ces particularismes, s’appuyer dessus pour créer du commun ? Faut-il tenir compte des histoires diverses des publics de l’école ? Si oui, de quelle manière et dans quelles proportions ? Toutes ces questions se rejoignent et permettent de dégager ma problématique :

«Quels sont les enjeux de l’enseignement du ‘fait colonial’ ? »

La première partie de ce mémoire, consacrée à l’état de l’art, fait déjà mention de ces enjeux. Pour construire la dernière partie et apporter un éclairage plus concret de mon propos, j’ai choisi de m’intéresser aux enseignants en réalisant des entretiens qualitatifs, avec des questions relativement ouvertes. En effet, comme mentionné plus tôt, il est toujours délicat d’interroger des enseignants sur leurs pratiques professionnelles, et ils sont de fait assez peu nombreux à accepter de répondre. En gardant des questions assez ouvertes, sans guidage fort dans les entretiens, je leur permettais de s’exprimer plus librement.

J’ai donc cherché des enseignants ayant été ou étant actuellement en poste au cycle 3 (cycle où l’enseignement du fait colonial débute). Les cinq enseignants qui ont accepté de me répondre m’ont largement donné matière à analyse, et je pense que beaucoup des problématiques qu’ils soulèvent font écho aux préoccupations d’une majorité d’enseignants, même si je ne peux pas me baser sur cinq entretiens pour en tirer des conclusions et généraliser.

Leur anonymat étant une des conditions de leur témoignage, il sera donc scrupuleusement respecté.

⁴⁵ Nicole Tutiaux-Guillon, « Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques », *Revue française de pédagogie*, 165 | 2008, 31-42.

Tous les cinq sont conscients que le fait colonial n'est pas un objet d'histoire comme les autres. Deux grands points de vue émergent, déjà mentionnés en tout début de mémoire : les partisans du premier considèrent que le dialogue entre les cultures est primordial, que la France doit s'adapter aux différentes cultures qui la traversent et les prendre en compte pour créer de l'unité (l'approche libérale) ; tandis que les partisans du second prônent le rôle d'assimilation traditionnel de l'école : pour créer de l'unité, il faudrait revenir à une identité commune, et ce serait donc aux populations immigrées de s'adapter (l'approche républicaine). Ces deux points de vue peuvent être déclinés en quatre grandes manières d'envisager l'enseignement du fait colonial (étant entendu qu'il existe une infinité de nuances) :

- **L'ignorer et ne pas l'enseigner** : pour certains, s'il faut enseigner la conquête coloniale et l'Empire Colonial Français, il n'est pas souhaitable d'aborder la question du point de vue des peuples colonisés, ou d'adopter une approche « sociale ». Pour d'autres, ce thème est jugé 'mineur' et ne sera donc abordé que s'il reste du temps en fin d'année pour le faire (c'est-à-dire rarement). Par ailleurs, beaucoup d'enseignants se considèrent peu armés ou pas suffisamment compétents pour 'se risquer' à aborder cette question, du moins dans certains contextes. C'est le cas de Thierry, l'un des enseignants qui témoignent ici.
- **L'enseigner de manière précise et historique** quitte à bousculer les mémoires : parler du fait colonial de manière strictement factuelle, dénuée d'affect, et présenter les faits sans leur attribuer une connotation positive ou négative (dans les faits, cela se traduit souvent par l'approche très répandue qui consiste à faire un bilan 'aspects positifs/aspects négatifs' de cette période). C'est le cas de Joëlle.
- **L'enseigner en prenant en compte les mémoires en présence et les blessures pouvant exister** : enseigner le fait colonial en se plaçant aussi du point de vue des peuples colonisés, en considérant que la question peut être toujours sensible aujourd'hui et donc en prenant en compte cette souffrance potentielle et en cherchant des moyens de la laisser s'exprimer. C'est le cas de Séverine, de Martin et de Sandra.
- **L'enseigner et montrer quels impacts cela a sur notre société actuelle** : envisager les effets de la colonisation à moyen et long terme sur notre société, mais aussi sur les autres sociétés concernées. C'est surtout le cas de Martin, mais des arguments en ce sens peuvent aussi être avancés par d'autres enseignants interrogés.

Ainsi, l'Education Nationale est confrontée à ces différentes approches : faut-il l'enseigner ? Peut-il et doit-il être enseigné partout de la même manière ? Qu'est-ce qui se joue en classe quand on parle du fait colonial ? En quoi cette question est-elle importante, à la fois à l'école dans notre société ? Ces questions gravitent autour de ma problématique.

III. Analyse et réflexions à partir des entretiens réalisés⁴⁶

En ce qui concerne l'enseignement de la colonisation, la question principale est : quelle histoire de la colonisation enseigner ? C'est la question que se pose Valérie Esclangon-Morin⁴⁷ : en France, on opère une distinction dans les programmes entre l'histoire de la colonisation, celle de la décolonisation et celle des pays indépendants. Que ce soit au primaire ou au secondaire, ces distinctions font qu'il n'y a pas de continuité entre ces différents moments : les élèves ont donc beaucoup de mal à faire le lien entre eux et à percevoir le fait colonial dans une certaine globalité tant son enseignement est morcelé. De plus, les chapitres portant sur le fait colonial sont souvent étudiés en fin d'année, ou bien par manque de temps, on fait l'impasse dessus.

Ainsi, Thierry exprime ses réticences à aborder le fait colonial (ce qu'il choisit d'ailleurs de ne pas faire), et invoque à la fois des craintes quant au climat scolaire et le manque de temps :

Je veux pas polémiquer avec mes élèves, je suis pas armé pour leur répondre. Je parle pas du fait colonial parce que ça va susciter des... des débats sans fin. Je pense pas que ce soit très important d'ailleurs... C'est un peu aux, aux familles de parler de ça, ça relève plutôt de leur histoire heu... familiale ! Moi qu'est-ce que je peux dire ? J'y connais rien, c'est pas mon histoire. C'est déjà assez difficile d'enseigner dans ces contextes, j'vais pas en plus me lancer dans des combats comme ça. » (Je lui demande en quoi enseigner le fait colonial est « un combat »). « Bin... pas un combat mais... disons que c'est à la mode là, et je vois pas trop pourquoi. Si déjà j'arrive à faire la moitié du programme d'histoire ce sera bien, alors le fait colonial ça reste quand même mineur...

Deux choses se mêlent dans ce passage : Thierry est en partie conscient des enjeux de la question, en tout cas il pressent qu'il ne s'agit pas d'un objet d'histoire comme les autres, et que ce sujet fait partie de l'identité de ses élèves. Pour autant, il ne fait pas le lien entre ces enjeux mémoriels et cette partie de l'histoire, qu'il a du mal à considérer comme faisant tout à fait partie de l'histoire de France. Pour lui, le fait colonial n'est pas un point majeur du programme d'histoire : il dit qu'il s'estimera heureux s'il arrive à boucler la moitié du programme. Ce point de vue a sûrement à voir avec le fait qu'il n'a pas choisi d'être en REP : il est très éloigné de ces populations, et ce 'non-choix' fait que, d'une certaine manière, il refuse de s'impliquer, il reste relativement en retrait par rapport à ses élèves. Il craint visiblement de générer des tensions dans sa classe en abordant le sujet, et c'est l'autre point qui le retient.

Les guerres de mémoire à l'œuvre dans la société sont en demande de reconnaissance et de commémoration ; or, s'il revient à l'Etat le rôle de commémorer, est-ce celui de l'école ?

⁴⁶ Voir annexe 3.

⁴⁷ Claude Liauzu, Gilles Manceron (dir.), *La Colonisation, la Loi et l'Histoire*, Edition Syllepse, 2006 Partie 3 : réflexions sur l'histoire & l'enseignement de la colonisation, chapitre de Valérie Esclangon-Morin : « Quelle histoire de la colonisation enseigner ? »

« Comment intégrer ces élèves à la République Française tout en leur apprenant que celle-ci a trahi ses valeurs dans ses colonies ? Ou au contraire en se taisant, l'enseignant ne donne-t-il pas la part belle à la critique envers la France qui peut conduire ensuite à certains débordements ? »⁴⁸

« Ce n'est qu'avec l'acquisition d'un savoir global – et le même pour tous- que les élèves peuvent ensuite se déterminer dans leurs identités propres, qui, ne l'oublions pas, sont multiples. (...) Le danger est de laisser penser que les élèves (...) puissent être porteurs d'une mémoire construite particulière. Or, cette mémoire, cette identité, elle est en train de se construire et ceci, à l'intérieur même des salles de cours. C'est à l'enseignant de savoir travailler sur des questionnements et peut-être des provocations (...) »⁴⁹

Se pose ici à nouveau la question du rôle de l'Ecole. Selon Dominique Borne, « si le savoir enseigné est partagé par tous, les identités peuvent trouver des repères dans la culture commune ». Ainsi, si l'enseignement tient compte des histoires composant l'Histoire de France et veille à ne pas en laisser des pans entiers de côté, chaque élève pourra s'y reconnaître, et un grand nombre de tensions pourraient s'apaiser, notamment en ce qui concerne la mise en concurrence des mémoires. Au contraire, « si l'école démissionne de son rôle d'égalité en pensant qu'il faut enseigner différemment à des élèves différents, c'est alors elle qui cautionnera le communautarisme ».⁵⁰

J'ai abordé ce point avec Martin.

