



HAL
open science

Forger une “ identité nationale ” dans une école plurielle

Issam Fayali, Fabien Barbe

► **To cite this version:**

Issam Fayali, Fabien Barbe. Forger une “ identité nationale ” dans une école plurielle. Education. 2020. dumas-02880107

HAL Id: dumas-02880107

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02880107v1>

Submitted on 24 Jun 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

***FORGER UNE « IDENTITÉ NATIONALE » DANS UNE ÉCOLE PLURIELLE :
RÉFLEXIONS CRITIQUES AUTOUR DE L'ENSEIGNEMENT HISTORIQUE DU SECONDAIRE***



« Des instituteurs inculquent l'amour de la nation à des jeunes élèves, Algérie (1858) »

Fabien Barbe & Issam Fayali

Mémoire en vue de l'obtention du grade de Master 2 MEEF Histoire-Géographie

Sous la direction de Fabien Groeninger

INSPÉ de Montpellier

Année universitaire 2019-2020

« Tous ces mecs ne ressemblent pas à des Gaulois. Mais, ils sont français ! »

Barack Obama à propos de l'équipe de France, championne du monde de football (17 juillet 2018).

Remerciements

Avant toute chose, nous tenons à manifester notre gratitude à monsieur Fabien Groeninger, notre directeur de mémoire. Le temps précieux qu'il nous a accordé, ses inestimables recommandations et sa bienveillance ont aiguillé notre réflexion et notre propos.

De même, nous désirons adresser nos remerciements chaleureux à monsieur Clément Barniaudy. La finalisation de ce mémoire dans les meilleures conditions a été rendue possible par son suivi sans faille.

Sans oublier, monsieur Issam Fayali, mon compagnon de travail et ami. Son esprit critique et sa perception unique nous ont apportés un regard singulier sur ce sujet. Je t'exprime toute ma reconnaissance.

À Fabien Barbe, mon acolyte et ami. Ses connaissances mêlées à la sagacité dont il a fait preuve tout au long de ce mémoire ont été des qualités salvatrices. Je t'en remercie du fond du cœur.

Résumé : Les pays européens ont été meurtris par une vague récente d'attentats, les amenant à se repenser. À la vue de ces atteintes aux valeurs républicaines, l'école française incarne le lieu premier pour forger une identité française cacochyme. Les velléités d'un retour du « roman national » soufflent sur les braises d'une école métissée. Face à ce rejet de l'autre, des historiens manifestent leur volonté d'ouverture à une histoire plurielle démêlée de toutes passions. Dès lors, comment l'Etat s'évertue-t-il à inculquer une identité nationale dans une école sillonnée par des identités multiples ?

6 mots-clés : identité nationale - école métissée - mémoires - histoire scolaire - usages publics – historien

Abstract : *European countries have been bruised by a recent wave of attacks, leading them to rethink themselves. At the sight of these violation of republican values, the french school embodies the first place to forge a deficient french identity. The ambitious aspirations about a come-back of a “national novel” blows on the cosmopolitan school’s embers. In front of this intolerance of differences, historians express their openness desire to a plural history sorted out of every passions. Therefore, how the Government strive to instill a national identity in a school compound by multiple identities?*

6 key-words : *national identity – cosmopolitan school – memories – school history – public uses – historian*

TABLE DES MATIERES

<u>INTRODUCTION</u>	7
<u>PARTIE I : Nation, mémoires et identité nationale dans tous leurs états</u>	10
<u>Chapitre 1 : Canevas autour des concepts à l'étude</u>	10
<i>I) L'Histoire, socle des fondements de la nation française</i>	10
<i>II) De souvenirs en paroles, reconnaissance, concurrence et « oubli » des mémoires au sein de l'État-nation</i>	13
<i>III) Se définir dans la société ; l'identité nationale, une notion controversée</i>	19
<u>Chapitre 2 : Un passé-présent latent, l'identité nationale au cœur de moments historiques précis</u>	22
<i>I) Des mémoires en sommeil, le retour du « refoulé » dans l'histoire officielle</i>	22
<i>II) Un passé colonial séquestré, une mémoire colonisée</i>	27
<i>III) Des terres indigènes aux terres du colons ; l'immigration algérienne, un cas singulier</i> ...	32
<u>Chapitre 3 : L'école républicaine, réceptacle du débat sur la « crise identitaire »</u>	36
<i>I) L'Histoire prise en otage, entre repli et ouverture</i>	36
<i>II) Une tolérance à géométrie variable, la laïcité à l'école</i>	39
<i>III) Repenser et approfondir le vivre-ensemble, miroir de la société française</i>	43
<u>PARTIE II : La « fabrique scolaire » de l'enseignement de l'histoire</u>	45
<u>Chapitre 1 : Des pages sombres, embarrassantes à écrire face au prestige d'une France mythologique et universelle</u>	46
<i>I) Des esclaves invisibles dans un récit national lavissien</i>	46
<i>II) De « l'histoire-actualité » à l'histoire de la décolonisation de la guerre d'Algérie</i>	49
<i>III) La patrie : l'amour de la nation à l'heure de la morale laïque</i>	54
<u>Chapitre 2 : Approches didactiques récentes dans la manière d'accéder à une histoire plurielle</u>	57
<i>I) « Parler au nom de » et « témoigner en son nom », quand l'esclave entre dans l'histoire scolaire</i>	57
<i>II) Représentations coloniales, mémoire de guerre pour approcher de manière détournée l'indigène</i>	61

III) *L'historien du haut de la montagne : les mémoires objet d'histoire face aux tumultes des mémoires-passions*.....66

Chapitre 3 : L'école métissée, lieu de vie bienveillant, se connaître soi-même pour accepter l'Autre.71

I) *Explorer les multiples facettes de la question identitaire en EMC*.....71

II) *Se prémunir des mots qui enferment et séparent*.....75

III) *Le débat du voile : la liberté de croire s'arrête-elle aux portes de l'école ?*
.....78

Partie III : Proposition pédagogique et réflexivité sur une séquence d'étude81

Chapitre 1 : Repenser les mémoires de la guerre au travers de supports pédagogiques renouvelés 81

I) *Le septième art : « lieu de mémoire » de la guerre d'Algérie ?*.....81

II) *La bande-dessinée comme moyen de sortir de l'omerta mémorielle*85

III) *Les mémoires de la guerre d'Algérie : un tabou éducatif dans l'école française ?*
.....87

Chapitre 2 : Considérer les « identités françaises » dans une séquence d'histoire.....89

I) *À l'horizon des mémoires de la guerre d'Algérie, le travail scientifique de l'historien*.....89

II) *L'approche événementielle où comment appréhender la cristallisation mémorielle*..93

III) *Évaluer la réflexion et l'esprit critique des élèves autour des mémoires blessées de Charonne*
.....98

Chapitre 3 : Des limites de notre recherche aux pistes dégagées.....100

I) *À défaut d'une mise en pratique, la réflexion est au coeur de l'étude*.....100

II) *Des contrariétés éprouvées au moment du protocole de recherche*102

III) *Après conception de ce travail, les résultats attendus*.....104

CONCLUSION.....108

BIBLIOGRAPHIE.....111

ANNEXES.....121

INTRODUCTION

Le 18 janvier 2020, l'« affaire Mila » éclate dans les médias français. Une jeune lycéenne Mila déclare ouvertement sur les réseaux sociaux : « Je déteste la religion. Le Coran est une religion de haine, l'islam, c'est de la merde ». En réaction à ces propos, elle reçoit des menaces de morts et en vient à être déscolarisée. Dès lors, ces paroles jugées blasphématoires posent le problème de la compréhension de l'identité française, par essence multiple. Les réactions antagonistes et maladroitement politiques interrogent sur la prise en considération des identités plurielles au sein de l'école républicaine.

À ce titre, notre réflexion s'attarde sur la thématique suivante : « **Forger une « identité nationale » dans une école plurielle : réflexions critiques autour de l'enseignement historique du secondaire** ».

De prime abord, notre postulat de départ réside dans l'idée que l'école se présente comme acteur-moteur dans la formation de l'identité française chez des adolescents, eux-mêmes en pleine construction physique et psychique. Processus d'identification à une même nation, l'identité nationale demeure complexe à délimiter mêlant étroitement l'individu et le collectif. Sans s'enfermer dans une tendance déterministe, l'identité nationale traduit à la fois des sentiments personnels et des traits communs dont les individus se réclament appartenir. L'affection pour la chose nationale se lit à travers une double conception. À l'évidence, la nation repose à la fois sur la conscience d'appartenir à un même territoire hérité et une volonté de vivre-ensemble.

Consécutivement à la défaite contre la Prusse, la III^{ème} République, née en septembre 1870, s'impose lentement lors des années 1875-1876. Ce nouveau régime se met en scène dans des lieux où les idées républicaines vont s'enraciner (école, mairie, caserne) imprégnant par percolation la société toute entière. Le lieu de l'éducation républicaine doit former de futurs citoyens-soldats dans une perspective de revanche contre la nation allemande. Pour cela, l'école de la III^{ème} République institue un récit téléologique voire un « mythe national » (S. Citron, 1987/2008¹) en obstruant les moments sombres de son passé. Cette histoire scolaire, symbolisée par Ernest Lavis, « l'instituteur national » (P. Nora, 1984²) relève d'une confusion de la mémoire officielle avec l'Histoire. Les « Petits Lavis » expriment le besoin de se remémorer l'histoire de France au prisme d'une écriture

¹ Citron, S. (2008). *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*. Éditions de l'Atelier.

² Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire. I – La République*. Gallimard.

passionnée. Le dessein politique d'inculquer une identité nationale commune se heurte simultanément aux identités individuelles (nationalité, classe sociale, religion, goûts, etc.) des élèves. De nos jours, le « roman national » (P. Nora, 1992³) ne suffit plus, bien qu'il n'ait jamais contenté tous les élèves français pour s'identifier à la communauté nationale.

Par conséquent, plaider la complexité du monde devrait être une constante dans les sociétés actuelles de plus en plus mondialisées et interconnectées. Au cours de son histoire contemporaine, la France apparaît comme une grande terre d'immigration. Les mobilités successives des populations d'abord européennes dès la fin du XIX^{ème} siècle, puis nord-africaines majoritairement dès les années 1960 et actuellement provenant d'un large éventail de continents (Afrique subsaharienne, Asie du Sud ou encore Moyen-Orient) ont fait la richesse culturelle de la France. Aujourd'hui, ¼ de la population française puise ses origines à l'extérieur du territoire.

À la suite des migrations postcoloniales, l'arrivée de populations aux cultures et religions différentes dans une société de tradition chrétienne pose la question de la place de l'islam dans la société française. Dans les années 1980, des crispations identitaires s'expriment ouvertement par la prise de parole d'enfants d'immigrés. Leur difficile considération voire l'oubli mémoriel dans l'histoire nationale crée un flou identitaire. Cette complexe identification à la nation s'inscrit dans les profondes transformations du rapport à l'histoire dans la société française entre les années 1975 et 1985.

Cette période qualifiée communément d'accélération des mémoires s'inscrit dans un contexte de rupture. Après la fin des Trente Glorieuses, la France s'intègre pleinement dans la mondialisation avec une croissance forte et des conséquences : la montée du chômage, la paupérisation des ménages modestes et l'arrivée de nouvelles populations. À ce moment-là, les mémoires incarnent ce besoin d'histoire. Des groupes mémoriels revendiquent la pleine considération de leurs vécus dans la mémoire nationale. Pourtant, l'Etat français a le plus souvent fait le choix de mener une politique assimilatrice en particulier à travers l'institution scolaire. Lieu d'apprentissage des valeurs républicaines, l'école s'est présentée comme le promoteur de l'universalisme français. Au regard de ce foisonnement mémoriel, l'historien travaille sur l'objet historique des « mémoires » afin de restituer les traces du passé.

³ Nora, P. (1992). *Les lieux de mémoire. III – Les France*. Gallimard.

En parallèle, l'usage politique de « l'identité nationale » dans l'espace public s'insère aussi dans une histoire singulière. Dans la sphère politique, cette expression émerge dans les années 1980. Lors des élections présidentielles de 1981, le candidat socialiste François Mitterrand est le premier à l'employer dans son programme de campagne. La gauche associe ici l'identité nationale au domaine culturel prônant le droit à la différence. Au milieu de la décennie, la droite va faire sienne cette idée afin d'exprimer une identité française pathologique. S'opère alors un glissement au cours duquel l'identité nationale est évoquée au regard d'enjeux multiformes (emploi, logement, sécurité etc.). La figure de l'immigré est perçue comme une menace de l'identité monoculturelle française. La prise en charge de cette thématique par le Front national, présidé par Jean-Marie Le Pen, fait de la haine de l'autre son argument phare de son discours.

Actuellement, l'expression « identité nationale » inonde l'espace public français. Certains polémistes, aux confins du champ historique, ne souhaitent pas ouvrir l'histoire nationale à la diversité. Cet usage public de l'histoire éveille les consciences. Pour cette raison, la discipline historique demeure une source de réflexion féconde sur la manière de transmettre les savoirs enseignés aux élèves français. Des historiens ont perçu le besoin de renouvellement devant « un passé qui ne passe pas » (H. Rousso et E. Conan, 1994⁴). Face au « roman national » (P. Nora, 1992⁵), Laurence De Cock préconise d'« oser le désordre » (2014⁶) en adoptant les savoirs scolaires à la société multiculturelle. Pour éviter toutes représentations simplificatrices et erronées, l'histoire enseignée doit s'appuyer sur le travail des chercheurs, ce qu'elle a su faire pour certains pans de la discipline.

Dans notre étude, trois phénomènes historiques sont soumis à l'étude : l'esclavage, le fait colonial algérien et l'immigration algérienne. Notre intention est de nous placer sous l'angle de la pluralité des acteurs sociaux en décentrant en particulier le regard sur les dominés de l'histoire. Le fait de proposer une histoire intégratrice et ouverte sur le monde est un axiome qui guide notre propos afin de comprendre la complexité de la notion d'identité nationale.

Notre cheminement intellectuel porte sur le questionnement suivant : **Dans quelle mesure l'histoire scolaire interroge-t-elle la construction de l'identité nationale dans une école plurielle ?**

⁴ Rousso, H. & Conan, E. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Fayard.

⁵ Nora, P. (1992). *Les lieux de mémoire. III – Les France*. Gallimard.

⁶ Léonard, M. (2014). Histoire : « Il faut oser le désordre ». *CQFD*, 125.

Il semble d'abord cohérent de dégager les enjeux épistémologiques et les débats sociétaux sur les concepts à l'étude. Par la suite, nous cherchons à analyser la « fabrique scolaire » (L. De Cock, 2017⁷), les enjeux didactiques autour de l'enseignement d'épisodes historiques précis. En somme, notre réflexion aboutit à opérer une pratique pédagogique critique et une réflexivité sur une séquence d'étude.

Partie I : Nation, mémoires et « identité nationale » dans tous leurs états

L'étude de l'identité nationale revêt une utilité toute particulière. Elle apporte des outils d'analyse précieux permettant d'appréhender les enjeux de la société française. Cette recherche, cette quête des origines est une des constantes dans la construction des civilisations. Ainsi, l'histoire reste un moyen de légitimation des communautés politiques : cités, villes, États, nations autour d'ancêtres et de hauts faits glorieux. Ce double héritage, à la fois familial et national, rassemblent et créent un sentiment d'appartenance à un groupe commun. Au fur et à mesure, l'histoire française s'est dotée d'une méthode rigoureuse et critique qu'on peut dater à partir de l'école des Annales. Ce long mouvement de fond aboutit à une réflexion en termes de concepts généraux dans les années 1980 qui éclaire sur la diversité de la société.