Il faut partager notre histoire commune, arrêter de penser que la colonisation concerne uniquement les élèves qui l'ont subie et pas les petits Français 'de souche' ! Y'a des impacts, heu... pas seulement sur les élèves issus de l'immigration, on voit bien que ça a laissé des traces partout, dans toutes les couches de la société, quoi... Donc ça a eu des impacts sur le long terme, comme souvent en histoire, et ignorer ça... disons que ça ferait pas de nous des bons instits ! Je veux bien qu'on différencie (ça c'est à la mode !), disons qu'en REP on aborde ça plus longuement, avec des débats etc... alors que dans des écoles 'normales' (il mime des guillemets avec ses doigts) bin on va juste en parler en histoire, mais faut pas minimiser ni augmenter le savoir qu'on transmet... Faut qu'il soit le même partout. J'ai des collègues qui vont réduire le chapitre sur la colonisation en REP, en quelque sorte vouloir épargner les élèves, ou au contraire qui vont vouloir creuser à fond, alors que dans d'autres écoles on se pose pas la question. Faut que le savoir soit le même partout, ça c'est l'école républicaine. Après je suis pas contre différencier sur heu... la pédagogie on va dire ! Moi j'ai été en REP et l'expérience et parler avec les élèves m'a montré... que pour eux c'est hyper important. De là, je vois pas pourquoi ça serait pas important aussi pour les autres : on est une société, faut bien se dire que c'est pas parce que certains sont encore blessés et d'autres non qu'on doit pas en parler avec ceux qui sont pas marqués personnellement... C'est pas ça l'histoire de France, on sélectionne pas en fonction des mémoires des gens qu'on a en face de soi.

Martin considère que le fait colonial a marqué notre société dans son ensemble, pas seulement les populations 'issues de l'immigration', et semble partisan d'une histoire enseignée

⁴⁸ *Ibid*, p.105.

⁴⁹ *Ibid* p.106.

⁵⁰ *Ibid* p.107.

pour tous : il considère qu'on peut jouer sur les variables pédagogiques pour prendre en compte la charge émotionnelle qui existe dans certains contextes, mais que l'école ne peut pas avoir des savoirs à géométrie variable : le savoir doit être le même pour tous. C'est son expérience en REP qui semble lui avoir fait prendre conscience de l'importance du sujet, par ailleurs il a l'air de penser que c'est plutôt par ricochet que cette partie de l'histoire est importante : si elle est importante pour une partie de la population, elle doit l'être pour toute la population. Martin se questionne sur cette question et ces enjeux, notamment sur le rôle de l'histoire à l'école.

Les enseignants ne sont pas formés à répondre à ces questionnements, et se retrouvent donc bien souvent démunis, ce qui peut les conduire à chercher à les éviter à tout prix, ou à les balayer sans en mesurer l'importance. « La peur est grande qu'enseigner la colonisation – avec ses erreurs, ses massacres, son racisme – à des classes composées de nombreux enfants issus de l'immigration des ex-colonies risque de dévaloriser la France à leurs yeux et accroître le 'malaise des banlieues' » C'est un peu ce qu'évoque Thierry à demi-mots.

Pourtant, « nos élèves (...) ne sont pas les porteurs d'une mémoire revancharde contre l'Occident (...) Ils veulent seulement des réponses qui leur permettraient d'intégrer l'histoire de leurs parents à l'histoire de France qui est désormais la leur ». « Ce n'est pas en construisant une histoire mythique comme au 19^e siècle, que l'éducation nationale sera crédible ». ⁵¹

Le sentiment de frustration qui semble dominer en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire coloniale, alors même qu'elle fait partie des programmes, peut conduire à une radicalisation des discours, car elles sont abordées de manière assez périphérique. Pour contrer de tels sentiments, « le travail passera par l'école, même si elle ne peut le faire seule car elle est indissociable d'un projet collectif qui la dépasse ». ⁵²

Que faire alors de cet enseignement ? Pour Benoît Falaize, « 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 en concurrence ». ⁵³

Pour F. Audigier, les objets d'histoire enseignés doivent répondre à la règle dite des « 4 R » : « **R**ésultats fiables destinés à créer des **R**éférents stables et consensuels, **R**efus du politique, prise en compte de la **R**éalité du Terrain ».

Pour Laurence de Cock, il s'agit de travailler à « réduire l'écart entre les savoirs scientifiques et les pratiques effectives des enseignants, entre les contenus de la recherche et l'écriture des programmes

⁵¹ *Ibid* p.108.

⁵² N. Bancel, P. Blanchard, S. Lemaire (dir.), *La Fracture Coloniale*, La Découverte Poche, 2006, Chapitre 7 : « colonisation & immigration : des points aveugles » de l'histoire à l'école ? » Sandrine Lemaire pp.93-104.

⁵³ Gilles Boyer, Benoît Falaize (dir.) *La Colonisation & la Décolonisation dans les Apprentissages Scolaires de l'Ecole Primaire*, INRP & IUFM 2010

et des manuels scolaires ». ⁵⁴ Autrement dit, à mettre en cohérence les quatre R.

L'une des particularités de l'enseignement de l'histoire à l'école est qu'il s'agit d'une fabrique, d'une construction : « 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 souhaite laisser d'elle-même, une politique du passé qui réponde aux priorités du moment ». ⁵⁵

L'histoire scolaire dépend donc grandement du politique en ce sens : elle répond aux priorités du moment, de l'époque, car elle est nécessairement une construction (on ne peut pas tout dire, il faut choisir, et dès lors qu'il y a choix, il y a fabrique de l'histoire). Alors comment laisser le politique à l'écart ?

Faisons un court point sur la place de notre sujet dans les programmes de l'école primaire (du cycle 3⁵⁶) entre 1995 et aujourd'hui, ainsi que dans les manuels scolaires⁵⁷ :

- Programmes de 1995 : la colonisation et la décolonisation en étaient presque absentes, seulement mentionnées de façon implicite
- Programmes de 2002 : ils montrent une certaine évolution. Le XIXe siècle est désormais présenté comme « le siècle de l'émigration et de l'expansion coloniale », avec « une Europe en pleine expansion industrielle et urbaine à la recherche de territoires et de débouchés : le temps de l'émigration et des colonies ». On y trouve mention de la Guerre d'Algérie, ainsi que de personnages tels que Gandhi ou Senghor, ce qui montre une certaine volonté de se décentrer de l'histoire strictement nationale en intégrant des figures des ex-colonies
- Programmes de 2008 : ils dénotent une régression notable. La colonisation y est à peine mentionnée, et la décolonisation pas du tout
- Nouveaux programmes : la colonisation et la décolonisation retrouvent une place notable, on peut parler d'un retour à l'esprit des programmes de 2002

En ce qui concerne les manuels scolaires, entre 1996 et 2000, on observe une euphémisation et le classique balancement entre aspects positifs/aspects négatifs. La vision y est essentiellement

⁵⁴ Laurence 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 & Pédagogie, Lausanne.

⁵⁵ Laurence De Cock, *La Fabrique Scolaire de l'Histoire*, « Avant-propos » de L. De Cock, E. Picard, Agone, Marseille, 2009, p. 3.

⁵⁶ CE2, CM1, CM2 jusqu'à 2014, CM1, CM2 et 6^{ème} depuis 2014, décret de 2013.

⁵⁷ Gilles Boyer, Benoît Falaize (dir.) *La Colonisation & la Décolonisation dans les Apprentissages Scolaires de l'Ecole Primaire*, INRP & IUFM 2010 → leur étude s'arrête en 2008, j'ai donc ajouté des informations sur les nouveaux programmes publiés depuis

ethno centrée, et la décolonisation très peu mentionnée. A partir des années 2000, colonisation et décolonisation sont considérées comme des sujets à part entière, mais l'euphémisation est persistante. Deux thèmes s'affrontent : la réalité coloniale et l'imaginaire colonial en métropole. La décolonisation est de plus en plus abordée. En lien avec l'actualité, l'Indochine est de moins en moins mentionnée, supplantée par l'Algérie.

On observe ainsi qu'à 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 : vraisemblablement, les éditeurs ont tenu compte de la prise d'ampleur de ces questions dans les débats publics.

Cette question de l'euphémisation renvoie à la contrainte de l'âge des élèves : qu'est-ce qui peut être dit ou non à des élèves de cet âge au risque de renforcer les stéréotypes ou de les choquer ?

Cette question est très présente lorsqu'on interroge les enseignants : Joëlle parle de cette inquiétude :

Ça me fait peur ! J'ai pas honte de le dire, j'ai bien vu que c'était une question heu... sensible dans certaines zones. Du coup je me disais mais qu'est-ce que je vais dire si ça part en débat ? Comment je vais pouvoir gérer ça ? Alors j'ai toujours choisi de m'en tenir à l'histoire, parce que ça personne pourra me le reprocher ! Je voulais pas laisser de place au débat, ça paraît affreux mais je voyais pas du tout comment affronter les élèves sur ce sujet. J'y connais rien, j'ai jamais été très forte en histoire, je connais que les points les plus connus, type la Shoah, les guerres mondiales... La colonisation moi je peux déjà à peine l'enseigner, en m'aidant des manuels, alors débattre avec les élèves... Surtout les élèves pour qui c'est important... Et puis je dis quoi, ils sont jeunes quand même... Y'a pas besoin de leur parler de ces choses... violentes... » (je lui demande ce qu'il en est de la Shoah, qui présente aussi de la violence) « La Shoah c'est pas pareil... c'était ici... puis bon si je commence à mettre dans la tête de ces gamins que la France a été raciste et a mal traité leurs grands-parents... ça va mettre le feu aux poudres ! Je veux pas de conflits moi... ils se mettent déjà suffisamment d'idées dans la tête comme ça contre la France... Je veux pas être celle qui en rajoute ! Après, je sais que c'est au programme, et qu'il faut en parler... Mais je veux pas que ça sorte du cadre factuel, des faits historiques. Je veux pas qu'on s'embarque dans des discussions, alors quand je vois que ça commence, je coupe court.

Plusieurs éléments ressortent de ce passage de l'entretien : Joëlle craint le débat, elle fait partie des enseignants qui ne se sentent pas outillés pour le gérer. Elle a conscience de l'importance du sujet pour certains élèves, mais cela ne fait pas écho à son histoire : elle le distingue ainsi de la Shoah, qui a eu lieu 'sur le territoire de la métropole', et a du mal à associer le passé lointain du fait colonial avec l'histoire de France.

Elle craint aussi de susciter un sentiment 'anti France' en laissant la discussion s'ouvrir. Elle se sent limitée à la fois par son manque de connaissances théoriques du sujet, mais aussi par les réactions – réelles ou fantasmées- que cela pourrait entraîner chez 'certains élèves'.

Le fait de couper court à tout débat lui permet aussi de se 'mettre à l'abri' : comme elle le dit,

personne ne viendra lui reprocher de s'en tenir aux stricts faits historiques et de s'appuyer sur des manuels.

Ainsi, Joëlle, comme beaucoup d'enseignants, se repose sur les manuels quant au contenu didactique et pédagogique à apporter aux élèves.

Les manuels se basent sur une profusion de documents iconographiques, ce qui pose la question de leur limite chronologique et de leur temporalité : il faut parvenir à analyser le contexte, les intérêts de l'auteur, et les enseignants ne sont pas toujours armés pour le faire : comment alors faire passer ces mesures de précaution aux élèves ?

Les prescriptions en milieu scolaire sont de plus en plus le fruit de « bricolages » entre données structurelles (horaires), orientations ministérielles, demandes mémorielles, savoirs académiques, et points que l'enseignant souhaite mettre en avant, et cette fragmentation n'aide pas à la transmission des savoirs.

Joëlle développe la question des supports :

Moi, les manuels, ça me permet de m'appuyer sur des documents surtout... Je présente des cartes, ou des extraits de discours de l'époque, et heu... je trouve que c'est assez bien fait. J'y pioche des documents iconographiques et ça donne la vision de l'époque... Je dis toujours que ça présente la vision de l'époque, que maintenant on pourrait plus dire des choses comme ça... Après c'est dur d'expliquer pourquoi on pensait comme ça sans que ça choque personne... C'est dur de choisir les supports à utiliser dans la séquence, moi je sais pas trop comment les analyser... Alors j'en choisis dans différents manuels, ceux qui me paraissent accessibles, compréhensibles par les enfants... Parce que c'est des fois dur de leur faire comprendre pourquoi telle ou telle personne pense ça, déjà moi j'ai du mal...

En choisissant des documents dans les manuels, Joëlle se rassure, mais elle exprime la difficulté qu'il peut y avoir à analyser ces documents, à les replacer dans un contexte, dans une logique. Elle 'compose' sa séquence à partir de ces documents divers, mais cela peut être compliqué de créer du lien entre eux, de faire prendre conscience aux élèves de la globalité de la question dans ces conditions. C'est pourtant essentiel : sans replacer un document quel qu'il soit dans son contexte, on ne peut en percevoir le sens, on se contente de faire une analyse actuelle d'un document ancien. En essayant de ménager ses élèves ou de leur faciliter la tâche, Joëlle risque de laisser des contresens s'établir dans leur tête.

Comme mentionné précédemment, il est assez difficile d'obtenir des informations sur les représentations des enseignants et leurs pratiques professionnelles⁵⁸. Outre mes entretiens, je me

⁵⁸ On peut définir la pratique de classe comme comprenant l'information (savoirs, contenu des leçons), l'évaluation, l'organisation, la stimulation des élèves, la régulation et la gestion et question du 'climat scolaire'. (M. Altet, E. Bru, P. Bressoux, C. Lambert, 2006.)

suis aussi basée sur l'étude composée d'entretiens et les visites de classe sur le sujet, conduite entre 2008 et 2009 par Benoît Falaize auprès de 18 PE, principalement en REP. N'ayant pas pu réaliser de visites de classe moi-même, j'y ai cherché certains éléments dont je ne pouvais pas disposer.

Si cette étude est intéressante, elle est malgré tout à prendre pour ce qu'elle vaut : elle est essentiellement dans la description des pratiques, non dans l'analyse, et ne questionne jamais le contenu des programmes, jugé satisfaisant : elle met plutôt l'accent sur l'écart entre le prescrit et le réel et les représentations des enseignants.

Cette étude revient notamment sur le sentiment de frustration qui domine l'enseignement du fait colonial : cet enseignement est prescrit, mais pour R. Amigues, il est fait de « choix, compromis, incertitude, prise de décision, prise de risque et investissement subjectif pour faire au mieux dans la tension entre le prescrit et le réel ».

Cette reconstruction ne peut se faire « qu'à partir de jugements pré-construits des acteurs éducatifs, au gré de leur propre intérêt pour le sujet, de leur propre connaissance ou intelligibilité du sujet. » Elle conforte les grandes catégories que j'ai dégagées : parfois peu enseigné en raison du temps (le sujet tiendra alors une place mineure dans la progression de cycle car placé en fin des programmes, et considéré comme moins important que d'autres thématiques). Parfois, il sera évité en raison du contexte de classe, d'autres fois par manque de motivation ou d'intérêt de l'enseignant. La question peut être traitée de manière interdisciplinaire (EMC...) ou en restant le plus scolaire possible.

Souvent, on passe directement des causes de la conquête à la réalité géographique de l'Empire, sans évoquer la phase de conquête en elle-même avec ce qu'elle a de violent car on ne sait pas vraiment de quelle façon l'aborder avec des élèves de cycle 3.

Les enseignants se sentent également enfermés dans cette problématique 'aspects positifs/aspects négatifs' : ils ont parfois peur d'être accusés de favoriser l'un ou l'autre. De manière générale, les enseignants sont peu sûrs de leurs compétences dans ce domaine : ils se reposent souvent sur l'utilisation des manuels sans analyse fine de leur contenu, car ils ont des difficultés à cerner 'de quoi' il faut parler, ce qu'il faut privilégier.

Un point tout à fait capital à mon sens est pointé par Laurence de Cock : « 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. »⁵⁹ Certains élèves 'découvrent' ainsi leurs origines, avec ce que cela a de violent, ou sont utilisés comme point de départ à la séquence : 'pourquoi les parents de Rachid parlent-ils français ?' Ces assignations identitaires, bien souvent involontaires et partant de très bonnes intentions peuvent amener à une catégorisation du public ayant des effets pervers.

⁵⁹ Laurence De Cock, *La Fabrique Scolaire de l'Histoire*, Agone, Marseille, 2009, p.110.

Dans mes entretiens, presque tous distinguent les élèves ‘issus de l’immigration’, pour qui le sujet serait important, des autres élèves, pour qui il ne le serait pas, ou moins. Séverine, par exemple, me dit :

Moi je sais que le sujet est très important à traiter, surtout dans certains contextes : si j’ai une majorité de petits Maghrébins dans ma classe, bin je vais avoir tendance à partir de leur vécu, je vais prendre en compte les blessures que ça peut réveiller... ça n’empêche pas un traitement factuel, mais disons que je vais leur demander depuis quand leurs parents ou leurs grands-parents sont en France, des choses comme ça... Ou si j’ai des petits Africains je vais faire attention quand je parle de l’esclavage, je vais leur laisser de l’espace pour parler... Après si je vois qu’ils veulent pas, je vais pas insister hein, mais c’est quand même leur histoire... C’est surtout pour eux que c’est important...

Séverine a de bonnes intentions, mais elle associe à priori ‘les petits Maghrébins’ au fait colonial, ce qui l’amène à traiter la question d’une manière différente selon la population qu’elle a en face d’elle, à qui elle prête des intentions, des blessures, ou une conscience du sujet que les élèves n’ont pas forcément.

Quand je dis petits Africains, disons que c’est une supposition, ils sont... bin Noirs quoi ! J’imagine qu’on parle de ça à la maison parfois...

On en revient à la question de la terminologie utilisée et des préconçus qui y sont associés : ‘petits Africains’ veut dire enfants à la couleur de peau noire pour Séverine. Ce terme est générique, elle ne distingue pas la multitude d’identités qu’il peut y avoir derrière, de plus elle suppose qu’on aborde ces sujets en famille quand on est ‘Maghrébin’ ou ‘Africain’, ce qui peut être ou ne pas être le cas. Il peut être dommageable d’assigner un enfant à une identité selon ce qu’on en perçoit, cela peut créer une forme de violence symbolique à son encontre.

Il faut aussi prêter une grande attention au vocabulaire utilisé : ‘Afrique’ comme terme générique, ‘petits Africains’, ‘petits Maghrébins’...

A l’école, ces problèmes de définitions ne sont toujours pas tranchés : le flou théorique et notionnel domine encore dans l’Education Nationale et affecte les termes utilisés pour parler des élèves, et donc les représentations qui vont avec. « Tout se passe comme si toute une partie du corps enseignant pensait que la mémoire familiale en milieu issu de l’immigration était forte, structurée, construite et reconstruite dans le cadre d’un roman familial, or il peut y avoir des non-dits, des silences...⁶⁰

L’enseignant doit également être conscient des opinions qu’il véhicule, sa liberté

⁶⁰ Benoît Falaize, *Enseigner l’histoire de l’immigration à l’école*, Education, Histoire, Mémoire/ Cité Nationale de l’Histoire de l’Immigration, Institut National de Recherche Pédagogique, 2008.

pédagogique lui donnant la possibilité de traiter les sujets en fonction de son propre intérêt. L'enseignant est un individu avec ses opinions propres, ses lectures, son parcours personnel et scolaire, mais aussi son âge, son origine géographique... Séverine indique ainsi qu'elle est mariée avec un Guadeloupéen :

Je sais que ce sujet est sensible parce que j'en ai parlé avec lui, c'est quelque chose dont il parle avec les enfants (enfin avec les grands). Pour moi c'est très important d'en parler à mes élèves, à tous mes élèves d'où qu'ils viennent, mais surtout à ceux qui sont personnellement touchés... L'école peut être un endroit pour parler de ça. J'imagine qu'ils en ont besoin.