Chapitre 1 : Canevas autour des concepts à l'étude

I) L'Histoire, socle des fondements de la nation française

La seconde moitié du XIX^{ème} siècle constitue le moment charnière de naissance des États-Nations en Europe. L'État-nation regroupe une communauté d'individus qui vit et s'exprime politiquement sur un territoire délimité où l'État, entité politique abstraite, exerce sa souveraineté. Concernant le cas français, la nation prend sa pleine expression au cours de la III^{ème} République. L'instauration du service militaire obligatoire dès 1872, l'école de Ferry et la création de symboles républicains (le drapeau tricolore, *La Marseillaise*, Marianne etc.) exaltent le sentiment national. Par la prégnance du désir de véhiculer l'idée nationale, l'histoire officielle a conté une histoire-mémoire basée sur des faits glorieux incarnés dans le culte des héros et la morale du sacrifice.

Cette vision positiviste de l'histoire française est personnifiée par le « Petit Lavisse ». Il incarne le livre de chevet de plusieurs générations d'écoliers des années 1880 jusqu'à la fin de la Première

⁷ De Cock, L. (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.

Guerre mondiale. De manière générale, il marque profondément l'histoire scolaire jusque dans les années 1960. Cette bible républicaine grave dans les esprits des futurs citoyens l'image d'une France mythifiée. Sous forme de récit, cette manière d'écrire l'histoire scolaire établit des clichés nationaux par l'usage du triptyque : faits politiques marquants, acteurs historiques illustres et dates. En cela, le sociologue François Simiand (1903⁸) dénonce les « trois idoles de la tribu des historiens » à savoir l'« idole politique » (l'exagération des événements politiques), l'« idole individuelle » (une étude centrée sur un individu déterminé) et l'« idole chronologique » (l'étude des origines).

L'histoire lavissienne est influencée par Jules Michelet (1833-1867/2013⁹) qui apparente déjà la nation française à une allégorie à la fois humanisée : elle doit être « chérie » par la communauté de citoyens mais aussi personnifiée : elle est dotée d'un « esprit national ». L'histoire enseignée dresse donc une vision téléologique de la France, dont les origines sont gauloises, enfantée par les rois, accouchée lors de la Révolution.

Cette genèse gauloise de la nation française est reprise par des historiens aux thèses racialistes. L'étude des populations à travers le prisme de la « race » n'est pas l'apanage des historiens allemands. Des théoriciens français légitiment la thèse de double affiliation raciale avec d'un côté des « races supérieures » et de l'autre des « races inférieures ». Sous la monarchie absolue, la thèse d'Henri de Boulainvilliers (1732/2010¹⁰) circule sur la réduction en esclavage des Gaulois dont les descendants sont le tiers état, par les envahisseurs Francs dont est issue la noblesse française. Cette conception justifie le rôle historique de la noblesse et se pose contre l'absolutisme royal.

L'amputation d'une partie du territoire, l'Alsace-Moselle et l'occupation de la partie nord-est de son territoire jusqu'en 1873 sont exploités par le régime républicain pour spécifier la nature singulière de la nation. À l'antipode, la nation allemande se fonde prioritairement sur la culture, sur une communauté qui partage une même langue. Le philosophe Herder propose une dimension spirituelle de la nation, elle incarne une âme dont son génie réside dans sa langue. De l'autre, la

⁸ Simiand, F. « Méthode historique et science sociale ». *Méthode historique et sciences sociales*, 166-169.

⁹ Michelet, J. (2013). *Histoire de France*. Flammarion.

¹⁰ Boulainvilliers, H. (2010). *Essai sur la noblesse de France*. Kessinger Publishing.

nation française est bâtie sur un État. Dans sa conférence « Qu'est qu'une nation ? » (1882/1997¹¹), Ernest Renan considère que la « nation est une âme » qui regroupe des individus dont leur volonté est de vivre-ensemble, portant en commun des héritages qui renforcent leur appartenance nationale.

Ce vivre-ensemble à la française va être partagé et prodigué au plus grand nombre par la cellule de socialisation de base, l'école. À travers cet idéal, l'objectif est double : former de bon citoyens-soldats pour la revanche et museler tous les particularismes régionaux. De nos jours, cette définition de 1882 fait débat dans la communauté scientifique. En l'occurrence, des intellectuels comme Marcel Détiéne et Gérard Noiriel y perçoivent une dimension essentialiste. Par conséquent, tout groupe d'individus se réduirait à des caractéristiques inaltérables telles qu'ici la « race », l'origine nationale.

Après une ellipse de son étude au moment des Annales, le concept de nation connaît un regain d'intérêt autour de réflexions sur de nouvelles thématiques : l'immigration, l'identité. Ces thèmes sont étudiés dès les décennies 1980-1990 par une nouvelle génération d'historiens.

Pionnier de la socio-histoire en France (2006¹²), Gérard Noiriel construit son propos autour d'une question simple : pourquoi l'histoire de l'immigration a-t-elle été un « non-lieu de mémoire », c'est-à-dire un point aveugle de la recherche historique. Il retrace la construction d'une identité administrative de l' « immigré », terme absent de la littérature juridique et sociologique jusque dans les années 1870. Cette mise sous silence permet à l'historien de présenter les immigrés comme les « véritables déracinés de l'histoire de France ». Il décrit aussi les épreuves de la migration qui sont autant de causes de déracinement : traumatisme de la séparation, passage de la frontière, arrivée dans la « France des camps et campements ». Sans extrapolation abusive, des phénomènes semblables sont visibles actuellement bien qu'ils concernent d'autres populations et motivés par des contextes propres.

D'autres champs des sciences sociales interrogent la place de l'immigration dans la nation française. Le sociologue algérien Abdelmalek Sayad analyse les trajectoires des populations immigrées maghrébines. Il développe le concept de la « *double absence* » (1999¹³). Se basant sur la culture d'origine, il a constaté que les immigrés en France ne sont pas reconnus comme français à

¹¹ Renan, E. (1997). *Qu'est qu'une nation ?* Mille et une nuits.

¹² Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.

¹³ Sayad, A. (1999). *La double absence Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Éditions du Seuil.

part entière. Cependant, ils sont souvent considérés dans leur pays d'origine comme français. Cet entre-deux identitaire a des répercussions, surtout entretenues chez les générations suivantes nées sur le territoire français.

L'école doit s'adapter aux enjeux sociaux actuels en élargissant son enseignement à des personnages historiques issus des minorités. Ces figures ont souvent eu un lien direct avec l'histoire nationale française. Ils pourraient avoir une place dans le panthéon historique à côté d'un Vercingétorix et d'un De Gaulle. L'intégration de ces dominés dans l'histoire française vient déplacer le curseur d'une identité nationale toute gauloise vers une identité nationale plurielle. Au sein de laquelle, chaque élève se sent partie prenante de cette identité. C'est une condition *sine qua non* pour qu'ils puissent, le cas échéant, s'interroger sur leur identité singulière. Cette réflexion identitaire s'exprime dans la société française à travers l'émergence des mémoires dès la décennie 1980.

II) De souvenirs en parole, reconnaissance, concurrence et « oubli » des mémoires au sein de l'État-nation

Depuis Thucydide, les historiens ont eu du mal à délimiter les frontières lancinantes entre histoire et mémoire. Pour Pierre Nora, dont l'article « Mémoire collective » (1978¹⁴) fait date, cet attrait tardif repose sur une confusion entre ces deux objets. Les historiens, pensons aux positivistes, réalisent un récit sensualiste d'un groupe social résultant d'une volonté de « résurrection intégrale du passé » (J. Michelet, 2013¹⁵).

L'histoire caractérise la reconstruction du passé dans sa pluralité afin de tendre vers l'objectivité des faits. Quant à la mémoire, c'est une donnée subjective, un ensemble de traces laissées inexorablement par le temps. Pierre Nora la définit comme « le lien avec le passé vécu au présent éternel » (1984¹⁶). C'est pourquoi, l'individu intériorise et interprète la mémoire au cours de sa vie amenant à la constitution de son identité individuelle. Dès lors, la mémoire se pense au pluriel. Cette pluralité des mémoires jaillit de groupes qui désignent des « entrepreneurs de mémoire » (H.

¹⁴ Nora, P. (1978). « La mémoire collective ». *La nouvelle histoire*. Retz-CEPL.

¹⁵ Michelet, J. (2013). *Ibid.*

¹⁶ Nora, P. (1984). *Ibid.*

Becker, 1985/2010¹⁷). L'expression dans l'espace public de souvenirs partagés permet à ces groupes de réaffirmer leur identité au sein de la société.

Dans un souci de capter la mémoire, l'historien rassemble des témoignages oraux, analyse des écrits, voire éclaire la compréhension de représentations imagées. Sans transmission de la mémoire dans le temps, elle s'évapore remettant en cause l'identité groupale. De plus, la mémoire induit des manques, des souvenirs parcellaires ou des non-dits, donc *in fine* des oublis rendant complexe le travail du chercheur. Face à l'enchevêtrement des récits d'acteurs ou de passeurs mémoriels, comment l'historien peut-il relater l'événement de la manière la plus conforme ? Sa tâche est donc ardue puisque tout récit qu'il donne peut être critiqué voire contesté. Ces paroles d'acteurs peuvent également être totalement contradictoires. Il doit donc chercher la part de vérité dans le récit et écarter ce qui semble erroné par son interprétation personnelle.

En conséquence, l'objet mémoire catalyse des réticences chez les historiens entre incertitudes et manipulations politiques. Déjà, dans sa leçon inaugurale à l'université de Strasbourg, Lucien Febvre professe qu'une « histoire qui sert est une histoire servie » (1919¹⁸). L'État, par la mise en place de lois mémorielles, donne une fonction sociale à l'histoire, recompose le passé pour rassembler lors de grandes commémorations. Pierre Nora, président de l'association Liberté pour l'histoire, interroge les usages publics de l'histoire car pour lui « L'histoire rassemble, la mémoire divise et sépare » (2007¹⁹).

Par essence plurielle, les mémoires ne connaissent pas les mêmes rythmes d'apparition dans la sphère publique. Signe apparent de la crise de l'identité nationale, le réveil des mémoires occultées, en particulier celle de la Shoah dans les années 1980, peut aboutir à la reconnaissance progressive dans la société des autres mémoires. Étonnamment, la profusion des mémoires a lieu dans un moment de sentiment de perte des souvenirs chez ces individus. La résurgence de la mémoire se situe principalement à la chute du mur de Berlin (1989) et de l'éclatement de l'URSS (1991). D'après François Hartog, les sociétés occidentales entrent dans le régime d'historicité du « présentisme » (2003²⁰). Obsédées par la mémoire, les sociétés montrent qu'elles ont des difficultés à

¹⁷ Gensburger, S. (2010). Entrepreneurs de mémoire et configuration française. *Les Justes de France*, 51-71.

¹⁸ Wieviorka, A. (2012). L'enseignement de l'histoire en question. *Etudes*, 417, 475-483.

¹⁹ Deschamps, P-M. (2007, juillet 01). Pierre Nora : « L'histoire rassemble, la mémoire divise ». *Les Echos*.

²⁰ Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil.

se représenter le passé tout comme appréhender leur futur. Autour des groupes qui pensent leur passé étouffé, naît une véritable « guerre des mémoires » (P. Blanchard & I. Veyrat-Masson, 2008²¹). La mémoire d'une tragédie demeure une grande source identitaire comme le souligne déjà Ernest Renan : « La souffrance en commun unit plus que la joie » (1882/1997²²).

Conforme à nos réflexions, trois mémoires vont être discutées : la mémoire de l'esclavage et de la traite, celle du passé colonial algérien ou encore celle de l'immigration algérienne.

Véritable phénomène socioculturel mondial, la mémoire de l'esclavage témoigne de la prise de parole des « sans-voix » dans la scène publique. Certains descendants d'esclaves tentent de rendre audible les souvenirs de leurs ancêtres.

Le thème de l'esclavage a été pendant un temps un champ de recherche privilégié par les auteurs américains. Cette précocité étasunienne, doit à la proximité des espaces colonisés et à la visibilité des contestations des minorités afro-américaines dans l'espace public. Pourtant, les chercheurs français ont longtemps ignoré les travaux américains. L'étude de l'esclave, comme moteur de l'histoire, devient essentiel, lors de la publication du recueil de textes de Victor Schoelcher en 1948, année du centenaire de l'abolition de l'esclavage. Au moment de la célébration du bicentenaire de la Révolution française, l'historien Yves Bénot fait un parallèle entre la révolution nationale et celle des esclaves. Le symbole de Toussaint Louverture, libérateur de Saint-Domingue (1802), va être réinterrogé.

Néanmoins, le véritable changement de paradigme émane de la demande sociétale. Au début des années 2000, des associations et des politiciens revendiquent une plus grande reconnaissance dans l'histoire nationale de la mémoire de l'esclavage. La loi dite Taubira (2001) reconnaît l'esclavage et la traite comme « crime contre l'humanité ». Après son ouvrage phare *Traites négrières, essai d'histoire globale* (2004²³), Olivier Pétré-Grenouilleau critique cette loi dans un entretien (2006²⁴). Selon l'historien, la notion de « crime contre l'humanité » est inexacte, cela viendrait à comparer ce phénomène avec celui de la Shoah. Or, d'après le chercheur, l'objectif premier de la traite n'est pas son caractère génocidaire, d'extermination définitive d'un peuple puisque entre autres des

²¹ Blanchard, P. & Veyrat-Masson I. (2008). *Les guerres de mémoires: La France et son histoire, enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*. La Découverte.

²² Renan, E. (1997). *Ibid.*

²³ Pétré-Grenouilleau, O. (2006). *Traites négrières, essai d'histoire globale*. Folio histoire.

²⁴ De Saint-Victor, J. (2006). Les historiens et la « guerre de mémoires ». *Cités*, 25, 192-193.

autochtones auraient pris part au système esclavagiste moderne. Le Collectif des Antillais, Guyanais, Réunionnais réagit directement en portant plainte pour négation de « crime contre l'humanité » en s'appuyant sur la loi de 2001. En réaction, l'appel de 19 historiens et près de 600 enseignants à Pétré-Grenouilleau dans *Libération* est un soutien de taille. Cette tribune dresse une critique des lois mémorielles et prône la « liberté de la recherche scientifique » (2005²⁵). Cette controverse témoigne d'une cristallisation entre la mémoire des descendants d'esclaves, la législation et le travail de l'historien.

La mémoire du passé colonial a pendant longtemps été l'objet d'un débat houleux dans la société française. L'ancien empire colonial français s'est étendu sur de vastes pays, sur tous les continents. Pour notre sujet, l'étude du cas algérien est celui que nous décidons de privilégier. Son statut spécifique, la guerre douloureuse (1954-1962) et ses traumatismes qui en ont suivi, occupent une place à part dans l'histoire de France. L'étude de la mémoire du fait colonial algérien illustre les attermoissements auxquels font face nombre d'élèves au cours de leur construction identitaire. Le manque de référents, une histoire franco-française d'un événement aussi complexe peuvent conduire à une connaissance parcellaire sinon biaisée de la question : Pourquoi nous sommes ici et pas là-bas ? Cette question revêt un caractère existentiel pour ces jeunes en pleine construction identitaire, en quête de repères.

Dès son déroulement, la mémoire de la guerre d'Algérie agite la communauté scientifique. Des historiens comme Pierre Vidal-Naquet (1972²⁶) dénoncent les mensonges d'État et les violences perpétrées. Il émet l'hypothèse que la mort de Maurice Audin, mathématicien français, est causée par la torture, ce que la France a toujours démenti. Le président de la République Emmanuel Macron confirme 61 ans après les faits, en septembre 2018 l'hypothèse de Naquet. Les conditions sur l'écriture de l'histoire de cet événement diffèrent entre la France et l'Algérie. En Algérie, l'histoire nationale est appropriée par un pouvoir qui a voulu se légitimer à la suite de l'indépendance. Pour le pouvoir monopolisé par le Front de libération nationale (FLN), la période française n'est qu'une parenthèse dans une histoire nationale. En Algérie l'expression de « révolution », « guerre de libération » domine le discours des élites. Ce parti pris idéologique rend difficile une autonomie de la part de la recherche. S'il n'est pas un témoin neutre, le regard de Mohamed Harbi est novateur. L'historien algérien analyse le processus de violence dans la

²⁵ Azéma, J-P., Badinter, E., Becker, J-J. et al. (2005, décembre 13). Liberté pour l'histoire. *Libération*.