Séverine projette ici son expérience personnelle (celle de son mari) sur sa pratique de classe. L'intention est louable : c'est un sujet qui touche son mari, donc elle veut donner l'opportunité aux 'élèves personnellement touchés' d'en parler : la question est, qui sont ces élèves ? Comment peut-on les désigner comme tel à priori ? Ne risque-t-on pas de faire plus de mal que de bien à plaquer une blessure mémorielle sur cet enseignement à priori, en l'attribuant d'office à certains élèves ? On peut se demander si les prescriptions pédagogiques actuelles, qui incitent fortement les enseignants à partir du vécu des élèves pour construire un savoir, ne jouent pas un rôle dans cette approche maladroite : les enseignants, surtout les PES dans les ESPE, sont fortement imprégnés par cette idée, qu'on leur répète quotidiennement : il faut toujours partir du vécu des élèves.

Par ailleurs, l'un des enjeux de l'enseignement du fait colonial est le rapport à l'autre, le traitement de l'altérité à l'école. Pour Laurence de Cock⁶¹, de la fin des années 70 à la fin des années 80, l'école hésite dans son traitement de l'altérité : c'est la période où le politique commence à associer les thèmes de l'immigration, du racisme et de la violence urbaine. En histoire, cela se traduit par une rupture avec un enseignement nationalo-centré. La médiatisation de ces questions rend visible un 'problème de l'immigration' : avec l'entrée en scène des enfants d'immigrés, les premières revendications d'égalité, on commence à reparler du fait colonial, notamment parce qu'on comprend que ces populations ont vocation à rester en France, alors qu'on croyait jusque là la situation temporaire. A l'école et dans la société, on commence à chercher des termes pour désigner les enfants d'immigrés. L'enseignement de l'histoire, pris dans la crise scolaire, se trouve enjoint à remédier à sa supposée participation à la fragilisation du modèle républicain : on commence à parler d'une corrélation entre l'immigration et une difficulté particulière à enseigner le fait colonial. On substitue les facteurs culturels aux facteurs économiques pour traiter politiquement de la question de l'immigration. On commence à se demander si le passé colonial de la France a dessiné une

⁶¹ Laurence De Cock, « le Fait Colonial à l'École : Genèse et Scolarisation d'un Objet de Débat Public, Scientifique et Mémoriel, des années 1980 à 2015 », thèse de doctorat de Lyon 2, Sciences de l'Éducation, soutenu le 24 juin 2016.

relation spécifique entre ces enfants et la France.

Pendant les années 90, on ajoute une dimension confessionnelle à l'immigration, désormais qualifiée de 'musulmane'. Les revendications mémorielles autour de la guerre d'Algérie émergent : c'est l'époque du premier débat sur la laïcité scolaire et le port du voile.

L'année 2005 marque un tournant : l'espace académique s'ouvre, malgré les réticences, aux enjeux des post-colonial studies. C'est aussi le moment où l'étanchéité entre les débats publics et l'école se fragilise.

Avec sa démocratisation et son ouverture à l'altérité, l'école a dû s'adapter aux nouveaux publics accueillis : dès la fin des années 60, elle essaie de poser un cadre institutionnel et académique sur la différence, notamment en promouvant la diversité comme outil d'ouverture et de lutte contre les discriminations. Sa massification l'a ainsi poussée à « affronter les références socialement et culturellement plurielles de ses publics », et cela a été renforcé par l'approche constructiviste, actuellement favorisée, qui suggère que la réussite de l'apprentissage repose sur la personnalité de l'Elève. Cela tranche avec l'approche assimilationniste par nature de l'école, et de la société en général, qui voulait assurer une neutralité par convergence des sous-cultures vers la culture dominante. Ainsi, de la même manière, jusqu'aux années 60 les élèves émigrés ou issus de parents migrants devaient abandonner leurs particularismes culturels au profit des normes d'une société qui se pensait universelle et neutre. Depuis les années 70, une approche plus interculturelle se développe, mais les identités culturelles restent largement vues comme contraires à la citoyenneté, et reconnaître l'altérité comme une remise en cause de l'identité laïque de la France. Le maintien de ces cultures plurielles retarderait le processus d'intégration.

Cela crée des tensions avec l'universalisme de fond qui la structure. Ces tensions posent problème aux futurs enseignants, qui « cherchent à obtenir des solutions plutôt que déconstruire des notions ou développer une posture réflexive et critique sur leur propre culture ». Ils sont en recherche de savoirs fixes et stables, sur lesquels se reposer, pour éviter la bipolarité qui existe entre le modèle intégrateur et le modèle culturaliste. Les PES craignent de s'engager sur le sujet. « Le défi est de concevoir une formation qui alerte les futurs enseignants sans les alarmer, qui les amène à prendre du recul par rapport à leurs présupposés sans se culpabiliser, qui les encourage à se décentrer sans abandonner leur place, qui les introduise à la complexité sans les conduire à l'impuissance du relativisme ». ⁶² Pour Martin, c'est définitivement un enjeu important pour les enseignants :

Faut vous former, vous les nouveaux instits ! Je veux dire, rien que se poser des questions, c'est déjà faire la moitié du travail ! J'en vois trop qui se contentent de suivre les programmes sans sourciller, sans se demander les impacts de certains sujets. C'est dur, faut être armé pour gérer les discussions, les élèves parfois c'est violent ce qu'ils disent... Je me souviens d'un jeune collègue en REP qui

⁶²Geneviève Zoia, « Former les enseignants à la diversité culturelle » *Diversité*, n°177, 3^e trimestre, 2014, pp.137-142, citation de Payet (2006).

galérait : il avait ce gosse, Ansoumana, il était perdu entre son identité sénégalaise et le fait d'être en France depuis des années... Bin il savait pas quoi lui dire, il était tiraillé, d'un côté il me disait bin faut qu'il s'intègre, il vit en France, mais de l'autre il disait c'est violent de lui demander d'abandonner la culture de ses parents... Il savait pas quoi faire, et personne lui avait appris comment réagir. Il parlait de la colonisation sans oser le regarder, il se sentait coupable, puis en même temps ça l'énervait, il savait pas comment l'Education Nationale voulait qu'il réagisse.

Il est plus confortable pour les nouveaux enseignants d'éviter ces questions, car elles sont très complexes à gérer en classe, et qu'ils ne savent pas où se situer vis-à-vis de leur hiérarchie : ils ont peur de 'mal faire', 'mal dire'.

Les années 2006-2008 voient la temporalité des débats publics davantage recouper celle des programmes : les programmes de 2008 voient les premières mentions de l'Afrique précoloniale et suscitent une controverse violente, liée au débat sur l'identité nationale. La parole professionnelle perd de sa valeur d'expertise et les programmes scolaires survalorisent leurs finalités identitaires et civiques au détriment de la finalité intellectuelle. Le passé colonial devient hyperpolitisé : la mémoire coloniale dépasse la guerre d'Algérie et rassemble désormais toutes les problématiques inhérentes à la présence en France de populations issues des anciennes colonies. C'est la période des Lois qui s'expriment sur des contenus d'enseignement. En 2005, suite à la Loi contenant l'article sur 'les aspects positifs de la colonisation', se crée le Comité de Vigilance face aux Usages Publics de l'Histoire (CVUH) pour lutter contre les injonctions à appréhender un objet historique en termes éthiques.

L'école est le premier lieu d'usage public de l'histoire. Comme vu avec Laurence de Cock⁶³, l'histoire scolaire est une fabrique, donc une forme d'écriture mémorielle : elle vise souvent à la création d'une conscience républicaine, nationale et patriotique du 'roman national'. Le Socle Commun de 2008 aborde la question de l'identité nationale en utilisant des expressions telles que « ciment de la Nation », « valeurs de la République », « culture commune » en lien avec l'enseignement de l'histoire (mais pas seulement). On souhaite que l'universel républicain « absorbe l'allogène ». Se pose alors la question de la citoyenneté souhaitée : citoyenneté critique ou citoyenneté d'adhésion ? L'importance accordée à l'enseignement de l'histoire est une spécificité française : les programmes sont nationaux, et cette discipline est présente du CP à la terminale (encore que maintenant, certaines filières scientifiques l'ont supprimée en terminale).

Pour Marie-Albane de Suremain⁶⁴, l'enseignement des questions vives met en tension deux visions :

⁶³ Laurence De Cock, *La Fabrique Scolaire de l'Histoire*, Agone, Marseille, 2009.

⁶⁴ *Ibid*, Marie-Albane de Suremain, partie II, point 1 : « entre clichés et histoire des représentations : manuels scolaires et enseignement du fait colonial ».

- L'école comme un sanctuaire où les enjeux sociétaux ne doivent pas entrer, qui doit offrir une histoire consensuelle
- L'école qui tient compte de la porosité désormais indéniable entre espace public et privé, et devient un lieu où travailler à apaiser les tensions

Le problème me semble être que pour l'instant, la réponse institutionnelle est hybride, forçant l'école à jouer sur les deux tableaux.

Mes entretiens montrent la confusion dans laquelle sont beaucoup d'enseignants : qu'on choisisse l'une ou l'autre des options, on se heurte à des obstacles, on crée des tensions ou on fait des maladresses.

Pour Françoise Lantheaume⁶⁵, le fait colonial commence à être perçu comme important par de plus en plus d'enseignants, mais « c'est souvent la façon dont ils analysent le risque de réactions hostiles de certains élèves et la façon dont ils qualifient le problème qui orientent leur choix – traiter ou pas, ou peu la question. » Parfois, « les enseignants veulent faire 'œuvre utile' pour les 'enfants d'immigrés' décrits comme méconnaissant leur passé, aveuglés par une transmission mémorielle familiale ou une posture de revendication identitaire, ou le plus souvent ignorants ». Ainsi, les enseignants se trouvent à devoir arbitrer entre le projet universaliste républicain et la reconnaissance des mémoires singulières. C'est le cas de Sandra :

C'est quand même une responsabilité... faut à la fois intégrer ça à l'histoire nationale et tenir compte des blessures familiales... Au final, c'est nous qui sommes en première ligne, et quoi qu'on fasse on est critiqués : si j'en parle pas, on va m'accuser de pas vouloir prendre en compte la diversité des élèves, et si j'en parle, on va toujours critiquer la façon dont je le fais... Alors je bricole, je fais au mieux pour moi et pour mes élèves...

Pour F. Lantheaume, l'histoire à l'école devrait répondre à quatre critères :

- une histoire problématisée qui met à distance et fait réfléchir (qui permet ainsi de 'refroidir' les questions mémorielles)
- une histoire investigatrice, qui reconstruit le présent dans le passé
- une histoire qui interroge fondamentalement les sociétés (qui a donc un rôle critique)
- une histoire attentive à tous (qui ne privilégie pas la version du dominant)

Il conviendrait donc de former davantage les enseignants : d'abord, lever les tabous qui entourent encore parfois cet enseignement, puis s'engager dans une véritable réflexion sur les modalités d'enseignement du fait colonial qui inclurait les ex-colonisés.⁶⁶ Il semble notamment important d'inclure l'histoire pré-coloniale de ces pays, trop souvent passée sous silence et

⁶⁵ *Ibid*, F. Lantheaume, partie III : « enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance », pp.111-119.

⁶⁶ Frédéric Mouries, « Enseigner l'Histoire de la Colonisation au cycle III : un Regard sur l'Autre » (date inconnue).

contribuant à entretenir les clichés de la ‘mission civilisatrice.’ En reconnaissant à l’Autre sa place dans sa différence, son altérité, on équilibre le propos et offre des perspectives de compréhension du présent. Cette entrée commence à être représentée.

Il s’agit de faire comprendre le système colonial, avec tout ce qu’il comporte, l’interdisciplinarité peut donc être un outil capital : EMC, théâtre, géographie, langage (lire et comprendre un document et l’analyser avec l’esprit critique nécessaire...)

Ainsi, Martin aborde la question de manière interdisciplinaire :

Je vais par exemple partir de l’analyse d’un document, puis alterner avec des phases de débats en EMC, comme l’égalité, l’équité, ou le racisme. Je varie les sources, ça peut aller de ‘Tintin au Congo’ à des sources plus heu... institutionnelles. Il faut faire comprendre que le fait colonial était un système, donc pour moi l’histoire ne suffit pas : je vais l’aborder en géographie, je vais travailler sur l’imaginaire colonial avec le vocabulaire employé, je vais proposer aux élèves des entrées variées pour qu’ils puissent comprendre la complexité de... bin du système ! C’est pas que politique, ni économique, ni culturel, c’est tout ça à la fois. C’est aussi très important de leur apprendre à analyser une source, surtout par les temps qui courent : quand on prend un document, une photo, une affiche, même une carte, il faut se demander qui est l’auteur, quelles étaient ses motivations... C’est ça qui va permettre aux enfants de se forger un esprit critique, de pas se dire ‘tiens j’ai trouvé ça sur internet, c’est forcément vrai’... ça a toujours été super riche, surtout quand on laisse parler les élèves, ça permet de désamorcer beaucoup de situations et d’apaiser. Pour moi, l’EMC c’est vraiment un outil à exploiter quand on parle de sujets heu... chauds en histoire. C’est des enfants, ils ont besoin de discuter et pas seulement qu’on leur balance des connaissances.

Pour Martin, l’approche interdisciplinaire favorise la compréhension du sujet, puisqu’elle permet d’en aborder les différents aspects. De plus, il insiste beaucoup sur la nécessité de former ses élèves à l’esprit critique, à l’analyse des sources qu’on leur propose. Il privilégie le dialogue comme outil indispensable pour l’enseignant.

C’est aussi le point de vue de Sandra :

Pour moi faut en parler, faut laisser des temps d’expression libre sur le sujet, surtout en REP mais pas seulement. Je pars de documents comme supports pour libérer la parole, et ceux qui ont envie d’intervenir peuvent. Ils peuvent partager une histoire personnelle ou juste s’exprimer sur ce que ça leur évoque. Quand je vois que ça a moins d’écho, comme dans une classe hors REP, c’est pas forcément la peine, mais je propose toujours ce temps là. Après, en REP ça permet de sortir d’une analyse purement émotionnelle et unilatérale parce que cette période est chargée de beaucoup de violence et de rancœur, et c’est encore exacerbé en REP.

Pour Valérie Esclangon-Morin⁶⁷, il est important que les enseignants soient en mesure de se questionner sur cette ‘République Coloniale’ afin de pouvoir répondre aux situations de crise que connaît l’école aujourd’hui. Il faut rétablir de la continuité dans cette histoire, renoncer à cet

⁶⁷ Valérie Esclangon-Morin, « Pour une relecture de l’histoire coloniale », INRP. Mémoire & histoire. Réflexions-débats, 2006.

enseignement fragmenté dont je parlais plus tôt, et lier les premières colonisations du continent américain, la mise en place de l'esclavage, la deuxième vague de colonisation et la décolonisation. V. Esclangon-Morin défend ce nouveau courant qui vise à « passer des mémoires à l'histoire en assumant les tensions qui en découlent »⁶⁸. Cette culture coloniale, mise en place durant la III^e République, voit certains de ses clichés perdurer : c'est le rôle de l'école de les déconstruire.

L'enjeu est de déconditionner le regard que la société porte sur les immigrés provenant des anciennes colonies, mais aussi d'enseigner une histoire qui fasse sens pour tous les élèves.

Pour François Durpaire, « les cultures d'origine sont vues comme des handicaps bloquant les apprentissages, voire comme un obstacle à l'intégration, une menace pour l'unité nationale. »⁶⁹

Or, c'est exactement l'inverse qui est en jeu : « il serait judicieux que les programmes d'histoire et de géographie mettent l'accent sur l'étude de tout pays dont viennent les élèves. Il ne s'agit pas de faire éclater l'identité historique de la culture française mais de l'enrichir. »⁷⁰ Il faut sortir de l'idée que c'est en 'formatant' les élèves au roman national que la société sera unie. L'histoire étant une fabrique, elle évolue en même temps que la société, se nourrit de nouveaux apports, les valeurs restant immuables. Il ne s'agit en aucun cas de 'faveurs', de 'concessions' faites aux nouvelles générations de Français, comme on peut parfois l'entendre dans le débat public, mais plutôt de construire ensemble.

Ainsi, un autre enjeu pour les enseignants est « apprendre à être enseignant ailleurs que dans sa classe, voir la culture de l'Autre comme producteur de sa propre identité. Il n'est pas tant question de connaissance effective d'autres cultures que d'affirmation d'une attitude professionnelle compréhensive. »⁷¹

Ainsi, dans mes entretiens, on perçoit souvent le décalage qui existe entre 'l'histoire de l'Autre et mon histoire'. Au-delà d'un manque de connaissances, qui semble relativement normal (aucun enseignant ne peut maîtriser des savoirs poussés dans toutes les disciplines qu'il doit enseigner), il s'agit de faire preuve d'ouverture d'esprit, de capacité à se mettre à la place de l'autre quel qu'il soit. Les savoirs ne sont pas tellement un enjeu au final, bien qu'ils soient évidemment importants, mais ne pas maîtriser l'histoire de la colonisation est-il une raison suffisante pour fermer tout débat ? Ne peut-on pas laisser parler les élèves, quitte à sortir un peu de sa posture de dépositaire du savoir, et simplement écouter ?

Cette partie me permet de m'appuyer sur quelques témoignages d'enseignants afin de mettre

⁶⁸ *Ibid.*, p.4.

⁶⁹ François Durpaire, *Enseignement de l'histoire & diversité culturelle « nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, Hachette Education, 2002, P.10.

⁷⁰ *Ibid.*, p.22 : rapport de Jacques Berque de 1985.

⁷¹ Geneviève Zoia, « L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France », *La Documentation Française*, volume 37, 2004, pp. 111-114.

en avant leurs pratiques professionnelles, tout en citant des auteurs, historiens ou pas, ayant réfléchi sur la question de l'enseignement du fait colonial.

Les témoignages ont été assez difficiles à obtenir : peu d'enseignants ont souhaité me répondre, malgré la promesse d'anonymat, et ceux qui ont accepté n'ont pas été très bavards. De fait, cela me permet de tirer de cette expérience plusieurs enseignements :

- le fait colonial est un sujet encore bien trop méconnu par les enseignants
- un certain nombre d'entre eux ont du mal à en percevoir l'importance : ils la perçoivent assez bien pour 'les populations concernées' mais ont du mal à faire le lien avec notre histoire commune, avec l'histoire de France
- tous sont conscients qu'il ne s'agit pas d'un objet d'histoire comme les autres, qu'il nécessite un traitement particulier
- tous ou presque pointent le manque de formation, à la fois sur le fond (connaissances historiques et didactiques) mais aussi sur la forme (pédagogie : comment en parler, comment gérer les débats et les émotions qui risquent de survenir...)
- tous 'bricolent' leurs séquences (quand ils abordent le sujet), en mêlant les prescriptions officielles, les programmes, les documents issus des manuels, leur intérêt pour le sujet, le ou les points qu'ils souhaitent mettre en exergue, mais aussi le volume horaire disponible, le contexte de la classe...

Conclusion

Ainsi, ce mémoire permet de mettre en lumière les enjeux de l'enseignement de la colonisation. Pour autant, il n'apporte pas de solution, seulement des pistes de réflexion.

Pour mon oral du CRPE, j'avais consacré mon dossier d'histoire à la construction d'une séquence sur le fait colonial. J'ai décidé après réflexion de ne pas la présenter ici, car mes recherches m'ont montré à quel point il était inutile de vouloir créer 'la séquence type' pour cette question, qui nécessite d'être refondée et adaptée à chaque classe.