²⁶ Naquet, P-V. (1972). *La Torture dans la République : essai d'histoire et de politique contemporaine (1954-1962)*. Éditions de Minuit.

construction du FLN en racontant la « guerre dans la guerre » (1980²⁷) qui fit l'effet d'un coup de tonnerre dans l'Algérie des années 1980. La place de la mémoire du colonialisme et de la guerre n'est pas la même en France. Toujours sujet sensible, elle ne revêt pas un caractère essentiel pour définir les fondements de la nation. Le premier tournant s'opère dans les années 1970. Sur le sol français, les acteurs du conflit (anciens combattants, rapatriés français et immigrés algériens) marquent l'espace de leur présence. Après mai 1968, la loi d'amnistie permet aux derniers condamnés de l'Organisation armée secrète (OAS) de sortir de prison et/ou de rentrer d'exil. En France, l'émergence de l'objet « guerre d'Algérie », terme usité seulement en 1977, fait l'objet de thèses universitaires. Mais, des silences d'État demeurent sur certains événements sur lesquels nous apporterons des explications.

Un second tournant s'opère dans les années 1980 avec le développement des recherches françaises sur ce sujet. Une approche de la guerre d'Algérie comme guerre franco-française est reconsidérée. En 1988, le colloque de l'Institut d'histoire du temps présent (CNRS) sur *Les Français et la guerre d'Algérie* représente le point d'orgue de cette approche. Benjamin Stora, spécialiste de la guerre d'Algérie, publie des travaux pionniers sur des groupes particuliers interrogeant leur place dans la mémoire collective française et algérienne.

En 1992, l'ouverture des archives publiques voit l'émergence de nouvelles problématiques. La dimension militaire de la guerre, la répression et ses aspects les plus illégaux sont évoqués. Le découpage 1954-1962 est discuté au sein de la communauté scientifique, la guerre n'a pas commencé et n'a pas fini au même moment partout. La domination coloniale en Algérie est violente par essence, dès sa phase de conquête pour la « pacification ». Dans la sphère politique, l'extrême droite remet en cause la dénomination de guerre d'Algérie car elle est traversée par un sentiment de nostalgie de l'ancien empire colonial français, symbole de rayonnement mondial. Les mémoires de la guerre d'Algérie sont clivantes, concurrentielles, situation qui se double de la difficulté à penser l'intégration républicaine des enfants issus des anciennes colonies. L'article de loi adopté par le Parlement, le 23 février 2005, suscite la controverse en particulier la reconnaissance par la nation du « rôle positif » de la colonisation. Initiée par le député Hamlaoui Mekachera, ancien combattant pendant la guerre d'Algérie, les relations diplomatiques franco-algériennes se tendent, jusqu'à son abrogation en 2006.

²⁷ Harbi, M. (1980). *Le FLN, mirage et réalité des origines à la prise du pouvoir (1945-1962)*. Éditions Japress Publications.

L'après-guerre marque l'arrivée d'immigrés qui constituent une main-d'œuvre importante dans une France qui se reconstruit et s'industrialise. Les travailleurs algériens représentent une main-d'œuvre bon marché et sont placés à l'écart du reste de la population. Ancien grand pays d'immigration (italienne, espagnole, polonaise, nord-africaine), de nos jours, la France ne se place plus comme étant un grand pays récepteur avec seulement 0,3% d'immigrés/an (2014²⁸) par rapport à la population générale.

La mémoire de l'immigration fait surface dans les années 1990 dans le domaine public par l'expression parfois violente d'un passé douloureux refoulé, incompris. Ces tensions nourrissent des querelles franco-françaises sur la construction difficile d'une identité en témoigne celle autour de la loi mémorielle de 2005. La profusion des mémoires provoque une crise des « grands récits à fonction légitimante » (J.F Lyotard, 1979²⁹). L'histoire officielle de l'État-nation à racine unique ne passe plus, l'histoire française évolue en permanence sous forme de rhizome. La société française pointe du doigt l'immigration comme un « problème » et donne une vision binaire de ce phénomène. Désormais, il y aurait les « bons immigrés », les immigrés européens (italiens, espagnols, polonais) qui auraient finalement réussi à s'assimiler et de l'autre les « mauvais immigrés », ceux venant du Maghreb dont l'assimilation constituerait un échec.

En aval de la « crise identitaire », l'historien commence à découvrir les acteurs délaissés dans les structures sociales. Cette histoire sociale remet l'accent sur l'action de l'immigré et son intentionnalité. Gérard Noiriel (1988/2016³⁰) étudie en particulier l'identité juridique discriminante de l'immigré. Néanmoins, il s'intéresse surtout à leur parcours singulier. Assurément, la notion de déracinement est présentée comme choc traumatique : la séparation familiale, le passage d'une frontière, l'exil, l'inconfort, la solitude et la précarité. La demande sociale pousse ici l'historien à renouveler l'approche historiographique sur la question de l'immigration. Dès lors, l'identité nationale peut sembler une notion opérante pour discerner la pluralité qui se dérobe dans l'histoire officielle. Toutefois, l'usage à dessein peut aboutir à un fourvoiement conscient ou inconscient des esprits.

²⁸ Gouvernement Valls II. (2014, décembre 17). 10 chiffres qui vont vous surprendre sur l'immigration en France. *Gouvernement.fr*.

²⁹ Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Éditions de Minuit.

³⁰ Noiriel, G. (2016). *Le Creuset français. Histoire de l'immigration (XIXe-XXe siècle)*. Éditions du Seuil.

III) Se définir dans la société, l'identité nationale, une notion controversée

L'« identité nationale » occupe le cadre privilégié de notre réflexion. Sa résonance a un écho de plus en plus prégnant dans la société française du XXIème siècle. L'étude du sentiment d'appartenance à la nation française chez les élèves s'insère comme clé de voûte de notre étude. L'identité nationale relève d'un construit social complexe par nature polysémique et transdisciplinaire. Les disciplines des sciences humaines et sociales (psychologie, anthropologie, sociologie, histoire, géographie etc.) se sont penchées sur la subjectivité, l'affect des individus. L'individu prend conscience de sa singularité par sa réflexion sur son soi et par ses interactions avec l'autre (son cercle familial et scolaire). Entité abstraite à la fois personnelle et intériorisée qui s'incarne dans un collectif. Elle se forme à travers l'éducation, la socialisation voire l'acculturation avec des groupes de pairs. Du fait de son caractère évolutif, il s'agit également d'une notion difficile à appréhender.

Cette notion est assez récente dans le champ des sciences humaines et sociales (SHS), forgé par la « *national identity* » aux États-Unis dans les années 1960. Le sociologue américain Erving Goffman réalise des recherches approfondies sur l'identité sociale. Il énonce que l'individu stigmatisé est défini comme « quelqu'un à part » (1963³¹) par les membres d'une société. De plus, il a intériorisé sa mise à l'écart. La non-reconnaissance identitaire passe par une grande diversité de stigmates comme le poids du passé ou encore l'appartenance à un groupe (le « noir », l'« immigré » etc.). L'individu stigmatisé va donc se replier sur lui-même pour ne pas dévoiler son stigmate et créer une tension dans la société.

En France, la notion d'« identité nationale » est récente dans le vocabulaire français datant des années 1980. Lorsqu'un groupe se sent menacé, il peut exprimer des revendications identitaires dans l'espace public. C'est le cas des régionalismes (bretons, occitans, corses) des années 1960-1970 qui s'expriment parfois avec violence pour revendiquer leur identité groupale face à l'identité nationale dominante. Auparavant, chez les historiens romantiques, l'identité nationale correspondait à l'idée d'« âme », « génie » voire « esprit national ». Dans son ultime ouvrage posthume, Fernand Braudel prône une histoire affective de l'histoire française étudiée à l'échelle globale, non plus seulement sous l'angle du territoire nationale (1986³²). Cet ouvrage a fait

³¹ Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Éditions de Minuit.

³² Braudel, F. (1986). *L'identité de France – Espace et Histoire*. Arthaud.

couler beaucoup d'encre, critiqué pour sa vision perçue comme téléologique, perceptible à travers ces mots : « Définir le passé de la France, c'est situer les Français dans leur propre existence ³³ ».

Lors de cette décennie, on observe un foisonnement de son utilisation dans l'espace public en particulier par le Front National qui récupère cette notion contre une « menace extérieure ». Selon l'historien Gérard Noiriel, l'emploi abusif de l'« identité nationale » en toile de fond du débat médiatique de « l'immigration » a permis d'évacuer la question sociale (2007³⁴). Malgré les emplois envahissants sur la scène publique, il est vital d'apporter des bribes d'éclaircissement sur le flou qui s'est installé autour de cette expression. Il préconise d'être vigilant face aux usages publics de l'histoire qui vise à légitimer un pouvoir en place. L'identité nationale n'est pas un concept scientifique pour ce chercheur mais un langage, une construction politique.

Malgré tout, l'État français dans sa tentative de forger une identité commune à tous se heurte à l'impossibilité de définir une identité unique car par nature celle-ci est morcelée. Selon Anne-Marie Thiesse (1999³⁵), la construction des identités nationales s'est effectuée selon trois vecteurs : l'éducation à la nation par une « identification à des ancêtres », l'utilisation de *medium* (école, chansons, cartes postales, patrimoine etc.) comme outil mobilisateur de l'idée nationale et le contexte de révolution industrielle qui a légitimé cette nouvelle forme de cohésion sociale. Comme cela, on constate que l'identité, analysée ici comme concept, se construit à travers différentes courroies comme l'enseignement scolaire, la cartographie, les ouvrages scientifiques et une littérature. De même, Thiesse propose de dissocier nationalisme et nation. Pour elle, le nationalisme trouve son origine dans le repli national véhiculé par la peur du danger extérieur ou d'ennemis de l'intérieur. En parallèle, la nation est bénéfique, le principe national a permis l'entrée dans l'ère démocratique avec des progrès comme le suffrage universel ou bien l'égalité juridique. Quant à, l'ethnologue suédois Orvar Lofgren, il parle de formation d'un « kit identitaire » (1989/2009)³⁶ par les nations avec une histoire multiséculaire, des héros, une langue, un folklore et une gastronomie.

Cette volonté politique de forger une identité nationale a pu atteindre un point de paroxysme. Sous la présidence de Nicolas Sarkozy, le ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité

³³ *Ibid.*

³⁴ Noiriel, G. (2007). *A quoi sert l'identité nationale ?* Agone.

³⁵ Thiesse, A-M. (2007). La nation, une construction politique et culturelle. *Savoir/Agir*, 2, 11-20.

³⁶ Wieder, T. (2009, novembre 06). Aux racines de l'identité nationale. *Le Monde*.

nationale et du Développement solidaire (2007-2010) est créé à la suite du « grand débat » national. Cette réponse politique attribue les problèmes d'intégration d'une branche de la population comme le pendant de la crise économique. Dans son décret d'instauration en mai 2007, il est stipulé que le nouveau ministère doit participer « à la politique de la mémoire et à la promotion de la citoyenneté et des principes et valeurs de la République ». De nombreuses critiques lui sont adressées du fait précisément de l'association des termes : « identité nationale » et « immigration », cette dernière relèverait d'un enjeu sécuritaire qui viendrait menacer l'identité française.

Certains intellectuels s'interrogent sur une autre forme d'identité qui rassemblerait plus les individus. C'est le cas de Vincent Duclert (2008³⁷) qui préfère substituer l'identité nationale à celle d'« identité démocratique ». Ce sentiment d'appartenir à la démocratie française passerait par un « projet politique³⁸ » solide au premier plan, ne reposant pas sur une « définition essentialiste³⁹ » figée à tout jamais. Pour d'autres, une cohésion commune dans un sens plus large est proposée notamment la perspective d'une « identité européenne » qui viendrait se construire sur le socle de la diversité des identités nationales. Dès les années 1980, tous les pays européens s'interrogent sur le statut des nationaux et étrangers afin de définir l'identité européenne. Ce qui est rendu difficile c'est que l'Europe cherche une identité autour d'un « objet politique non identifié » (J. Delors, 1985/2008⁴⁰). Assurément, l'échelle européenne s'appuie sur un imaginaire symbolique européen avec un drapeau, un hymne, un passeport, une carte d'identité, une citoyenneté et une monnaie (l'euro) pour tisser un sentiment d'appartenance au groupe des européens. Cette construction s'effectue majoritairement par le haut, les institutions européennes, par une tentative timorée d'élaborer une culture commune. Néanmoins, cette formation identitaire doit surtout s'imprégner par le bas, c'est-à-dire par une volonté collective d'accepter des valeurs civiques nouvelles. Par l'interrogation sur son identité, l'Europe peut questionner ce « nous » collectif ou a contrario donner lieu de repoussoir à l'immigration selon les orientations politiques envisagées. Pour notre part, il semble primordial de repenser l'identité européenne autour de l'autre, incluant le phénomène d'immigration dans l'histoire européenne.

À présent, il convient de réfléchir et questionner la construction identitaire en lien avec des faits historiques déterminés.

³⁷ Duclert, V. (2008). *La France une identité démocratique. Les textes fondateurs*. Le Seuil.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ Ferenczi, T. (2008, juillet 01). L'Union rêvée, manquée ou désincarnée. *Le Monde*.

Chapitre 2 : Un passé-présent latent, l'identité nationale au cœur de moments historiques précis

I) Des mémoires en sommeil, le retour du refoulé dans l'histoire officielle

À partir du ministériat de Richelieu (1624-1642), l'expérience coloniale est impulsée par la monarchie française. Afin de rivaliser avec la puissance des Habsbourg, le cardinal projette le territoire français d'abord aux Antilles comme à Saint-Domingue (1626), en Guadeloupe et Martinique (1635) et sur l'île Bourbon, actuelle île de La Réunion (1642). À ses débuts, le défrichage et la culture des plantations sont l'affaire d'esclaves blancs, les « engagés ». Dès 1642, les engagés dont la main-d'œuvre n'est plus suffisante, sont substitués par des esclaves noirs dans le cadre de la politique colbertiste. De ce fait, Gérard Noiriel (2018⁴¹) déclare que l'esclavage revêt la « forme extrême de l'exploitation des classes populaires ». Par la mise en place du mécanisme du commerce triangulaire, le peuple noir est donc chosifié.

Le phénomène de la traite négrière, c'est-à-dire le commerce et le transport des esclaves noirs, se déroule en France sur près de 250 ans jusqu'à son abolition en 1848. En mars 1685, l'édit sur la police des esclaves, intitulé « Code noir » seulement en 1718, tente de réaffirmer le pouvoir et la justice coloniale sur les personnes et ses territoires lointains. La catégorie « esclave » va permettre l'instauration dans la loi d'un rapport dominant/dominé. Défini comme « bien meuble », l'esclave est placé sous la dépendance absolue d'un maître. Le maître peut punir, léguer ou vendre son esclave. La punition suit un ordre précis : l'esclave est marqué par le fer du symbole monarchique (fleur de lys), puis en cas de récidives coupé au niveau des oreilles, du jarret jusqu'à la peine de mort. L'Etat royal réifie la population noire dans la norme législative pour asseoir son emprise. Ce système répressif vise en particulier à dissuader les récidives en imposant une loi universelle à tous les sujets du royaume.

De même, Gérard Noiriel parle de « catégorie raciale personnifiée » (2018⁴²) : « le Blanc » de la métropole incarne celui qui identifie des personnes par le *ius* et domine sur des préjugés de couleurs celui qui n'est pas blanc. Une racialisation du droit vient inscrire quatre degrés de couleur : le nègre, le mulâtre né d'une union entre un parent noir et un parent blanc, un quarteron qui a un quart de « sang noir » et le blanc. En parallèle, le fait de désigner par la loi un groupe permet d'inculquer une

⁴¹ Noiriel, G. (2018). *Une histoire populaire de la France De la guerre de Cent Ans à nos jours*. Marseille. Agone.

⁴² *Ibid.*

identité spécifique. La loi de 1774 prescrit qu'un enfant né d'une union entre deux noirs doit prendre un nom africain. Noiriel dégage quatre réactions à la vue de cette création identitaire : le sentiment de conscience d'appartenance à un groupe, une solidarité noire qui rompt avec la solidarité populaire, la peur des blancs du chaos et des rivalités entre noirs et mulâtres.

Le trajet des routes du commerce triangulaire marque durablement la vie des captifs : les navires négriers français échangent des pacotilles (armes, vin, alcool) sur les côtes d'Afrique de l'Ouest contre des esclaves noirs à des trafiquants africains. Lors du trajet vers l'Amérique, les esclaves sont entassés dans une proximité extrême et une hygiène déplorable. La mortalité peut être extrême jusqu'à un quart de la cargaison. Le spécialiste des traites, Olivier Pétré-Grenouilleau, a comptabilisé le nombre d'esclaves déplacés en fonction des trois traites historiques. Quantitativement, la traite transatlantique mise en place par les puissances européennes est la moins importante avec 11 millions d'esclaves africains, dont environ 2 millions de déplacés par les Français. À propos des traites antérieures qui se sont déroulées sur des temps plus longs, la traite intra-africaine comptabilisent plus de 14 millions d'esclaves tandis que celle orientale environ 17 millions (2004/2006⁴³). De même, Pétré-Grenouilleau affirme que le prisme économique prédomine dans le système colonial esclavagiste autour de l'exploitation des matières premières (sucre, café, cacao, coton, etc.). Dans les années 1670, la demande en main d'œuvre noire s'accroît au moment où la monarchie se tourne massivement vers la production sucrière à forte rentabilité économique. Le commerce est très lucratif pour certains négociants. Ces fortunes françaises s'inscrivent dans les paysages des ports négriers. Les demeures des négociants sont les témoins vivants de cette époque comme les hôtels particuliers néo-classiques des Nairac à Bordeaux ou des Montaudouin à Nantes des années 1770-1780.

Puisant dans les travaux des *subaltern studies*, les recherches historiques montrent que les esclaves ont une capacité d'actions et ne sont pas des acteurs passifs. Bien qu'il y ait des révoltes comme la plus célèbre celle de Saint-Domingue (1791-1804), les résistances par les armes sont minoritaires. Les formes de résistances se révèlent plus pacifiques permettant la formation dans le temps d'une identité particulière. Par exemple, la langue créole est factrice d'identification puisque les colons, nés dans les colonies antillaises, l'utilisent. Outre cela, des stratégies de contournement sont mises en place. Il s'agit d'une assimilation réfléchi afin de mieux s'en émanciper par la suite. Peu d'écrits sont laissés à l'historien car les personnes noires restent majoritairement analphabètes mises à part quelques cas comme celui d'Olaudah Equiano. Né au Biafra, il est l'esclave d'un colon

⁴³ Pétré-Grenouilleau, O. (2006). *Ibid.*

britannique en Virginie puis en Angleterre. Par la suite, il lutte pour l'abolition de l'esclavage et écrit une autobiographie (1790). D'autres formes de résistance individuelle plus diffuses comme le suicide, la rébellion, l'affranchissement ou encore le marronnage sont mises en place. Condamné aux galères en 1671, l'esclave marron martiniquais Francisque Fabulé commet des exactions, vit en clandestinité de vols en compagnie de 500 esclaves fugitifs. D'après Frédéric Régent, seulement une minorité d'esclaves s'est révoltée entre 0,4% et 6,6% (2007⁴⁴). L'historien évoque un contrôle accru des esclaves qui s'effectue par « la collaboration des Blancs, des libres de couleur, mais aussi des communautés marronnes et des esclaves eux-mêmes ». En cette façon, il sort de la dichotomie classique des dominants : blancs colons / dominés : esclaves noirs. Le contrôle de la fuite en avant des esclaves est édicté par la création de la maréchaussée pour réprimer le marronnage (1705).

Cas à part, des milliers d'esclaves émigrent dans la métropole au XVIIIème siècle. Malgré l'interdiction de l'esclavage sur le sol hexagonal, quelques esclaves parviennent à fuir pour être libre. Bien que leur présence et leur origine varient, Sébastien Jahan réalise une étude sur les « personnes de couleur » au Poitou (2016⁴⁵). Depuis 1763, une lettre du Principal ministre Choiseul interdit les mariages mixtes. En revanche, dans la pratique, des mariages sont attestés. L'exception faite à Pierre Hibeau, serviteur probablement « nigérian », dont Jahan retrouve sa trace dans un acte de mariage dans la commune de Pleumartin, actuel département de la Vienne. Hibeau manie l'écriture, sait lire et se marie à une blanche Louise Belangeard, employée d'un château. En réalité, les personnes de couleurs sont peu nombreuses dans la métropole, principalement dans la capitale. Erick Noel comptabilise 5 000 personnes de couleurs à Paris, 700-800 à Nantes et plus de 400 à Bordeaux en 1777, soit entre 0,3 à 0,8% de la population (2006⁴⁶).

A l'aune des troubles révolutionnaires, des voix égalitaristes se font entendre pour revendiquer des droits aux libres de couleur comme Julien Raimond, libre de couleur de Saint-Domingue. Le personnage de Raimond est intéressant car il met en lumière les contradictions du système colonial. Avec un recul certain à avoir, il se présente à la fois comme un bourreau, grand propriétaire d'une plantation et comme victime de la politique raciale. En 1784, il remet un rapport en faveur de l'égalité des droits des hommes de couleur au Ministre de la Marine et des Colonies, le marquis de Castries. Plus tardivement, les revendications égalitaristes prennent un tournant abolitionniste. À l'ombre d'un Victor Schœlcher, le martiniquais Cyrille Bisette, fils de mulâtres, s'engage dès 1823

⁴⁴ Regent, F. (2007). *La France et ses esclaves*. Grasset.

⁴⁵ Jahan, S. (2016). *Les étrangers en Poitou au XVIIIe siècle Traverser ou rester*. Geste Éditions.

⁴⁶ Noel, E. (2006). *Etre noir en France au XVIIIe siècle*. Tallandier.

dans la lutte contre la « législation ségrégationniste » (Regent, 2007⁴⁷). Il propose entre autres une abolition immédiate de l'esclavage dans les colonies françaises en particulier par l'intermédiaire d'articles tirés de sa *Revue des colonies* (1834-1843). Après le décret abolitionniste du 27 avril 1848, il est élu député en Martinique (1849-1851).

La question de l'esclavage colonial pose le constat des tensions entre le politique, la demande sociale et la recherche scientifique. Toute émanation de mémoire dans l'espace public répond à l'injonction de Freud « N'oubliez pas l'oubli ! » (1901/2001⁴⁸). S'imprégnant de cette maxime, les groupes porteurs de mémoires exhortent l'État à mettre en lumière la défaillance mémorielle généralisée.

Toujours est-il, cette mémoire n'est pas apparue *ex-nihilo*, elle est le fruit d'un cheminement intellectuel initié par les minorités noires pour s'extraire de leur condition. À l'exemple du courant littéraire et politique de la « négritude », théorisé par Aimé Césaire à la fin des années 1930, qui se construit et se comprend à la négative de la colonisation occidentale des blancs. Pour l'écrivain martiniquais, l'état d'aliénation historique subi ne doit pas étouffer l'ensemble des caractéristiques et référents culturels propres au peuple noir. Il propose de décentrer le regard, se placer du côté des ressentis des personnes noires. L'homme noir doit comprendre et accepter son histoire, sa culture pour qu'il prenne conscience de son identité noire. Dans le contexte du processus de décolonisation, Frantz Fanon (1961) pose de manière limpide le problème de la crise identitaire chez les colonisés. La création du groupe « colonisés » en miroir des « colons » pérennise le rapport de force social en jeu. Les dominants ont forgé un tout socio-racial homogène, occultant toute identification identitaire. La question constante qui suit la réflexion du psychiatre martiniquais est « qui suis-je en réalité ? ». Par conséquent, la perte de leur individualité et leur conscience « de soi » laborieuse découleraient en troubles mentaux.

Cependant, la prise en charge de l'histoire de l'esclavage au niveau national et international se pose seulement dans la décennie 1990. En 1994, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) lance le projet « La Route de l'esclave » à Ouidah (Bénin). De cette façon, l'organisation stipule qu'il faut lever le voile sur l'histoire des traites et de l'esclavage, dont les héritages se font ressentir encore profondément dans les sociétés actuelles. Dans cette optique, le maire de Bordeaux Alain Juppé et la ministre de l'Intérieur Michèle Alliot-Marie inaugurent un

⁴⁷ Regent, F. (2007). *Ibid.*

⁴⁸ Bonnafé, L. (2001, mars 01). « N'oubliez pas l'oubli ». *L'Humanité*.

espace permanent sur la traite au Musée d'Aquitaine, le 10 mai 2009. Ce micro-lieu, composé de 4 salles, s'appuie sur des travaux scientifiques pour diffuser des savoirs vulgarisés au grand public sur le système esclavagiste ainsi que les héritages contemporains de ce passé dans la société en particulier le métissage et le racisme. On regrette profondément que cette représentation officielle n'a pas été l'occasion de donner la parole aux descendants des « sans-voix ». Ainsi, l'utilisation politique représente un moment de commémoration pour rassembler autour de la nation.

Le 26 avril 1998, jour de la commémoration officielle du cent-cinquantième de l'abolition, le Premier ministre Lionel Jospin lâche à Champagny « Nous sommes tous nés en 1848 ». Cette phrase maladroite de Jospin signifie pour beaucoup que l'histoire des colonies commence lors de leur abolition et de l'octroi de la citoyenneté française. Face aux chocs de ces mots, la pathologie resurgit dans l'espace public. Pour certains descendants d'esclaves offensés, le Premier ministre est accusé de ne pas mentionner les luttes pour gagner cette liberté. Pour eux, l'État est responsable, il doit rendre des comptes.

En réaction Luc Reinette, fondateur du Comité International des Peuples Noirs (CIPN) prononce cette phrase révélatrice : « Mais constatons qu'il y a eu reconnaissance du génocide des Juifs, condamnation du crime, prise en compte de la douleur. Rien pour l'esclavage. Rien ! » (1998/2007⁴⁹). L'ancien indépendantiste guadeloupéen exprime clairement les concurrences mémorielles, les possibles gradations des souffrances mais surtout la nécessité d'éclairer les pages sombres de l'histoire nationale. Le 23 mai 1998, une marche entre Nation et République à Paris rassemble près de 40 000 manifestants afin de régler ce passé au nom du « devoir de mémoire ». La question de cette reconnaissance est reconsidérée par le gouvernement. La loi du 21 mai 2001, rédigée par la députée de Guyane Christiane Taubira, est la première loi d'introspection de l'Occident sur ses propres crimes. Cette politique mémorielle vise à honorer, commémorer et mener une réflexion sur la mémoire de l'esclavage et de la traite dans l'optique de véhiculer un récit national renouvelé. L'année 2005 est le point d'orgue de la mémoire de l'esclavage dans le débat public. Le gouvernement français refuse d'abroger la loi de février 2005 sur le caractère « positif » de la présence française en outre-mer, ce qui a provoqué la colère aux Antilles.

Même si ces événements paraissent lointains, le travail de mémoire sur le phénomène esclavagiste est en pleine gestation. Des fragments de mémoire se sont transmis à travers les générations,

⁴⁹ Bonniol, J-L. (2007). Les usages publics de la mémoire de l'esclavage. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 85, 14-21.

laissant des empreintes difficilement effaçables. Dans l'article « Mémoire de l'esclavage », les psychiatres Claire Mestre et Taieb Ferradji évoquent la construction identitaire complexe pour ces populations. Ils parlent de « répétition traumatique » (2009⁵⁰). Dans cette situation, une mémoire non apaisée vient se surimposer à un héritage historique douloureux. Jean-Luc Bonniol développe l'idée d'un « traumatisme générationnel » en se demandant s'il y a des « lignées de victimes » face à des « lignées de bourreaux » (2007⁵¹). En l'occurrence, les associations mémorielles estiment que les blessures ne se ferment pas malgré le passage inexorable du temps. Certaines voix réclament des réparations financières ou mettent en justice des descendants de négriers. En mai 2015, le Conseil représentatif des associations noires (Cran) de France assigne en justice le baron Seillière, ex-PDG du Medef pour « crime contre l'humanité ». La raison légitimée est que sa famille au XVIIIème fut propriétaire de trois plantations à Saint-Domingue et de navires négriers. On peut se demander dorénavant, sommes-nous responsables des crimes de nos aïeux ? Pour notre part, nous plaignons la complexité en étudiant les trajectoires et l'intentionnalité des acteurs sociaux. Le cas des colonisés algériens ne déroge pas à cette règle.

II) Un passé colonial algérien séquestrée, une mémoire colonisée

Au moment du processus de décolonisation, des colonisés se mobilisent autant physiquement que moralement pour l'indépendance de leur pays. La capacité qu'ils ont à agir sur le cours des événements afin de les influencer se nomme communément dans les sciences sociales, l'*agency*. Des intellectuels prennent la parole pour exprimer la voix des colonisés au sein de la société française. Au moment où pour la majorité des français « l'Algérie c'est la France » (F. Mitterrand, 1954), Frantz Fanon rejoint le FLN, un engagement qui marque d'une empreinte indélébile son œuvre. Pendant longtemps, ses travaux sont occultés en France à cause de la condamnation radicale du colonialisme français. Il dénonce le clivage racial comme fondement du système, qui s'illustre dans la dénégation de l'autre au motif de sa « race » dite inférieure. Par la suite, des études critiques se renouvellent. Elles visent à dépasser ce moment historique en inventant une nouvelle inscription temporelle: au passé, au présent et au futur. Des penseurs vont éclairer le thème de l'identité à l'aune du fait colonial. Par exemple, le philosophe indien Homi K.Bhabha repense les questions d'identité, d'appartenance nationale et le rapport à l'autre, grâce à son concept « d'hybridité culturelle » (1994/2007⁵²). Il cherche à transcender l'analyse des situations coloniales

⁵⁰ Mestre, C. & Ferradji, T. (2009). Mémoire de l'esclavage. *La pensée sauvage* / « L'Autre », 10, 260-262.

⁵¹ Bonniol, J-L. (2007). *Ibid.*

⁵² K.Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la culture : Une théorie postcoloniale*. Payot & Rivages.

en termes de centres et périphéries, d'exploitation et de domination sous l'influence des travaux postcoloniaux.

L'ancien empire colonial français était très vaste et étendu sur tous les continents, du Québec au Cambodge en passant par le Sénégal ou l'Algérie. La place occupée par l'Algérie au sein de cet espace colonial est singulière. Le cas algérien demeure emblématique de cette cassure au cœur de la société française. Dans les années 1980-1990, la société française est imprégnée par des cicatrices latentes issues de la guerre d'Algérie qui commencent à se faire voir. Assurément, des mémoires de groupes divers (harkis, pieds noirs, anciens combattants) commencent à se délier et à s'exprimer dans l'espace public.

À la vue des revendications des groupes mémoriels, on distingue l'appel des pieds-noirs et de leurs descendants. Leur mémoire se focalise sur les violences reçues, leur exil et le difficile rapatriement. Concernant les harkis et leurs descendants, ils insistent sur une mémoire complexe, marquée par l'expérience de la guerre, de l'émigration et de l'internement dans les camps français. Patrick Weil pense que les musulmans d'Algérie sont frappés par une « névrose traumatique » (2009⁵³). Cette communauté a fait preuve d'un double rejet en 1962 et l'oubli de leur histoire. Les positions étatiques ont maintes fois contribué à crispier le débat en réalisant une forme de tri mémoriel comme en témoigne la loi de 2005 sur le « rôle positif de la présence française » dans les colonies. Pour Romain Bertrand, « les controverses publiques ne naissent pas spontanément » (2006⁵⁴), elles sont motivées par des groupes et individus à des fins morales et/ou politiques. Toutefois, la parole des colonisés n'est pas perceptible dans l'espace public, il leur faut un instrument pour diffuser leur parole. L'image est un *medium* utilisé par les minorités pour se faire entendre, une sorte de mégaphone pour sortir du silence.