Je pense cependant que les pistes évoquées ici, bien qu'incomplètes et imparfaites, restent à prendre en compte :

- aborder le fait colonial via l'interdisciplinarité
- utiliser une variété de sources

Ces deux points permettant ainsi de faire comprendre aux élèves ce qu'était 'le système colonial'. Il semble aussi important de créer du lien entre les différentes parties de cette histoire : différentes vagues de colonisation, décolonisation, histoires pré-coloniales, esclavage et traite négrière...

Etant PES cette année, la question de la formation des enseignants fait écho : nous restons très peu formés aux questions de la gestion de la diversité, à la gestion des mémoires et des questions socialement vives. Cela est dû en grande partie au fait que l'Institution n'a pas encore adopté une position claire : elle oscille entre différentes approches, essaie de les concilier sans théoriser dessus et dégager des clés utilisables par les enseignants.

La majorité des sources consultées pour l'écriture de ce mémoire pointe que ce travail, encore en construction dans l'Education Nationale, dépend dans une certaine mesure du politique. C'est une réalité, que l'on soit pour ou contre, et c'est en cela que le point principal pour moi reste le fait de développer la capacité des enseignants à se questionner. Si un travail peut être fait sur le contenu, il reste plus essentiel pour moi d'inviter les professeurs des écoles en formation à se poser des questions sur le modèle de société souhaité, et donc sur l'école souhaitée, sur le rôle de l'histoire.

Car au final, le principal enjeu de l'enseignement du fait colonial reste la question de l'altérité : réunir tous nos élèves autour d'une histoire commune qui ne laisse personne sur le côté, montrer à tous les élèves que l'école est un lieu où ils sont entendus et écoutés, où on peut s'exprimer librement. Si l'école parvient à relever ce défi, la question des tensions entre les mémoires pourra s'apaiser.

Dans tous les cas, il me semble que c'est une partie du programme qu'on ne peut pas ne pas enseigner du tout. Faire le choix de ne pas l'aborder me semble risqué : c'est un sujet trop souvent jugé mineur, alors qu'il recouvre des problématiques essentielles à la fois dans la résolution de la crise que connaît notre société, mais aussi dans celle que connaît l'école. De plus, ce sont très

souvent les craintes des enseignants qui les freinent, les réactions qu'ils projettent sur leurs élèves, les réticences personnelles... Ce sont des problèmes qui doivent être réglés, mais qui ne constituent pas des raisons suffisantes pour faire l'économie de cet enseignement. Notre société est profondément marquée par cette histoire que nous partageons avec les ex-colonies, et cela a des répercussions très fortes, comme nous l'avons vu dans la première partie. Il faut intégrer l'idée que le fait colonial fait bel et bien partie intégrante de notre histoire nationale, et que les controverses qui l'entourent ne font que confirmer son importance.

Ce mémoire reste largement incomplet, de par son format et de par le temps imparti à sa rédaction. Il se concentre sur le premier degré uniquement, car c'est là que je suis amenée à travailler, mais il est évident qu'il gagnerait à être prolongé dans le secondaire, surtout à l'heure où on parle de continuité entre les cycles.

Il est cependant difficile de faire parler les enseignants sur le sujet : ceux qui m'ont répondu le faisaient souvent par des réponses courtes, ou déviaient sur d'autres sujets sensibles plus 'connus' d'eux telle que la Shoah. J'ai donc eu des difficultés à trouver de la matière à analyser. Pour autant, les principaux éléments fournis fournissent une analyse assez complète des différents choix pédagogiques des enseignants face à cette question : ne pas la traiter, la traiter en l'ouvrant, la traiter de façon strictement historique, tenir compte des mémoires en présence ou pas, adapter l'enseignement selon le contexte... Ils démontrent surtout que si certains enseignants font preuve d'une véritable réflexion à la fois pédagogique et didactique, d'autres ont beaucoup de difficultés à effectuer ce travail.

En tant qu'enseignante probablement affectée dans des REP l'année prochaine, comme bon nombre de mes collègues ayant été PES cette année, ce mémoire et les réflexions qu'il a suscitées me semblent indispensables à l'exercice de mon métier d'enseignante.

Annexes :

Annexe 1 : bibliographie

ARMIJO Muriel (2009), *Les Représentations de l'Afrique et des Africains : une Etude Postcoloniale en Milieu Scolaire*, Panthéon-Sorbonne-Université Paris 1, Thèse de M2 Recherche en Science Politique, spécialité « études africaines »

BANCEL N., BLANCHARD P., BOUBEKER A. (2015), *Le Grand Repli*, la Découverte, Paris

BANCEL N, BLANCHARD P, LEMAIRE S, (2003), *Culture Post-Coloniale 1961-2006 Traces et Mémoires Coloniales en France*, Autrement, Paris

BANCEL N., BLANCHARD P., LEMAIRE S. (dir.) (2006) *La Fracture Coloniale, la Société au Prisme de l'Héritage Coloniale*, La Découverte, Paris

BANCEL N., BLANCHARD P., THOMAS D. (dir.) (2016) *Vers la guerre des identités ? De la fracture coloniale à la révolution ultranationale*, La Découverte, Paris

BANCEL N, BLANCHARD P, VERGES F, (dir.) (2003) *La République Coloniale, Essai sur une Utopie* Albin Michel, Paris

BLANCHARD P, LEMAIRE S, (2011), *Culture Impériale 1931-1961 : les Colonies au Cœur de la République*, Autrement, Paris

BLANCHARD P., VEYRAT-MASSON I. (dir.) (2008) *Les Guerres de Mémoires – La France & son Histoire – Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*, La Découverte, Paris

BOCQUET Jérôme (2008), Histoire, mémoire, école: l'enseignement des questions sensibles face au spectre d'une société éclatée dans la France des années 1980 à aujourd'hui. *L'éducation en milieu multiculturel : Grèce, Europe, Méditerranée*, Rhodes, Grèce. <hal-00444006>

BOYER Gilles (dir.) (2013), *L'école aux colonies, les colonies à l'école*, ENS Editions

CITRON Suzanne, (1987), *Le Mythe National : l'Histoire de France en Question*, Editions Ouvrières/EDI, Paris

COQUERY-VIDROVITCH, Catherine (2009), *Enjeux politiques de l'histoire coloniale*, Agone, Marseille

CORBEL L., COSTET JP., FALAIZE B., MERICKSKAY A., MUT K., (2003) Entre Mémoire et Savoir : l'Enseignement de la Shoah et des Guerres de Décolonisation, *INRP*, Rapport de recherche de l'équipe de l'Académie de Versailles. [Consulté le 22 mars 2017]. Disponible sur le web :

<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/histoire-et-memoire/reflexion-generale/entre-memoire-et-savoirs/memoire_savoir.pdf>

DE COCK L. (2007) Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques : l'exemple du fait colonial, *Le Cartable de Clio*, n°7, Loisirs & Pédagogie, Lausanne

DE COCK L (2009), *La Fabrique Scolaire de l'Histoire*, Agone, Marseille

DE COCK L., (2016) *Le Fait Colonial à l'Ecole : Genèse & Scolarisation d'un Objet de Débat Public, Scientifique et Mémoirel (des années 1980 à 2015)*, Thèse de doctorat de Lyon 2, Sciences de l'Education, dirigée par Françoise Lantheaume

Dossier sur les Lois Mémoirelles, (2006) *La Documentation Française*, [consulté en mars 2017]. Disponible sur le web :

<<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/loi-memoire/lois-memoirelles.shtml>>

DURPAIRE François. [Consulté le 14 avril 2017]. Disponible sur le web :

<<http://www.durpaire.com/spip.php?article243>>

DURPAIRE F. (2002), *Enseignement de l'histoire & diversité culturelle « nos ancêtres ne sont pas les Gaulois »*, Hachette Education, Paris

DURPAIRE F., (2006), *France Blanche, Colère Noire*, Odile Jacob, Paris

ERNST Sophie (2006), Le fait colonial, les lois de mémoire & l'enseignement, *LDH Toulon*, [consulté en novembre 2016]. Disponible sur le web : <<http://ldh-toulon.net/le-fait-colonial-les-lois-de.html>>

ESCLANGON-MORIN Valérie, (2006), Pour une Relecture de l'Histoire Coloniale, *INRP. Mémoire et histoire*. Réflexion-débats. [Egalement consulté en ligne le 23 novembre 2016]. Disponible sur le web :

<<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/colonisation-decolonisation/reflexions-generales/colonisation.pdf>>

FALAIZE Benoît, (2008) Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école, *Education, Histoire, Mémoire/ Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration, Institut National de Recherche Pédagogique*

FALAIZE B., (2010), La Colonisation et la Décolonisation dans les Apprentissages Scolaires de l'Ecole_Primaire, *INRP, Equipe Enjeux Contemporains de l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie*

GEO HISTOIRE, (décembre 2016-février 2017), Le Temps des Colonies, des conquêtes aux indépendances 1830-1962, hors série Collection

JAURES Jean (1884), Conférence tenue à l'Alliance Française, Albi

LEFEUVRE Daniel, (2006), *Pour en finir avec la repentance coloniale*, Flammarion, Paris

LIAUZU Claude , MANCERON Gilles (dir.) (2006), *La Colonisation, la Loi et l'Histoire*, Edition Syllepse

MABILON-BONFILS, B., ZOIA G. (numéro coordonné par) (n° de juin 2016) – *Recherche en Education* n°26, Ecole, Citoyenneté, Ethnicité

MOURIES Frédéric, (date indisponible), Enseigner l'Histoire de la Colonisation au Cycle 3 : un Regard sur l'Autre, *INRP*, ressource n°6067, Atelier n°11 : Diversité Culturelle, Conflit des Civilisations ou Dialogue Interculturel : quelles Stratégies Educatives ? [Consulté le 2 novembre 2016]. Disponible sur le web : <<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6067.pdf> >

SUREMAIN Marie-Albane, DELUCQ Sophie, LAMBERT David (2016), *Enseigner les Colonisations & les Décolonisations*, Canopé

TUTIAUX-GUILLON Nicole (2008) Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques, *Revue française de pédagogie*, 165 | pp.31-42

ZOIA Geneviève (2004), L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France », *La Documentation Française*, volume 37, pp. 111-114

ZOIA G., Former les Enseignants à la Diversité Culturelle, *Diversité* n°177, 3^{ème} trimestre 2014, pp.137-142

Annexe 2 : Texte intégral de l'appel « liberté pour l'histoire » (décembre 2005)

Emus par les interventions politiques de plus en plus fréquentes dans l'appréciation des événements du passé et par les procédures judiciaires touchant des historiens et des penseurs, nous tenons à rappeler les principes suivants :

L'histoire n'est pas une religion. L'historien n'accepte aucun dogme, ne respecte aucun interdit, ne connaît pas de tabous. Il peut être dérangeant.

L'histoire n'est pas la morale. L'historien n'a pas pour rôle d'exalter ou de condamner, il explique.

L'histoire n'est pas l'esclave de l'actualité. L'historien ne plaque pas sur le passé des schémas idéologiques contemporains et n'introduit pas dans les événements d'autrefois la sensibilité d'aujourd'hui.

L'histoire n'est pas la mémoire. L'historien, dans une démarche scientifique, recueille les souvenirs des hommes, les compare entre eux, les confronte aux documents, aux objets, aux traces, et établit les faits. L'histoire tient compte de la mémoire, elle ne s'y réduit pas.

L'histoire n'est pas un objet juridique. Dans un Etat libre, il n'appartient ni au Parlement ni à l'autorité judiciaire de définir la vérité historique. La politique de l'Etat, même animée des meilleures intentions, n'est pas la politique de l'histoire.

C'est en violation de ces principes que des articles de lois successives – notamment lois du 13 juillet 1990, du 29 janvier 2001, du 21 mai 2001, du 23 février 2005 – ont restreint la liberté de l'historien, lui ont dit, sous peine de sanctions, ce qu'il doit chercher et ce qu'il doit trouver, lui ont prescrit des méthodes et posé des limites.

Nous demandons l'abrogation de ces dispositions législatives indignes d'un régime démocratique.

Jean-Pierre Azéma, Elisabeth Badinter, Jean-Jacques Becker, Françoise Chandernagor, Alain Decaux, Marc Ferro, Jacques Julliard, Jean Leclant, Pierre Milza, Pierre Nora, Mona Ozouf, Jean-Claude Perrot, Antoine Prost, René Rémond, Maurice Vaïsse, Jean-Pierre Vernant, Paul Veyne, Pierre Vidal-Naquet et Michel Winock

Annexe 3 : présentation des entretiens – contexte et extraits de verbatim

J'ai pu composer ce panel d'enseignants disposés à répondre à mes questions grâce au bouche à oreille. Beaucoup des enseignants contactés n'ont pas souhaité répondre. Je me présentais d'abord : une PES qui cherche à rédiger un écrit sur l'enseignement du fait colonial au cycle 3. Ensuite, nous convenions d'un rendez-vous. Il était important de se voir face à face, et non d'échanger par mail, pour garder une certaine spontanéité, pouvoir rebondir sur des points intéressants, et pour éviter le côté relu et donc 'lissé' que peut avoir le mail.

J'avais prévu quelques questions pour lancer/relancer la discussion, mais parfois elles ne m'ont pas été utiles.

Elles étaient les suivantes :

- Lorsque vous étiez enseignant au cycle 3, abordiez-vous la question de la colonisation/décolonisation avec vos élèves ?
Abordez-vous la question de la colonisation/décolonisation avec vos élèves ?
- Si non, pour quelles raisons ?
- Si oui, l'abordez-vous de la même manière selon le contexte de la classe ? (REP ou pas...)
- De quelle manière choisissez-vous de l'aborder, en fonction du contexte ou non, et pour quelles raisons ?
- Pensez-vous qu'il est important d'aborder cette question à l'école ? Pourquoi ?
- Pensez-vous que la question est plus difficile à aborder que d'autres aspects du programme d'histoire ? Pourquoi ?

PE 1 :

Sandra est enseignante depuis douze ans. Elle a d'abord enseigné en REP, et est actuellement en poste dans un petit village en périphérie de Montpellier. Elle a principalement enseigné au cycle 3. Elle pense que la France ne peut pas faire l'économie de cet enseignement, et l'a abordé de manière sensiblement différente selon qu'elle était en REP ou pas. Elle a trouvé mon travail intéressant, et s'est prêté au jeu bien volontiers.

C'est quand même une responsabilité... faut à la fois intégrer ça à l'histoire nationale et tenir compte des blessures familiales... Au final, c'est nous qui sommes en première ligne, et quoi qu'on fasse on est critiqués : si j'en parle pas, on va m'accuser de pas vouloir prendre en compte la diversité des élèves, et si j'en parle, on va toujours critiquer la façon dont je le fais... Alors je bricole, je fais au mieux pour moi et pour mes élèves... (...) Et surtout je m'adapte à eux.

Pour moi faut en parler, faut laisser des temps d'expression libre sur le sujet, surtout en REP mais pas seulement. Je pars de documents comme supports pour libérer la parole, et ceux qui ont envie d'intervenir peuvent. Ils peuvent partager une histoire personnelle ou juste s'exprimer sur ce que ça leur évoque. Quand je vois que ça a moins d'écho, comme dans une classe hors REP, c'est pas forcément la peine, mais je propose toujours ce temps là. Après, en REP ça permet de sortir d'une analyse purement émotionnelle et unilatérale parce que cette période est chargée de beaucoup de violence et de rancœur, et c'est... disons, encore exacerbé en REP.(...)

Au niveau des documents, je vais essayer de plus fouiller selon la composition de la classe... Y'a des figures historiques dont je vais parler ou pas, disons que j'ai des petits Algériens, bin je vais peut-être choisir de parler d'Abd-el-Kader. Ça va les intéresser à la séquence et puis... faut quand même essayer de trouver des personnages qui leur parlent...

PE 2 :

Thierry est enseignant depuis environ sept ans. Il a toujours été en REP, et ce n'est pas un choix de sa part. Il considère qu'il n'est pas assez formé pour aborder la question du fait colonial de façon satisfaisante, et craint que cela ne rompe le fragile équilibre qu'il réussit (parfois) à créer dans sa classe. Il ne veut pas 'polémiquer' avec ses élèves, et fait la plupart des années l'impasse sur cette question, qu'il juge par ailleurs « pas capitale ». Il n'était pas très à l'aise durant l'entretien, mais s'est livré de manière très honnête. Ses réponses sont très brèves.

Je veux pas polémiquer avec mes élèves, je suis pas armé pour leur répondre. Je parle pas du 'fait colonial' comme tu dis parce que ça va susciter des... des débats sans fin. Je pense pas que ce soit très important d'ailleurs... C'est un peu aux, aux familles de parler de ça, ça relève plutôt de leur histoire heu... familiale ! Moi qu'est-ce que je peux dire ? J'y connais rien, c'est pas mon histoire. C'est déjà assez difficile d'enseigner dans ces contextes, j'vais pas en plus me lancer dans des combats comme ça. (Je lui demande en quoi enseigner le fait colonial est « un combat »). Bin... pas un combat mais... disons que c'est à la mode là, et je vois pas trop pourquoi. Si déjà j'arrive à faire la moitié du programme d'histoire ce sera bien, alors le fait colonial ça reste quand même mineur... (...)

On voit bien que ça tient pas une grande place dans les programmes. En fait je comprends pas trop quel est le problème, pourquoi ils sont tous là à s'écharper dessus, les politiques, certains élèves... Y'a un moment faut passer à autre chose, surtout si c'est pour s'engueuler... ça fait quand même un moment que c'est fini tout ça...

PE 3 :

Joëlle est enseignante depuis une quinzaine d'années. Elle a été en REP durant ses premières années, et enseigne à présent dans un village du Gard. Elle prend la mesure de l'importance de la question, surtout en REP, mais s'est toujours cantonnée à un enseignement très factuel et strictement historique afin de 'désamorcer les débats'. Elle non plus ne se sent pas très à l'aise à l'idée de discuter du fait colonial avec ses élèves, en partie parce qu'elle dit 'ne presque rien savoir de cette période'. Pour autant, elle aborde la question car cela fait partie des programmes.

Ça me fait peur ! J'ai pas honte de le dire, j'ai bien vu que c'était une question heu... sensible dans certaines zones. Du coup je me disais mais qu'est-ce que je vais dire si ça part en débat ? Comment je vais pouvoir gérer ça ? Alors j'ai toujours choisi de m'en tenir à l'histoire, parce que ça personne pourra me le reprocher ! Je voulais pas laisser de place au débat, ça paraît affreux mais je voyais pas du tout comment affronter les élèves sur ce sujet. J'y connais rien, j'ai jamais été très forte en histoire, je connais que les points les plus connus, type la Shoah, les guerres mondiales... La colonisation moi je peux déjà à peine l'enseigner, en m'aidant des manuels, alors débattre avec les élèves... Surtout les

élèves pour qui c'est important... Et puis je dis quoi, ils sont jeunes quand même... Y'a pas besoin de leur parler de ces choses... violentes... » (je lui demande ce qu'il en est de la Shoah, qui présente aussi de la violence) « La Shoah c'est pas pareil... c'était ici... puis bon si je commence à mettre dans la tête de ces gamins que la France a été raciste et a mal traité leurs grands-parents... ça va mettre le feu aux poudres ! Je veux pas de conflits moi... ils se mettent déjà suffisamment d'idées dans la tête comme ça contre la France... Je veux pas être celle qui en rajoute ! Après, je sais que c'est au programme, et qu'il faut en parler... Mais je veux pas que ça sorte du cadre factuel, des faits historiques. Je veux pas qu'on s'embarque dans des discussions, alors quand je vois que ça commence, je coupe court.