Dans une perspective de dépasser une histoire officielle, on constate l'importance de donner la parole aux colonisés algériens. Depuis une décennie, les associations mémorielles attisent le débat public. L'appel des « Indigènes de la République » en 2005 est lancé au nom des laissés-pour-compte des « quartiers » par des français, descendants d'immigrés. Ce mouvement est davantage le résultat d'agrégat de combats différents (anticolonialisme, cause palestinienne, etc.) qui rend sa ligne de conduite difficilement identifiable. Dans un contexte mondial de « diplomatie de la

⁵³ Martinache, I. (2009). Patrick Weil, Liberté, égalité, discriminations ? L'identité nationale au regard de l'histoire. *Liens socio/*.

⁵⁴ Bertrand, R. (2006). La mise en cause(s) du « fait colonial ». *Politique africaine*, 102, 28-49.

repentance » (M. Labelle, 2005⁵⁵), les anciennes colonies réclament la réparation sinon le pardon aux anciens colonisateurs.

Au cours des années 2000, le débat sur la pratique de la torture émerge ostensiblement dans l'espace public. Durant le conflit, cet usage est évoqué de manière explicite déjà par divers auteurs comme Henri Alleg ou Pierre Vidal-Naquet. Au regard de ce nouveau millénaire, les langues se délient. La dénonciation de la torture par la militante algérienne Louisa Ighilahriz (2000⁵⁶) met le feu aux poudres. Le 31 octobre 2000, l'appel de 12 personnalités dans l'*Humanité* dont l'historienne Madeleine Rebérioux, l'avocate Gisèle Halimi et Simone de Bollardièrre (veuve du général Pâris de Bollardièrre), condamne la torture pour envisager le « travail de mémoire ». Cette tribune confirme le rôle de l'historien dans l'espace public, sa quête de liberté scientifique en s'autonomisant d'une instruction politique qui veut étouffer des événements jugés dérangeants.

Deux jours après l'interview de Louisa Ighilahriz, le général Jacques Massu est invité à réagir à ses propos. Si au début de l'interview, il reste assez évasif, il finit par concéder : « La torture faisait partie d'une certaine ambiance. On aurait pu faire les choses différemment » (2000⁵⁷). Chose importante, le pouvoir est au courant et légitime cette pratique dans un contexte de guerre. Les politiques françaises parlent longtemps de « dévoiements minoritaires » de la torture en Algérie. Jugeant à des cas isolés, cette pratique est perçue comme l'apanage de quelques officiers un peu sanguins. Cependant, une directive du 3 août 1955 du ministre de la justice Robert Schuman prescrit que « Les plaintes devront faire l'objet d'un classement sans suite ». L'historien Robert Bonnaud livre un témoignage de cette « culture de la torture » (1957⁵⁸) où il est témoin de tortures et d'autres supplices pendant son service militaire.

Un fait très intéressant est mis au jour par l'historienne Sylvie Thénault. La torture est pratiquée bien avant la guerre d'indépendance algérienne, le premier cas de torture recensé par l'historienne date de 1936. La torture n'est pas une pratique consubstantielle à cette guerre, dans le contexte colonial, elle est déjà utilisée pour domestiquer les colonisés. L'usage de la torture en Algérie est en

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Bernard, P. (2000, juin 23). Le témoignage de Louissette Ighilahriz rouvre le débat sur la torture en Algérie. *Le Monde*.

⁵⁷ Beaugé, F. (2000, juin 22). « La torture faisait partie d'une certaine ambiance. On aurait pu faire les choses différemment ». *Le Monde*.

⁵⁸ Beaugé, F. (2000, décembre 02). Des historiens soulignent l'emploi « systématique » de la torture par l'armée française en Algérie. *Le Monde*.

réalité qu'une transposition des méthodes pratiquées en Indochine. Dans les esprits des tortionnaires, les nationalistes sont apparentés à des communistes s'entremêlant à un racisme ambiant. L'historienne Raphaëlle Branche s'intéresse plus précisément à la torture pendant la guerre d'Algérie. Celle-ci s'insère dans le rapport de domination coloniale. De fait, elle est utilisée comme « arme de guerre, une violence employée à dessein, pour gagner » (2001⁵⁹). La torture, autorisée au nom de la raison d'Etat, interroge la responsabilité de l'Etat, non des acteurs individuels : « Torturer ce n'est pas seulement faire parler, c'est aussi faire entendre qui a le pouvoir » (2001⁶⁰). Elle affirme qu'environ 108 175 Algériens sont torturés à la ferme Améziane dans le Constantinois, un des centres de gravité de la torture en Algérie.

Une tache indélébile dans l'histoire, la journée parisienne du 17 octobre 1961, marque le passé colonial français. L'historien Pierre Vidal-Naquet présente cet événement comme un « crime contre l'humanité » (2001⁶¹). En cette façon, le meurtre de manifestants algériens par les forces de l'ordre revêt un caractère raciste. Ce soir-là, des algériens sont tués pour leur faciès. Un rapide contexte est esquissé ici car cet événement sera plus détaillé dans la partie III de notre étude. Au cours de cette soirée, des manifestants algériens se rassemblent à Paris après l'appel du FLN sur les coups de 20 heures. La revendication de cette marche pacifique est double : réclamer l'indépendance et dénoncer le couvre-feu qui touche la communauté algérienne de France depuis le 5 octobre. Lors du soir du 17 octobre, les forces de l'ordre vont arrêter, frapper, parquer, tuer et jeter dans les eaux de la Seine. L'amnésie autour de cet événement va être la solution choisie par le pouvoir politique.

Ce n'est pas sans compter sur une photographie, prise trois semaines plus tard, qui cristallise la mémoire du massacre des algériens. Cette photographie incarne un non-dit, le retour dans l'histoire d'un refoulé ou encore un « lieu de mémoire » (Nora, 1984⁶²). Prise par les photographes Jean Texier et Claude Angeli, elle présente les quais de Seine avec sur les murs un graffiti avec le slogan fort : « Ici on noie les Algériens ». Ce slogan a probablement été inscrit par le dramaturge Arthur Adamov, figure principale du « Comité pour la paix en Algérie ». D'autres graffitis du même genre sont effacés des murs par la police. Comme si effacer des écritures, c'était arracher cet événement des mémoires collectives. Le journal communiste *L'Humanité* publie tardivement cette photographie, seulement en 1986. Il ne l'a pas fait avant à cause des censures qui l'ont frappées

⁵⁹ Branche, R. (2001). *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie 1954-1962*. Gallimard.

⁶⁰ *Ibid.*

⁶¹ Vidal-Naquet, P. (2001, mars 16). « Retour » à l'Algérie. *L'Humanité*.

⁶² Nora, P. (1984). *Ibid.*

constamment à cause de ses prises de position anticoloniales. L'historien de la photographie Vincent Lemire explique cette longue attente « Dans les années 1980, on est passé de l'histoire à la mémoire, on est passés à la mémoire militante de la dénonciation » (2019⁶³). Cette période voit l'émergence d'acteurs et témoins qui revendiquent le rétablissement de la vérité. Quant à la visibilité de la violence, elle est éclipsée.

Depuis les années 2000, la répression féroce du 17 octobre ressurgit de manière violente dans la mémoire française. Le souvenir de cet événement passe par les ouvertures progressives de fonds d'archives, l'attrait historique ou encore la prise de parole d'acteurs du conflit. Dans ce cadre, le spécialiste du fait colonial Jacques Valette retrace le témoignage du chef de la police auxiliaire : le lieutenant-colonel Montaner. À la tête des forces de 400 supplétifs algériens, il participe à la « guerre dans la rue » (J.Valette, 2002⁶⁴) dont la mission reçue d'en-haut est de « disperser » les manifestants. L'historien relate le témoignage de l'officier non sans prise de partie. À contre-courant de la recherche historique, le lieutenant-colonel évoque une « exagération des bavures ». Faisant preuve d'un certain déni, il déclare que les « 88 corps d'Algériens entrés à l'Institut médico-légal [...] constituent la moyenne mensuelle [...] des Algériens assassinés par le FLN ». Cette gradation de la violence expose clairement des mémoires déchirées, sous tension autour de cette fameuse nuit d'octobre 1961.

Lors de ses recherches sur la répression algérienne, l'historien Jean Luc Einaudi se confronte à des difficultés. Dans une interview au *Monde*, il condamne ce massacre « des forces de police agissant sous les ordres de Maurice de Papon » (1998⁶⁵). Quelques mois plus tard, l'historien est attaqué en justice par l'ancien préfet de police pour diffamation. Lors du procès, deux conservateurs des archives de Paris : Brigitte Lainé et Philippe Grand vont constituer des témoins. Ces deux archivistes ont accès aux documents que Jean Luc Einaudi a besoin pour préparer sa défense et viennent donner du sens aux archives de police. L'historien est relaxé. À l'occasion de ce procès, la journée du 17 octobre 1961 prend le nom de « massacre ». Brigitte Lainé est conservatrice en chef des archives de Paris (1977-2008). En tant qu'archiviste, elle a un rapport direct aux sources, matériel de base de l'historien. De leur relation, l'archiviste propose des documents tombés dans

⁶³ Mourgues, E. (2019, août 23). « Ici on noie les Algériens » : la photo mémoire du massacre du 17 octobre 1961. *France culture*.

⁶⁴ Valette, J. (2002). La manifestation du FLN à Paris le 17 octobre 1961 Le témoignage du lieutenant-colonel Montaner. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 206, 87-93.

⁶⁵ Einaudi, J-L. (2011, octobre 17). Archives du « Monde » (20 mai 1998) – « Octobre 1961 : pour la vérité, enfin », par Jean-Luc Einaudi. *Le Monde*.

l'oubli, qui ont une valeur heuristique et historique sans précédent. À la suite de leur intervention, les deux archivistes font l'objet de sanctions disciplinaires déguisées. Pour preuve à la mort de Brigitte Lainé (2018), l'hommage rendu par les membres des archives de Paris est ambigu : « Son esprit d'indépendance et de liberté, sa conscience politique, l'amènent parfois à tenir des positions lourdes de conséquences ». Par conséquent, ces événements ressortent encore d'un tabou dans les hautes sphères de l'administration publique que seul le temps pourra sans doute éprouver. Cet exemple reflète implicitement la difficile prise en compte de l'immigré algérien dans l'histoire de France.

III) Des terres indigènes aux terres du colon : l'immigration algérienne, un cas singulier

Lors de l'émission télévisée *7 sur 7* du 3 décembre 1989, le Premier ministre Michel Rocard prononce une phrase devenue symbolique : « La France ne peut pas accueillir toute la misère du monde ». Cette vision politique de l'immigration témoigne du changement de paradigme dans la société française à la suite du choc pétrolier de 1973, face à une hausse généralisée du chômage et la prise en main de ce sujet par l'extrême-droite.

Au moment de la Libération, la France se trouve dans l'abîme, l'impératif est de reconstruire rapidement le pays. La Seconde Guerre mondiale a causé la mort de 541 000 personnes, entre militaires et civils. Établi depuis juin 1944, le Gouvernement provisoire de la République française (GPRF) se charge d'établir une nouvelle politique migratoire. Cette dernière est constituée d'un ensemble de règles en matière d'entrée, de séjour voire de retour des immigrés dans leur pays d'origine. Pour Patrick Weil, il existe alors des « orientations officielles et pragmatiques autonomes » qui sont régies par le gouvernement en place (1991⁶⁶).

L'ordonnance du 2 novembre 1945 imprègne le paysage législatif de l'immigration contemporaine. Effectivement, cet acte juridictionnel concerne l'encadrement de l'immigration de travail. Elle établit le statut d'« immigré » en particulier la durée minimum de trois mois d'installation mais aussi le refus d'un principe de sélection ethnique en rupture avec la période vichyssoise. En parallèle, la loi de septembre 1947 attribue la citoyenneté aux musulmans d'Algérie, légalisant enfin leur liberté de circulation vers la métropole. Pour Patrick Weil, les hommes au pouvoir en 1947 ont

⁶⁶ Weil, P. (1991). *La France et ses étrangers*. Calmann-Lévy.

toujours des « préjugés racialisés » (1991⁶⁷), c'est le contexte de sortie de guerre qui justifie ce traitement égalitaire.

Concernant le cas des immigrés algériens, la politique migratoire des années 1950-1960 semble paradoxale. Des logements sociaux sont réalisés afin d'installer les travailleurs migrants par l'initiative du fonds d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD, 1956). À l'origine, ces opérations ont pour objectif de lutter contre la bidonvilisation dans les périphéries des grandes villes. Les immigrés algériens principalement ouvriers résident dans des habitats insalubres, installés sur des friches. Selon Abdelmalek Sayad, la mise à l'écart de la main d'œuvre de la population française reflète la logique politique de «logements provisoires pour travailleurs « provisoires » (1991⁶⁸). Les immigrés algériens vivent au sein de deux types de camps : les hameaux forestiers et les logements urbains Sonacotra (1956). Société dans laquelle le ministère de l'Intérieur finance des foyers avec l'aide de prêts, ces logements servent à surveiller la population algérienne pour éviter tout risque de désordre. En 1966, on recense 69 foyers qui hébergent près de 15 000 travailleurs algériens. Le sociologue Marc Bernardot (2008⁶⁹) évoque le contrôle social de l'Etat dans le besoin de connaître et contrôler cette population nord-africaine notamment par la mise en place de directeurs, anciens officiers coloniaux au Maghreb.

Après la guerre d'Algérie, une hausse de construction des logements sociaux est perceptible dans l'espace métropolitain. Depuis le décret d'août 1962, un dispositif officiel d'accueil pour les harkis est mis en place. Ils sont logés majoritairement dans des constructions sur des camps militaires du Larzac à Sainte-Livrade (Lot), à Rivesaltes (Pyrénées-Orientales) et Saint-Laurent-des-Arbres (Gard) etc. Plus de 42 000 harkis transitent dans ces camps de 1962 à 1969.

Un fort sentiment d'appartenance identitaire se forge progressivement en réaction à cette politique de marginalisation. Qui plus est, l'arrivée de travailleurs d'Afrique subsaharienne entraîne une concurrence entre les deux communautés dans l'octroi de logements dès les années 1970. En parallèle, le nombre d'immigrés algériens croît passant de 212 000 en 1954 à 711 000 en 1974.

Dans un contexte de crise économique et de logement, la politique d'immigration impulsée par l'Etat est freinée et durcie. Patrick Weil parle de rupture de la « synthèse républicaine » (1991⁷⁰)

⁶⁷ *Ibid.*

⁶⁸ Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. De Boeck.

⁶⁹ Bernardot, M. (2008). *Loger les immigrés – La Sonacotra 1956-2006*. Éditions du Croquant.

⁷⁰ Weil, P, *Ibid.*

entre 1974-1984 dans un contexte de fort chômage et de relations tendues entre la France et l'Algérie. Une politique ambivalente est menée entre volonté assimilatrice et projection d'un possible retour des immigrés dans leur pays d'origine. Face aux cours d'arabe et le développement de l'islam dispensés dans les usines et foyers, une politique coercitive symbolisée par des expulsions a lieu. La politique de 1978 de « prime au retour » est mise en place afin de forcer le retour des algériens dans leur pays d'origine contre 10 000 francs. Selon Patrick Weil (2015⁷¹), le président Valéry Giscard d'Estaing négocie un projet de quotas de retour en 1979 d'environ 35 000 algériens par an avec le gouvernement d'Alger.

Le débat sur la figure des « immigrés » prend une place prépondérante dans la sphère publique. Après la victoire de François Mitterrand en mai 1981, le gouvernement mène une politique à l'antithèse en régularisant 130 000 étrangers en situation illégale et en supprimant la prime d'aide au retour. Toutefois, le début de cette décennie sonne le retour du préjugé de l'impossible assimilation d'immigrés en fonction de leur ethnie. Par cette même occasion, l'immigré est progressivement pointé comme un « problème ». En cette façon, le discours public sur l'imaginaire de la peur de l'autre est véhiculé par un ensemble de *medium* : les discours politiques, les médias ou encore les soi-disant « experts ». Le climat ambiant de xénophobie dans lequel la société française est plongée continue de se dégrader. Des crimes racistes ont lieu impunément. Le 18 octobre 1980, un adolescent de 17 ans d'origine marocaine, du nom de Lahouari Ben Mohamed est tué par un CRS lors d'un contrôle d'identité dans les quartiers Nord de Marseille.

Devant ces drames humains qui se jouent dans les rues françaises, le Front national atteint les urnes avec la première victoire du parti aux municipales à Dreux (Eure-et-Loir) en mars 1983. L'immigration se place désormais au cœur des luttes électorales. Dans ce contexte sous haute tension, la « Marche pour l'égalité et contre le racisme » a lieu du 15 octobre au 3 décembre 1983. Surnommée par excès de langage « marche des Beurs » par les médias, la manifestation n'est pas composée seulement de ces jeunes issus de l'immigration maghrébine. Se basant sur une forme d'expression non-violente, cette manifestation nationale expose l'émergence de la seconde génération d'immigrés comme acteur-citoyen. Les manifestants revendiquent l'égalité, l'amélioration des conditions et donc une nouvelle place des immigrés en France. Elle répond

⁷¹ Alilat, F. (2015, juillet 01). Giscard a-t-il tenté de renvoyer les Algériens en Algérie ? *Jeune Afrique*.

favorablement à l'injonction plus tardive du sociologue Sayad : « Faire partie ou ne pas faire partie de la cité » (1991⁷²).

La politique choisie par les gouvernants est en corrélation avec la montée de la stigmatisation contre les immigrés. La loi Pasqua (1993) prescrit qu'un enfant né en France de parents étrangers doit manifester sa volonté d'obtenir la nationalité française, elle n'est plus un droit. Hervé Le Bras (1995⁷³) compare cette loi sur la réforme de l'accès à la nationalité avec le climat intellectuel des années 1930. Il se pose la question de savoir dans quel climat sociopolitique le droit du sang est devenu critère principale de définition de la nationalité.

Loin des considérations politiques et médiatiques, la communauté historique tente de comprendre le multiculturalisme français, les politiques migratoires successives ainsi que le processus d'assimilation sur le temps long. Après avis favorable du président Jacques Chirac, la communauté d'historiens autour de Gérard Noiriel, Pierre Milza et Patrick Weil réfléchit à la configuration d'un Musée de l'histoire de l'immigration. Inauguré en 2007 au Palais de la Porte-Dorée, ce musée entend avoir une mission culturelle et patrimoniale mais aussi sociale : « faire évoluer les regards et les mentalités sur l'immigration en France ». Au-delà des flous autour de l'identité de l'immigré, ce lieu a pour objectif de présenter les recherches récentes de l'historien sur l'immigration depuis le XIX^{ème} siècle. À travers des expositions, conférences ou encore ateliers, le visiteur peut appréhender l'image de l'autre transmise dans le temps et *in fine* opérer une introspection pour interroger ses représentations héritées.

L'usage politique de l'histoire va attiser des tensions avec la communauté scientifique à propos du Ministère de l'Immigration, de l'Intégration, de l'Identité nationale et du Codéveloppement (2007-2010). Cette loi accroît le nombre de contrôles d'identité juridique et d'expulsions de travailleurs irréguliers. Au surplus, une politique de limitation de l'émigration des états du Sud est mise en place en contrepartie d'une aide publique au développement par les états européens. Les membres de la Cité nationale de l'histoire de l'immigration dont Noiriel et Weil vont démissionner pour protester contre cette création. Oser une histoire plurielle telle doit être la réponse de l'école face à la « crise identitaire ».

⁷² Sayad, A. (1991). *Ibid.*

⁷³ Weil, P. (1995). Racisme et discrimination dans la politique française de l'immigration : 1938-1945/1974-1995. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 45, 77-102.

Chapitre 3 : L'école républicaine, réceptacle du débat sociétal sur la « crise identitaire »

I) L'Histoire prise en otage, entre repli et ouverture

La pandémie du coronavirus, qui s'est diffusée massivement en mars-avril 2020, met en exergue les défaillances des processus inhérents à la gouvernance mondiale dans une société interconnectée. Le concept de mondialisation est invité à être repensé. Les crises, quelles que soient leur nature (politique, économique, sanitaire etc.), sont le terreau principal d'un enracinement des théories populistes dans les démocraties du monde entier. Cette vague populiste rencontre un certain écho dans les sociétés occidentales. Pensons à l'élection de Salvini en Italie au pouvoir de 2018 à 2019 ou encore au Brésil du président Jair Bolsonaro en 2019 qui traduisent l'importance accrue du désir de repli sur l'idée nationale.

Dans cette percée mondiale du populisme, la France est également concernée. Le Rassemblement national (RN) connaît un regain significatif avec des scores élevés aux élections municipales, régionales voire européennes depuis le début de la décennie 2010. Lors des élections européennes de 2019, le RN arrive en tête devant La République En Marche (LREM) avec 23,34%⁷⁴ des voix exprimés, scrutin dans lequel près d'une personne sur deux ne s'est pas déplacée. La même année, ce parti intègre le groupe politique parlementaire nommé Identité et démocratie (ID). Il s'agit d'une coalition de partis européens de droite à l'extrême-droite de l'échiquier politique. Elle revendique leur euroscepticisme et prône un nationalisme exacerbé dans lequel l'immigration serait une pathologie à éradiquer venant remettre en cause l'identité nationale des pays.

La précarité, le déclassement ou la peur du déclassement sont autant de facteurs qui expliquent la vitalité des discours populistes actuels. À ce « discours qui prétend parler d'en bas pour dénoncer le monde d'en haut » (Michel Wievorka, 2013⁷⁵), s'ajoute les débats autour de la souveraineté et de l'identité qui s'installent dans l'opinion publique. Aujourd'hui, les questions identitaires pénètrent le milieu scolaire. Tous les élèves français n'ont pas le même passé. Pour cette raison, il convient de réaliser davantage une histoire mondiale intégrant de manière critique la pluralité des expériences et des mémoires.

⁷⁴ Ministère de l'Intérieur. (2019). Résultats des élections européennes 2019. *Interieur.gouv.fr*.

⁷⁵ Wievorka, M. (2013). *Le Front national entre extrémisme, populisme et démocratie*. Maison des Sciences de l'Homme.

Depuis ces dernières années, nombreux polémistes se réclament tous d'une même doctrine, celle de Renaud Camus et sa théorie du « grand remplacement⁷⁶ ». L'idée énoncée est qu'il y aurait une substitution de la population française « de souche » par une population originaire du Maghreb et d'Afrique subsaharienne depuis les années 1960. Il nous invite à une lecture ethnique de notre société voire raciste puisqu'elle définit les individus non pas en fonction de leur identité juridique, mais simplement par le biais de leur apparence physique. Le polémiste Eric Zemmour (2014⁷⁷) énonce, selon lui, les causes de la dissolution progressive du pays. Depuis 50 ans, la société française subirait un déclin avec des régressions : l'avortement, les manifestations étudiantes, les droits des femmes, des homosexuels, l'immigration en provenance d'Afrique, l'union des pays européens etc. Toutes ces manifestations seraient significatives de la perte de la grandeur de la France, de son rayonnement mondial.

En tant qu'historien, Gérard Noiriel étudie les techniques rhétoriques de Zemmour et cherche à trouver les facteurs explicatifs de la résonance de son discours dans le débat public. Dans une approche comparatiste, Noiriel examine comment se diffuse et se répand le *venin dans la plume* (2019⁷⁸) de Drumont à Zemmour. Après une analyse très fine des écrits des deux pamphlétaires, il remarque une dichotomie entre une victime qui est la « France » et des coupables des « assassins », les juifs pour Drumont et les musulmans pour Zemmour. En témoigne, les amalgames qui ont pu se manifester dans l'opinion publique envers les Français musulmans après les attaques terroristes du Bataclan (2015) ou de la promenade des Anglais (2016). Dans l'ouvrage *Histoire mondiale de la France*, Patrick Boucheron (2018⁷⁹) donne une réponse au « roman national⁸⁰ ». L'ouverture de notre histoire ne fait pas consensus, Alain Finkielkraut est aussi critique envers l'ouvrage de Boucheron qu'il qualifie de « fossoyeurs du grand héritage français » (2017).

Ainsi, l'école n'est pas un sanctuaire face aux tensions qui parcourent notre société, au contraire elle les catalyse. Si l'enseignement scolaire de l'histoire est menacé, pris en otage, encore faudrait-il avant toute tentative de réponse, définir la nature et les motivations de ceux qu'ils la menacent par leurs idéologies subversives. Certains comme Alain Finkielkraut pense qu'il ne faut

⁷⁶Durpaire, J-F. (2018). *Nos ancêtres ne sont pas gaulois ! Contre-histoire de France*. Albin Michel.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Noiriel, G. (2019). *Le venin dans la plume*. La Découverte.

⁷⁹ Boucheron, P. (2018). *Histoire mondiale de la France*. Points.

⁸⁰ Nora, P. (1992). *Ibid.*

pas intégrer une histoire plurielle à l'étude de l'histoire de France car elle risquerait de « dissoudre ce qu'elle a de spécifique, son identité, son génie propre⁸¹ ».

Néanmoins, c'est par l'intégration d'une histoire globale, connectée que la prise en compte des enjeux de migrations, d'identité et de mémoire sont un angle d'étude à privilégier pour les plus jeunes. Des historiens comme Gérard Noiriel ou encore Laurence De Cock expriment des voix singulières de ce renouveau historiographique autour de ces thématiques. Ils participent à décloisonner la discipline en ouvrant le champ des possibles. D'après les travaux de Laurence De Cock, nombre d'enfants issus de l'immigration, filles et enfants d'ouvriers peuvent ressentir une difficulté d'identification à la nation française à cause de programmes qui auraient tendance à ne pas les intégrer dans toutes leur composante. De ce fait, elle propose d'adapter les savoirs scolaires à la société multiculturelle sans mésestimer les passages douloureux de son histoire. D'autres historiens proposent de décentrer le regard par la pratique d'une histoire mondiale dans une volonté de s'écarter d'une vision européoctrice. En l'occurrence, le géohistorien Christian Grataloup refuse toute « histoire sur un territoire ⁸² » à l'antipode du paradigme étatique. Par exemple, les programmes de 2008-2011 en sont des témoins, ils ont introduit l'histoire du genre et des civilisations extra-européennes lors de la phase précoloniale comme par exemple l'Empire médiéval du Mali.

D'autres historiens proposent une histoire différente, un « nouveau roman national⁸³ » par un rejet du roman national francilien en intégrant les différentes cultures françaises. C'est le cas de l'historien François Durpaire (2018⁸⁴), spécialiste de la diversité culturelle en France, qui prône que « nos ancêtres ne sont pas gaulois ! ». Il veut se poser en troisième voie, celle d'un récit historique intégrateur. Cette « contre-histoire ⁸⁵ » propose de rénover le récit en incluant les acteurs de l'histoire de France passés sous silence dont les descendants sont citoyens français.

Le danger est donc double. Au-delà d'une résurgence de thèmes archaïques nourris par des considérations xénophobes, l'exemple d'une partie de la jeunesse qui adhère à ces théories rend compte d'une crise de la démocratie française dans la défense de ses valeurs humanistes. D'où la

⁸¹ Durpaire, J-F. (2018). *Ibid.*

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*

⁸⁵ *Ibid.*

nécessité d'ouvrir l'histoire à la pluralité sur des thèmes comme le fait colonial, l'immigration pour donner à la jeunesse les outils pour se défendre. L'actualité se compose d'une floraison d'exemples sur une jeunesse perdue autour de ces questions comme l'illustre l'émergence de groupes d'extrême droite comme « Génération identitaire » créée en 2012. En avril 2018, dans le cadre d'une « opération anti-migrants », ils occupent le Col de l'Echelle dans les Hautes-Alpes pour empêcher les migrants de traverser la frontière avec un traçage au sol et des hélicoptères. Si ces pratiques sont encore le fait d'une minorité, l'importance de l'éclaircissement scientifique revêt une importance capitale. Résister aux discours de haine est un véritable enjeu pour nos sociétés contemporaines, la France n'y coupe pas, bien au contraire.

II) Une tolérance à géométrie variable, la laïcité à l'école

Quand tombent les murs de l'école, les différences religieuses doivent s'effacer au regard de la promotion d'une identité nationale commune. Pourtant, depuis la loi de séparation des Églises et de l'État (1905), le paysage religieux français connaît une mutation sans précédent par l'impulsion de phénomènes successifs voire concomitants. Sur des temps différenciés, ces manifestations sont le processus de déchristianisation, l'augmentation du nombre d'athées et la présence d'un islam, comme seconde religion à la suite des migrations postcoloniales.

Revenons aux sources de la laïcité. Terme issu du grec *laikos* qui signifie le « commun, qui est du peuple ». Il prend son sens actuel lors de l'instauration du régime républicain de 1871, auparavant le laïc désigne le fidèle par opposition au clerc. Telle qu'elle est conçue de nos jours, la laïcité repose sur la neutralité de l'État vis-à-vis de la religion et la liberté de croire ou de ne pas croire des citoyens. Par essence, la laïcité à la française revêt une sorte de paradoxe. L'État français promeut et respecte la liberté religieuse. Toutefois, il s'emploie à lutter contre les croyances religieuses qui font du dogme un principe d'organisation sociétale. Selon le philosophe Régis Debray (2016⁸⁶), la laïcité française oppose deux interprétations : celle républicaine qui marque la séparation stricte sphère privée et sphère publique et celle démocratique qui revendique le respect de toutes les croyances.

En outre, la laïcité s'appuie sur un corpus législatif sans cesse réaffirmé voire remodelé en fonction des époques et des enjeux sociopolitiques. Après la longue période gallicane, la législation révolutionnaire en particulier le texte de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen

⁸⁶ Debray, R. (2016). *La Laïcité au quotidien : guide pratique*. Gallimard.

(DDHC) du 26 août 1789 affirme dans le marbre le droit de liberté de culte et la non-immiscion du religieux dans les affaires politiques. Les « principes de 1789 » vont germer dans le terreau scolaire. La loi Ferry du 28 mars 1882 rend l'école publique laïque. La laïcité s'applique à la fois au statut des instituteurs, aux programmes et aux locaux. Par la suite, le président de la Ligue de l'enseignement, Ferdinand Buisson, va interdire le port de signes religieux dans les espaces publics. Le caractère laïque de la société française est réaffirmé dans la Constitution de la Vème République (1958) en particulier l'article 1 : « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ».

Rassembler et intégrer tous les Français à la nation française incarne l'idéal républicain. Mais, la laïcité a du mal à se confronter au défi de la diversité religieuse dans le cadre scolaire. Selon un sondage de l'Institut français d'opinion publique, la pluralité d'appartenance religieuse est clairement visible avec 65% de français chrétiens, 25% d'athées, 7% de musulmans et 1% de juifs (IFOP, 2011⁸⁷).

Par conséquent, il convient dans le cadre de notre étude de se pencher sur la construction de l'identité de l'élève de confession musulmane dans une institution scolaire qui prône la laïcité. Dans la pratique de la laïcité, des accommodements permanents sont visibles avec la présence de jours fériés liés au passé catholique du pays (Pâques, Ascension, Pentecôte etc.) ou encore en fonction d'un passé militaire avec l'exemption de l'Alsace-Moselle, placée sous régime concordataire.

Concernant la laïcité et l'islam, émergent des tensions et des distorsions entre la loi et les pratiques dans la société française. Le principe de laïcité est réaffirmé par la loi du 15 mars 2004. Par la voie d'un article intégré dans le Code de l'éducation, elle stipule que le port de signes ostentatoires dans les enceintes scolaires est formellement interdit. Cependant, elle autorise le port de signes discrets. La loi édicte que la religion doit donc être privée à l'école, les élèves sont également tenus à la neutralité laïque.

Depuis les attentats de janvier 2015, la présence d'un courant salafiste minoritaire est venue catalyser les peurs autour de l'islam dans la société. Devant ces nouveaux enjeux de montée de l'islamisme radical, l'école se réinterroge sur son rôle dans l'incarnation de valeurs républicaines. Déjà, la Charte de la laïcité, mise en place par le ministre de l'Education nationale, Vincent Peillon à la rentrée 2013, a pour finalité de forger des futurs citoyens responsables. Affichée dans tous les

⁸⁷ Ifop. (2011, avril 27). Sondage Les Français et la croyance religieuse. *Ifop*.