Moi, les manuels, ça me permet de m'appuyer sur des documents surtout... Je présente des cartes, ou des extraits de discours de l'époque, et heu... je trouve que c'est assez bien fait. J'y pioche des documents iconographiques et ça donne la vision de l'époque... Je dis toujours que ça présente la vision de l'époque, que maintenant on pourrait plus dire des choses comme ça... Après c'est dur d'expliquer pourquoi on pensait comme ça sans que ça choque personne... C'est dur de choisir les supports à utiliser dans la séquence, moi je sais pas trop comment les analyser... Alors j'en choisis dans différents manuels, ceux qui me paraissent accessibles, compréhensibles par les enfants... Parce que c'est des fois dur de leur faire comprendre pourquoi telle ou telle personne pense ça, déjà moi j'ai du mal... Et on n'est pas là pour parler politique, des fois ils essaient de me dire « madame, untel il a dit ça sur la colonisation, vous en pensez quoi ? » Moi je leur dis que c'est pas ici qu'on va en discuter...

PE 4 :

Martin est enseignant depuis une quinzaine d'années également. Il a enseigné à la fois en REP et hors REP. Il considère que cette question n'a pas vocation à être enseignée uniquement en REP, qu'il est tout aussi important de l'enseigner dans toutes les classes, quel que soit le contexte. Il pense que partager notre histoire est capital, et met en avant avec ses élèves les impacts du fait colonial sur le long terme, sur notre société actuelle. Il aborde donc la question de manière interdisciplinaire. C'est l'expérience et le climat social actuel qui le pousse à y accorder une telle importance. Martin est sûrement l'enseignant interrogé qui se sentait le moins dans le flou, le plus sûr de lui et de ses choix pédagogiques et didactiques. Il dit aborder la question sans tabou, de manière sereine et ouverte.

Il faut partager notre histoire commune, arrêter de penser que la colonisation concerne uniquement les élèves qui l'ont subie et pas les petits Français 'de souche' ! Y'a des impacts, heu... pas seulement sur les élèves issus de l'immigration, on voit bien que ça a laissé des traces partout, dans toutes les couches de la société, quoi... Donc ça a eu des impacts sur le long terme, comme souvent en histoire, et ignorer ça... disons que ça ferait pas de nous des bons instits ! Je veux bien qu'on différencie (ça c'est à la mode !), disons qu'en REP on aborde ça plus longuement, avec des débats etc... alors que dans des écoles 'normales' (il mime des guillemets avec ses doigts) bin on va juste en parler en histoire, mais faut pas minimiser ni augmenter le savoir qu'on transmet... Faut qu'il soit le même

partout. J'ai des collègues qui vont réduire le chapitre sur la colonisation en REP, en quelque sorte vouloir épargner les élèves, ou au contraire qui vont vouloir creuser à fond, alors que dans d'autres écoles on se pose pas la question. Faut que le savoir soit le même partout, ça c'est l'école républicaine. Après je suis pas contre différencier sur heu... la pédagogie on va dire ! Moi j'ai été en REP et l'expérience et parler avec les élèves m'a montré... que pour eux c'est hyper important. De là, je vois pas pourquoi ça serait pas important aussi pour les autres : on est une société, faut bien se dire que c'est pas parce que certains sont encore blessés et d'autres non qu'on doit pas en parler avec ceux qui sont pas marqués personnellement... C'est pas ça l'histoire de France, on sélectionne pas en fonction des mémoires des gens qu'on a en face de soi. (...)

Faut vous former, vous les nouveaux instits ! Je veux dire, rien que se poser des questions, c'est déjà faire la moitié du travail ! J'en vois trop qui se contentent de suivre les programmes sans sourciller, sans se demander les impacts de certains sujets. C'est dur, faut être armé pour gérer les discussions, les élèves parfois c'est violent ce qu'ils disent... Je me souviens d'un jeune collègue en REP qui galérait : il avait ce gosse, Ansoumana, il était perdu entre son identité sénégalaise et le fait d'être en France depuis des années... Bin il savait pas quoi lui dire, il était tiraillé, d'un côté il me disait bin faut qu'il s'intègre, il vit en France, mais de l'autre il disait c'est violent de lui demander d'abandonner la culture de ses parents... Il savait pas quoi faire, et personne lui avait appris comment réagir. Il parlait de la colonisation sans oser le regarder, il se sentait coupable, puis en même temps ça l'énervait, il savait pas comment l'Education Nationale voulait qu'il réagisse. (...)

C'est souvent ça aussi le problème, la peur d'avoir des problèmes si on dit un truc de travers... Et je comprends, si l'enseignant est pas au clair là-dessus, y'a de fortes chances que le débat dévie ou heu... parte sur des terrains qu'il va pas maîtriser. Un débat, ça suppose de connaître bien le sujet pour le cadrer.

Je vais par exemple partir de l'analyse d'un document, puis alterner avec des phases de débats en EMC, comme l'égalité, l'équité, ou le racisme. Je varie les sources, ça peut aller de 'Tintin au Congo' à des sources plus heu... institutionnelles. Il faut faire comprendre que le fait colonial était un système, donc pour moi l'histoire ne suffit pas : je vais l'aborder en géographie, je vais travailler sur l'imaginaire colonial avec le vocabulaire employé, je vais proposer aux élèves des entrées variées pour qu'ils puissent comprendre la complexité de... bin du système ! C'est pas que politique, ni économique, ni culturel, c'est tout ça à la fois. C'est aussi très important de leur apprendre à analyser une source, surtout par les temps qui courent : quand on prend un document, une photo, une affiche, même une carte, il faut se demander qui est l'auteur, quelles étaient ses motivations... C'est ça qui va permettre aux enfants de se forger un esprit critique, de pas se dire 'tiens j'ai trouvé ça sur internet, c'est forcément vrai'... ça a toujours été super riche, surtout quand on laisse parler les élèves, ça permet de désamorcer beaucoup de situations et d'apaiser. Pour moi, l'EMC c'est vraiment un outil à

exploiter quand on parle de sujets heu... chauds en histoire. C'est des enfants, ils ont besoin de discuter et pas seulement qu'on leur balance des connaissances. (...)

PE 5 :

Séverine est enseignante depuis vingt-trois ans. Elle considère qu'il faut traiter le fait colonial en prenant en compte les mémoires en présence, ce qui, selon elle, n'est pas du tout incompatible avec un traitement factuel. Elle dit que l'expérience l'a poussé à tenir compte des mémoires en présence, des blessures, comme elle le ferait en parlant de la Shoah. Elle aborde le sujet de façon interdisciplinaire, et favorise le dialogue. Elle se dit 'sensibilisée' à la question du fait colonial car elle est mariée à un Guadeloupéen.

Moi je sais que le sujet est très important à traiter, surtout dans certains contextes : si j'ai une majorité de petits Maghrébins dans ma classe, bin je vais avoir tendance à partir de leur vécu, je vais prendre en compte les blessures que ça peut réveiller... ça n'empêche pas un traitement factuel, mais disons que je vais leur demander depuis quand leurs parents ou leurs grands-parents sont en France, des choses comme ça... Ou si j'ai des petits Africains je vais faire attention quand je parle de l'esclavage, je vais leur laisser de l'espace pour parler... Après si je vois qu'ils veulent pas, je vais pas insister hein, mais c'est quand même leur histoire... C'est surtout pour eux que c'est important...

Quand je dis petits Africains, disons que c'est une supposition, ils sont... bin Noirs quoi ! J'imagine qu'on parle de ça à la maison parfois... C'est quand même leur histoire, la raison pour laquelle ils sont là...

Je sais que ce sujet est sensible parce que j'en ai parlé avec lui (ndlr : son mari), c'est quelque chose dont il parle avec les enfants (enfin avec les grands). Pour moi c'est très important d'en parler à mes élèves, à tous mes élèves d'où qu'ils viennent, mais surtout à ceux qui sont personnellement touchés... L'école peut être un endroit pour parler de ça. J'imagine qu'ils en ont besoin. (...)

Mon mari il a mal vécu de grandir en Guadeloupe, c'est la France quoi, et qu'on lui parle presque pas de ses origines... Il s'est pas du tout reconnu dans les programmes d'histoire quoi... Alors quand on est jeunes bin ça peut mettre en colère de voir qu'au final on tient pas compte de tout le monde dans les programmes.

C'est comme la Shoah, bin si j'ai des petits Juifs dans la classe, je vais faire plus attention parce que ça touche à leur histoire familiale (...)

Je vais essayer de trouver le juste milieu entre heu... les choses à savoir, et l'espace où on va pouvoir discuter, échanger quoi. Si y'a des enfants d'origine algérienne ça va être plus... disons compliqué, parce que la guerre d'Algérie ça reste dans les mémoires... Après les autres origines ça pose pas vraiment de problème, et puis en général on peut toujours discuter... En tout cas ça se passe toujours mieux quand on laisse du temps pour discuter que quand on balance une séquence comme ça. Enfin c'est ce que j'ai pu observer personnellement, c'est pas une généralité.

Depuis vingt-trois ans que je suis là, j'ai vu les programmes changer, disons qu'on parle quand même plus de ces sujets qu'avant, qu'au début de ma carrière quoi. Du coup je me dis qu'il faudrait revoir les documents d'accompagnement parce que ça va devenir compliqué... Surtout pour vous, les jeunes quoi, si vous devez en parler plus qu'avant, bin faut que je vous ayez de la matière et heu... qu'on vous dise un peu comment gérer les choses. Avec l'expérience on a moins peur du débat, on peut gérer, mais quand on commence ça peut être violent pour l'enseignant. Faut faire attention à ça.