établissements scolaires, elle permet de rappeler les règles, les comprendre en donnant du sens et suggère vivement une appropriation. En réponse aux attentats, le choix de l'Etat a été d'instaurer une heure par semaine d'enseignement moral civique (EMC) dès 2015. Notons également que la laïcité est inscrite dans le règlement intérieur de chaque établissement scolaire. Ce temps est l'occasion de faire vivre la laïcité. Cet horaire peut être le moment d'organiser des ateliers philosophiques autour de questions ouvertes au collège sur la religion comme « Peut-on parler de religion en classe ? ». La visée est de doter les élèves d'outils pour développer leur esprit critique et prendre du recul. Le dialogue avec les familles autour de la laïcité est aussi mise en place. Dès lors, les agents de l'Education nationale doivent expliquer le respect des identités culturelles et être vigilants face à des dérives communautaristes.

Actuellement, les contradictions les plus flagrantes se cristallisent autour des signes d'appartenance religieuse des parents accompagnateurs. En mars 2012, la circulaire Chatel étend la laïcité en interdisant tous signes religieux pour les parents et intervenants lors de sorties scolaires. Deux ans après, la circulaire du 27 mai 2014 indique l'inverse. Une mère voilée peut accompagner des élèves lors de sorties mais des restrictions sont possibles par la décision du chef d'établissement. Pourtant, dans l'actualité médiatique, des tensions sur le sujet d'accompagnatrices voilées sont fortement attisées. Par exemple, en 2017, deux mères voilées sont interdites d'activités scolaires dans une école de la métropole lyonnaise. À l'été 2019, la cour d'appel rejette l'affaire mais rappelle le principe de neutralité.

Récemment, la polémique est relancée le 11 octobre 2019 par un représentant politique du Rassemblement national (RN) Julien Odoul. Ce conseiller régional de Bourgogne-Franche-Comté réclame ouvertement dans l'hémicycle qu'une mère voilée retire son signe religieux au nom des principes républicains. La présidente du conseil régional Marie-Guite Dufay réaffirme que les signes religieux ne sont pas interdits dans la sphère publique, mais seulement dans la sphère scolaire. Julien Odoul compare l'accompagnatrice voilée à des « femmes qui luttent dans le monde pour s'extirper de la dictature islamiste ». Aux yeux de cet élu de la République, l'islam est perçu comme une religion qui bafoue les libertés. On peut se demander comment le fils de l'accompagnatrice peut-il se construire sereinement alors que sa mère ne peut exprimer son identité religieuse librement dans l'espace public ? N'apprend-t-on pas aux élèves à plaider la complexité, est-il judicieux d'essentialiser une religion en l'assimilant sans cesse à sa branche radicale pour attiser les peurs de la société ?

Ce refus de l'islam dans la société en particulier à l'école se fait même ressentir dans les plus hautes sphères de l'Éducation nationale. Le 13 octobre 2019, Jean-Michel Blanquer s'exprime sur la chaîne d'information en continu *BFM-TV*, par ces termes : « Le voile n'est pas souhaitable dans notre société ». La loi l'autorise dans la société, mais l'inquiétude face à la montée du radicalisme empoisonne les relations de l'État avec l'islam.

Dans la préface d'une réédition du *Dictionnaire de pédagogie* de Buisson (2017⁸⁸), le pédagogue Philippe Meirieu déclare : « Si nous ne voulons pas que nos élèves prennent leurs croyances pour des savoirs, il ne faut pas enseigner nos savoirs comme des croyances ». L'école se présente donc comme le lieu principal de réflexion sur le fait religieux dans lequel les élèves peuvent questionner leur foi au regard de la science. Pour cela, l'enseignant doit proposer un contenu scientifique neutre aux élèves.

À la demande du ministre de l'Éducation nationale Jack Lang (2000-2002), l'enseignement du fait religieux vise à lutter contre l'inculture religieuse des élèves qui les empêchent de comprendre des faits historiques, culturels voire même l'actualité. Lors du séminaire sur « L'enseignement du fait religieux dans une école laïque », mis par rapport par Régis Debray (2002⁸⁹), le spécialiste du christianisme Jean Delumeau pense que cet enseignement est une « nécessité de notre temps⁹⁰ ». L'étude du fait religieux à l'école peut se décliner en 3 aspects : d'abord culturel : la religion est présente dans le monde comme une réalité qui s'impose à tous, puis scientifique : le recul critique nécessaire sur le contenu enseigné, enfin moral : le devoir de neutralité à l'école à l'égard des religions. Il s'agit d'un enseignement transdisciplinaire dans lequel l'histoire-géographie et l'EMC permettent d'étudier les textes religieux comme objets de savoir, véritable patrimoine universel.

Des crispations autour de son enseignement peuvent parfois voir le jour à cause de résistances de parents, d'élèves ou même d'enseignants qui peuvent appliquer des stratégies d'évitement. Cet enseignement peut causer des heurts à l'encontre d'identités religieuses très affirmées chez certains élèves. La critique de l'enseignement de l'histoire du fait religieux a permis de réenvisager son approche. Spécialiste de l'Islam contemporain, Jacques Berque, critique une « histoire figée,

⁸⁸ Buisson, F., Dubois, P., Meirieu, P. et al. (2017). *Dictionnaire de pédagogie*. Bouquins.

⁸⁹ Debray, R. (2002). *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Odile Jacob.

⁹⁰ Delumeau, J. (2002). L'école et le fait religieux. *L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire.

stéréotypée⁹¹ » de l'islam dans les programmes des années 1990. Il propose de réintégrer de la complexité en se débarrassant d'expressions comme « âges d'or » ou « siècles obscurs ». En tant qu'enseignant, il faut expliquer les différences entre la religion et l'islamisme qui en est son utilisation politique. Dans la partie II de notre étude, nous allons regarder attentivement la manière dont sont enseignées les relations entre laïcité et islam.

III) Repenser et approfondir le vivre-ensemble, miroir de la société française

Au-delà de l'inquiétude pour leurs proches, de l'horreur à la vue de la succession d'attaques et du deuil partagé par l'ensemble des citoyens, les attentats commis en France en 2015-2016 au nom de l'islam ont des répercussions sur toute la population. Mais, ces attaques commises ont un impact particulier pour les français de confession musulmane. À partir de ce moment, certains français musulmans aperçoivent un changement de perception dans la société par des regards et des gestes agressifs qui se manifestent à leur encontre. En cette façon, ils sont profondément choqués par le débat sur la déchéance de nationalité pour les binationaux (2015). Des relents de discours xénophobes appelant à un retour des immigrants dans leur pays d'origine refont également surface. D'où la nécessité pour l'histoire scolaire de s'adapter à ces évolutions pour protéger le principe du vivre-ensemble nécessaire dans une société multiculturelle, source de richesse.

Le site Eduscol évoque la primauté du vivre-ensemble puisqu'il propose de construire « le sentiment d'appartenance commune à la société⁹² ». Est-ce que l'enseignement actuel de l'histoire rend possible ce sentiment d'appartenance commune ? Notre démarche expose qu'il n'existe pas de réponse univoque, la réponse à cette question est plurifactorielle et complexe. Déjà, dès le milieu des années 1980, des historiens se mobilisent pour tenter d'analyser le phénomène dans la société française. Une première commission, chargée par le ministre de l'Éducation nationale Jean-Pierre Chevènement, est mise en place en 1985 autour de l'historien Jacques Berque qui inclut d'autres acteurs comme le sociologue Abdelmalek Sayad. Ce dernier apporte une étude croisée très pertinente sur l'immigration à l'intérieur de l'école dans le rapport « L'immigration à l'école de la République ». Le sociologue identifie un malaise au sein de la population d'origine maghrébine qui s'explique par leur image construite par la société « Quant aux Maghrébins [...], ils portent tous ensemble l'étiquette péjorative d' « Arabes » et subissent le discrédit, mêlé d'inquiétude que l'islam,

⁹¹ Berque, J. (1994). « Enseigner le fait religieux à l'école Questions sur l'Islam et l'école laïque ». *Cahiers pédagogiques*, 323.

⁹² Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (2018). *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2,3 et 4)*.

si souvent méprisé, soulève aujourd'hui » (1985⁹³). Cette citation a presque quarante ans mais persiste d'une étonnante actualité.

Travailler sur l'intime, sur l'histoire privée comporte des risques à assumer, y compris la méconnaissance par les élèves de leurs origines, cela arrive plus souvent qu'on ne le pense. Les parents ou grands-parents, issus de la première génération de l'immigration, ne racontent pas forcément leur vécu, leur expérience à leurs enfants, ou seulement de manière parcellaire. Le départ qui se veut dans un premier temps « temporaire », produit chez « l'émigré-immigré » (A.Sayad, 1985⁹⁴), une prise de conscience que cette idée n'est désormais plus qu'un mythe.

Apprendre à l'élève à accepter l'autre tel qu'il est, c'est l'intégrer pleinement dans la société française. Dès le plus jeune âge, évoquer ces questions permet ce réel apprentissage de l'altérité. C'est ce que la pédopsychiatre Marie-Rose Moro (2012⁹⁵) défend « l'éducation est de considérer que la différence existe mais qu'elle n'implique pas de hiérarchie ». Si l'on réaffirme le principe de laïcité, avec raison, il est impossible de demander aux élèves de laisser à la porte de l'école, toutes leurs références identitaires, culturelles ou linguistiques. Cette demande peut avoir des conséquences sur les adolescents qui peuvent voire ce renoncement comme une trahison.

Cette question du droit à la différence qui touche la société dans son ensemble, investit le champ médiatique. Alors qu'il est ministre de l'intérieur, Claude Guéant déclare sur *Europe 1* (2011⁹⁶) : « les deux tiers des échecs scolaires, c'est l'échec d'enfants d'immigrés ». Ce qui déclenche une vive polémique car il ne se base sur aucun chiffre fiable. Il est notamment corrigé quelques jours plus tard, par l'INSEE, 16 % des élèves issus de l'immigration sont en échec et non les deux tiers (2011⁹⁷).

Néanmoins, il est vrai que les parents de ces élèves sont peut-être moins visibles que chez leurs camarades. Pourtant, le désir de réussite est commun à tous les parents, chez ceux d'enfants immigrés, est quelque chose qui leur tient particulièrement à cœur. Ils ne veulent pas que leurs

⁹³ De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc : L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Presses universitaires de Lyon.

⁹⁴ Sayad, A. (1999). *La double absence Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Éditions du Seuil.

⁹⁵ Moro, M-R. (2012). *Les enfants de l'immigration Une chance pour l'école*. Bayard.

⁹⁶ Jacqué, P. (2011, juin 28). Des études sur les enfants d'immigrés contredisent M. Guéant. *Le Monde*.

⁹⁷ EducPros by l'Étudiant. (2011, janvier 30). Enfants d'immigrés et échec scolaire : l'INSEE contredit Claude Guéant. *L'Étudiant*.

enfants « galèrent » comme eux. En effet, s'ils ont la chance d'avoir un travail, ils exercent souvent des métiers manuels et/ou sans grande qualification professionnelle. D'où le sentiment de réelle souffrance chez ces parents en manque de bagage intellectuel qui ne peuvent pas aider leurs enfants dans les devoirs. Il faut que l'école se prémunit devant le danger des mots qui enferment et séparent. À tout prix, ces enseignements doivent revêtir une cohérence accrue en adéquation avec les enjeux contemporains. Dans cette approche, la psychanalyste Marie-Rose-Moro prône un enseignement pédagogique des migrations dès le plus jeune âge par « crainte que l'école se referme » (M-R. Moro, 2016⁹⁸)

Partie II : La « fabrique scolaire »⁹⁹ de l'enseignement de l'histoire

Ce n'est pas chose nouvelle, les programmes scolaires répondent intrinsèquement à une logique politique. Face à cette évidence, Laurence De Cock (2009¹⁰⁰) critique la « fabrique scolaire de l'histoire ». Selon l'historienne engagée, l'enseignement de l'histoire s'analyse comme un instrument de légitimation de la construction d'une identité nationale. Au vu des renouvellements scientifiques et à une pression sociale constante, les choix politiques peuvent créer le ressentiment d'une exclusion chez certains élèves de l'histoire de France. C'est pourquoi, une exploration fine et critique de l'histoire scolaire des années 1950 à aujourd'hui va permettre de dégager la façon dont l'histoire est racontée à travers le temps. Autour de l'esclavage et du fait colonial algérien, il convient d'étudier le poids de l'histoire lavissienne, ferment du sentiment national, dans les programmes de 1956 à 1985. Ensuite, les ruptures et continuités du « roman national¹⁰¹ » dans les programmes de 2008 à 2013. Pour finir, les programmes de 2013 à 2019 sont soumis à une lecture critique afin de dépeindre la manière dont l'école se situe dans la formation identitaire des élèves.

⁹⁸ Priou, N. (2016). « Ma crainte, c'est que l'école se referme » Entretien avec Marie-Rose Moro. *Cahiers pédagogiques*, n°533.

⁹⁹ De Cock, L. (2009). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ Nora, P. (1984). *Ibid.*

Chapitre 1 : Des pages sombres, embarrassantes à écrire face au prestige d'une France mythologique et universelle

I) Des esclaves invisibles dans un récit national lavissien

18 août 1922, meurt Ernest Lavisse. Son empreinte indélébile dans les manuels scolaires marque encore largement deux générations d'écoliers français. Confronté à un deuil impossible d'affiliation à son œuvre, Marc Bloch offre une voix singulière. Le cofondateur de l'école des Annales déclare que « Le bon historien ressemble à l'ogre de la légende. Là où il flaire la chair humaine, il sait que là est son gibier. » (1949/1999¹⁰²). L'historien préconise une vision différente de l'histoire. Face au grand imaginaire républicain, il introduit les moments troubles du passé français. En outre, Bloch désire alors se pencher sur les acteurs sociaux, sources principales du travail d'historien. D'après le chercheur, l'apprentissage du « métier d'historien¹⁰³ » doit s'effectuer dès le plus jeune âge.

D'ores et déjà, nos choix d'analyse des manuels sont hélas le fruit d'une adaptation par faute de sources davantage exhaustives compte tenu de la situation sanitaire actuelle. De surcroît, l'accès aux programmes d'histoire d'époque a été impossible. En réalité, un aperçu reste réalisable sur le phénomène esclavagiste à partir de trois extraits de manuels (1956, 1963 et 1966).

Dans les manuels des années 1950-1960, la recherche des traces de l'esclavage est difficilement perceptible. À la lecture de la table des matières, ce qui est apparent demeure l'absence d'énonciation de l'esclavage et de la traite dans la grande globalité des extraits à l'étude. En s'aventurant dans les pages, la remarque principale est que l'esclavage est occulté des livres scolaires. Les colonies sont présentées seulement comme un levier de développement économique de la France. Pourtant, une histoire sociale, celle des Annales, avait fait une percée principalement depuis deux décennies. Les manuels scolaires sont une interprétation des programmes, ils ne suivent pas ici les avancées scientifiques. Au contraire, ils réduisent aux oubliettes les esclaves laissant alors aux bords de l'identité nationale l'histoire des élèves antillais, d'ailleurs commune à tous.

Assurément, le manuel destiné à la classe de quatrième (M et S. Chaulanges & J. Valentin, 1956¹⁰⁴) revêt une allure somme toute classique. Le chapitre 5 intitulé « La politique économique au XVIIe

¹⁰² Bloch, M. (1999). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin.

¹⁰³ *Ibid.*

¹⁰⁴ Chaulanges, M., Chaulanges, S. & Valentin, J. (1956). *Histoire 1610-1815*. Delagrave.

siècle Colbert » évoque la « découverte de l'Amérique ». Cette vision européo-centrée, qui perdure encore de nos jours, amène à penser que le continent américain accouche au moment de la colonisation européenne. De cette manière, cette formulation lui enlève toute existence historique propre. A défaut d'une justification mercantiliste de la colonisation (« Avoir de l'argent », « L'Europe manque d'or et d'argent »), l'esclave est très loin d'être au cœur de la leçon. Dans un style lavissien, la personnification de la France aboutit à un jeu sur la compassion, les émotions des élèves reconfortant l'identité nationale. Entre autres, le pronom « on » est répété moult fois ou encore le pronom possessif : « notre histoire ». Qui plus est, la place laissée aux hommes illustres est omniprésente avec « Colbert » dont son action politique viendrait parachever la politique économique menée par des « Henri IV », « Montchrestien » et « Richelieu ». Perçu comme homme providentiel, Colbert tenterait de rétablir la grandeur de la France après les Frondes et la guerre de 30 ans, deux périodes implicites dans cette leçon. Des élèves de quatrième étaient-ils dans l'attente de connaître ce contexte ? La forme du récit passionné, dénué de tout contexte permet d'insister sur la proximité de tous vis-à-vis d'une histoire nationale unanime. Pour Suzanne Citron, « le récit gomme l'histoire des vaincus ! » (2008¹⁰⁵). Ainsi, on regrette le passage très bref sur les colonies. L'énumération filée de l'espace colonial français : « Canada », « Indes Orientales », « Antilles » vient renforcer une vision inéluctable de la colonisation. En cette façon, le mythe d'une nation toute gauloise n'en est que renforcé.

De surcroît, la traite est en grande partie omise ou sinon elle est mentionnée en filigrane. À cette époque, les phénomènes de traite et d'esclavage n'ont pas encore atteint une réflexion profonde dans le champ scientifique et sociétal français. Toutefois, le chapitre 11 : « Nouveautés techniques au XVIII^e siècle les échanges » (1956) souligne le « trafic des esclaves noirs », les « échanges triangulaires ». Mais, cette mention se situe dans le paragraphe sur l'essor commercial de l'Afrique et non de l'Europe. Est-ce qu'il s'agit de dédouaner implicitement la place de la France dans ce trafic ? Le résumé de fin de chapitre du manuel lance cette phrase sans contexte : « L'Afrique noire donne lieu au honteux commerce des esclaves inclus dans le trafic triangulaire avec l'Amérique ». Le sens de cette tournure revêt différentes interprétations. Cette phrase peut porter à confusion entre condamnation implicite de l'esclavage européen ou bien stigmatisation de leur condition inéluctable. La cause tendancieuse énoncée dans le manuel induit que le continent africain est coupable de la traite car des trafiquants d'esclaves africains y ont amplement participé.

¹⁰⁵ Citron, S. (2008). *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*. Éditions de l'Atelier.

En revanche, le manuel de terminale rédigé entre autres par Fernand Braudel (1963¹⁰⁶) pose un regard novateur sur l'enseignement colonial. Les apports des Annales se font enfin ressentir par le biais de la seconde génération d'historiens. Participant à la réécriture des programmes (1957), Braudel propose une entrée par les six civilisations. Cette manière d'enseigner est très contestée dès 1963 notamment par une partie du corps enseignant, pour être abandonnée en 1966. Le manque de chronologie et la complexité du manuel sont sources de critiques.

Pourtant, cet ouvrage ne manque pas de singularité. Le terme « traite négrière » est inscrit comme « fait majeur » dans une approche historique globale et interconnectée. Des analogies spatio-temporelles inédites sont réalisées comme la richesse que représente l'implantation des descendants d'esclaves noirs dans l'Amérique contemporaine : « il y a aujourd'hui des Afriques vivantes dans le nouveau monde ». Cette intégration à l'histoire nationale laisse les élèves d'origine africaine avoir accès à une fraction du passé français. Braudel effectue aussi la comparaison entre traite atlantique et traite arabe malgré les décalages temporels spécifiques. S'intéresser aux chiffres est une nécessité pour comprendre l'ampleur du phénomène de traite. L'historien indique que la traite atlantique a déporté plus d'esclaves que celle arabe, le contraire sera démontré bien plus tard (O. Pétré-Grenouilleau, 2006¹⁰⁷). Nonobstant, un regard différent sur cet objet d'enseignement est visible à travers l'évocation d'une véritable machine esclavagiste : la « capture », le « transfert d'hommes » et des « conditions humaines extrêmement dures ». Sans anachronisme, Braudel prend en compte le regard du commun sur les esclaves. Il évoque les « réactions de pitié et d'indignation » de certains contemporains. Dans le champ disciplinaire, le vécu et l'expérience des esclaves sont pris en considération dès les années 1970 sous l'influence de la *microstoria*. Cette ouverture sur le dominé donne à voir un héritage plus obscur légué à la nation.

Outre cette exception, la visibilité de l' « esclave » est très limitée voire inexistante. Le manuel de quatrième (1956¹⁰⁸) mentionne seulement trois fois cet acteur social : « esclaves noirs », « malheureux Noirs » et « esclaves ». En parallèle, le manuel de troisième (Jean Michaud, 1966¹⁰⁹) emploie seulement deux fois le terme « esclave ». Par conséquent, comment les élèves peuvent-ils saisir les conséquences physiques et psychologiques des populations noires face à la traite et à

¹⁰⁶ Baille, S., Braudel, F. & Philippe, R. (1963). *Le monde actuel Histoire & Civilisations*. Belin.

¹⁰⁷ Pétré-Grenouilleau, O. (2006). *Ibid.*

¹⁰⁸ Chaulanges, M., Chaulanges, S. & Valentin, J. (1956). *Ibid.*

¹⁰⁹ Michaud, J. (1966). *Histoire*. Hachette.

l'esclavage ? Le fait de les nommer sommairement, de ne pas décrire leurs conditions expose au « raturage de la mémoire collective » (E. Glissant, 1981/2007¹¹⁰).

La seule comptabilisation économique du nombre d'esclaves doublée à des jugements de valeurs renforce leur chosification en miroir de la prescription dans le « Code noir » : « De 1748 à 1792, 264 000 malheureux Noirs sont transportés par les navires de Nantes, le principal port négrier » (1956). Comment un élève antillais perçoit-il cette écriture de l'histoire alors que toute forme d'identité individuelle s'efface sous le poids de la quantification ? Cet oubli mémoriel a pu entraîner une construction identitaire complexe chez ces élèves face à la norme identitaire nationale.

La figure de l'esclave comme acteur principal du développement économique est tout autant refoulée. Dans le manuel de quatrième (1956¹¹¹), leur place dans l'essor commercial du XVIII^e est invisible au regard du « règne des armateurs, des négociants et des gens de mer ». En comparaison, le manuel de troisième (1966¹¹²) euphémise également le phénomène de l'esclavage. Il privilégie le cliché d'un partenariat naturel entre les colons et les esclaves : « Les riches planteurs blancs faisaient travailler des esclaves amenés du Sénégal ou du golfe de Guinée ».

Globalement jusqu'aux années 1990, l'espace et la population antillaise disparaissent de l'histoire de France. Ces descendants sont privés de mémoire, par faute que les gaulois occupent toute l'histoire scolaire.

II) De l' « histoire-actualité » à l'histoire de la décolonisation de l'Algérie

En raison de la pandémie actuelle, il nous a été impossible d'accéder aux archives des manuels du secondaire pour la colonisation algérienne, ce que nous regrettons. Tout de même, nous avons rassemblé quelques sources qui vont faire l'objet d'une analyse développée.

L'enseignement de la guerre d'Algérie et de la décolonisation revêt un caractère complexe. La mobilisation de sciences auxiliaires à l'histoire facilite une meilleure appréhension du phénomène colonial sur la longue durée. Braudel, fort des échanges avec Lévi-Strauss dans les années 1950, propose une histoire des civilisations. Notre étude comparative sur la colonisation porte sur deux manuels à notre disposition.

¹¹⁰ Bonniol, J-L. (2007). Les usages publics de la mémoire de l'esclavage colonial. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 85, 14-21.

¹¹¹ Chaulanges, M., Chaulanges, S. & Valentin, J. (1956). *Ibid.*

¹¹² Michaud, J. (1966). *Histoire*. Hachette.

Le manuel de 1963¹¹³ évoque l'« affaire algérienne » dans un manuel d'histoire alors qu'elle fait la ne des journaux d'époque. On fait le choix de parler ici d' « histoire-actualité ». Une photographie représentant les forces françaises dans une rue algérienne est légendée de la manière suivante : « La lutte armée commence le 1er novembre 1954. Les forces françaises sont partout engagées pour le « maintien de l'ordre » ». L'emploi des guillemets aux derniers mots permet aux concepteurs du manuel d'apporter un regard critique. Il est difficile d'un point de vue politique de qualifier les événements autrement, alors que la guerre n'a pas de nom et n'est pas achevée. À proximité de la photographie est mentionnée « des unités de parachutistes patrouillent dans un village à la recherche des « fellaghas » », reprenant le vocabulaire sur le conflit algérien. Ce manuel a pour mérite d'éclairer les élèves de terminale qui peuvent s'interroger sur cette guerre par l'usage de leur esprit critique. Ne sachant pas les tenants et aboutissants de ce conflit, cela occasionne forcément des frustrations identitaires au sein de la nation.

En comparaison, le manuel de 1985¹¹⁴ à notre disposition permet d'envisager sous un œil novateur ces faits historiques. Dans le chapitre 7 « La décolonisation : la victoire des peuples dominés », le terme précurseur dans l'histoire scolaire de « peuples dominés » fait partie intégrante de ce manuel dès l'annonce du titre du chapitre. Leur statut de domination n'aurait par évidence jamais pu être indiquée dans le manuel de 1963.

Fait singulier, l'introduction du chapitre sur une citation d'un représentant d'une minorité Frantz Fanon est à souligner. Il utilise en autres ces mots : « Quittons cette Europe qui n'en finit pas de parler de l'homme tout en le massacrant à tous les coins de ses propres rues, à tous les coins du monde » (1961/1985¹¹⁵). En guise d'amorce de séance, un travail avec des élèves peut découler sur les envers de la colonisation. Fanon interroge les paradoxes entre les grandes valeurs prônées par les sociétés européennes en miroir de leurs pratiques violentes. Implicitement, les élèves sont amenés à se questionner sur les moments de fissures au sein de l'Etat-nation français. L'identité nationale se réinvente, moins fermée et passionnée, mais tentée de s'ouvrir à la pluralité et à l'objectivité.

Pareillement, il est clairement souligné que l'indépendance se perçoit comme l'émergence de nouvelles nations avec une voix propre : « les peuples oubliés de l'histoire font leur apparition sur la scène mondiale ». Ces populations existent et disposent d'elles-mêmes par leurs actions sur le

¹¹³ Baille, S., Braudel, F. & Philippe, R. (1963). *Ibid.*

¹¹⁴ Tritignon, Y., Wagret, P., Saliou, M. et al. (1985). *Histoire terminales 1939 à nos jours*. Scodel.

¹¹⁵ *Ibid.*

cours de l'histoire. L'historien Louis-Pascal Jacquemond précise qu'avant ces programmes de 1983¹¹⁶, l'Algérie était déjà enseignée dans le secondaire. Malgré tout, il perçoit un tournant critique, au moment de la présidence de Braudel à la commission des programmes (1968-1969).

La décomposition de la photographie titrée « Le jour de l'indépendance en Algérie » avec de élèves peut être pertinente. Dessus, des femmes algériennes vêtues de haïks blancs se situent face à la stèle de commémoration des 100 ans de la colonisation française. On y voit aussi des algériens dos à la stèle, devant les femmes. Ils tiennent et agitent fermement des drapeaux du nouvel État indépendant. Cette image revêt un fort caractère symbolique. Les algériens tournent le dos au monument, tournant ainsi le dos au passé. Ce monument sur lequel est gravé les années « 1830-1930 » se situait à Sidi-Ferruch, à l'ouest d'Alger. Le document ne mentionne pas que la stèle a été rapatriée en France dès 1962. Depuis 1986, la stèle est à Port-Vendres (Pyrénées-Orientales), petite ville où une importante communauté pied-noire est implantée. D'une part, on peut regretter que le bas de la stèle ne soit pas légendé pour une possible analyse : « Cent ans après, la République française avait donné à ce pays la prospérité, la civilisation avec la justice ». D'autre part, cet exemple aboutit à une compréhension de la fierté identitaire d'un peuple nouvellement indépendant mais aussi l'importance que revêt la terre algérienne dans l'identité pied-noire.

L'émergence de nouveaux États est perceptible à travers la carte intitulée « L'émancipation coloniale de l'Asie et de l'Afrique ». Elle témoigne de la place prise par la cartographie dans l'histoire scolaire. Au centre de la carte, l'immense Afrique et l'Asie occupent tout l'espace. Ce n'est donc plus les pays européens au centre du monde, entérinant ici un impérialisme cartographique. La carte est judicieuse puisqu'elle envisage un regard global sur le phénomène de décolonisation sur trois décennies. De cette manière, les nouveaux pays indépendants sont les protagonistes du processus de décolonisation. En définitive, si la carte est détaillée, la trop grande concentration de données la rend assez compliquée à la lecture.

La décolonisation est rendue possible par des empires coloniaux en perte de vitesse après la Seconde Guerre mondiale. L'entrée en matière de la leçon est intéressante. On a un changement d'échelle opérée dans la partie 1 du chapitre avec un panorama sur les raisons conjoncturelles et structurelles des décolonisations. Une analyse continentale est ensuite privilégiée : la partie 2 nommée : « L'impulsion partie de l'Asie »; puis la partie III « Contrastes en Afrique » expose les

¹¹⁶ Leprince, C. (2018, septembre 21). Non, la guerre d'Algérie n'est pas cachée aux élèves (mais le sort des harkis, oui). *France culture*.

interconnexions mondiales de ce même désir de libération. Ensuite, pour appréhender toutes ces idées à l'aune d'exemples concrets, une approche monographique est privilégiée.

La violence de la décolonisation pour certaines colonies est spécifiée. Les métropoles européennes négocient soit l'indépendance pacifiquement, soit par des affrontements. Pour les colonies anglaises une « doctrine de transition pacifique » alors qu'en parallèle pour la France, un « raidissement » s'opère à la perte de l'Indochine. Ce qui est vrai, le « désastre de Dien Bien Phu » en mai 1954 est un choc pour les Français. Ces années noires de l'histoire ne sont désormais plus omises bien que le manuel ne les développe pas forcément en détail.

Un dossier sur double page intitulé « L'Algérie de 1939 à 1962 » éclaire sur la place prépondérante de cette colonie dans l'empire colonial français. L'introduction souligne le caractère violent de la guerre : « une des plus sanglantes guerres coloniales ». Le manuel évoque « 1 million de morts algériens, 30 000 soldats français ». Actuellement, le bilan est estimé à 400 000 morts algériens et 25 600 soldats français (M. Harbi & B.Stora, 2004¹¹⁷). Le terme « guerre » est usité alors que l'État la reconnaîtra seulement par la loi du 18 octobre 1999. À la lecture de ces pages, les descendants de la seconde génération d'immigrés algériens se situent face à une ouverture du récit national qui tentent d'envisager très brièvement la part d'horreurs comme l'usage de la torture.

Ce dossier laisse une large place à une histoire événementielle pour donner de grands repères aux élèves de terminale. La chronologie dans laquelle 50% (6 dates sur 12) correspondent à des événements concernant les colonisés est à souligner. C'est le cas, de 1943 avec « le manifeste pour l'autonomie du Peuple algérien » de Ferhat Abbas, les émeutes de Sétif (1945) ou encore le bombardement de Sakiet (Tunisie) par l'armée française (1958). Pour cette dernière date, le manuel indique rapidement qu'il s'agit d'une arrière base du FLN en Tunisie et évoque la « critique de l'opinion internationale ».

Les explications textuelles sont accompagnées d'une carte, ici à l'échelle nationale « L'Algérie (1954-1962) ». Les élèves peuvent situer les espaces de fortes implantations du FLN particulièrement dans les régions montagneuses de Kabylie, de l'Aurès et aux périphéries des grandes villes (Oran, Alger, Constantine). Le jeu des frontières du FLN c'est-à-dire les liens de ce groupe armé à l'étranger sont également perçus par la localisation des bases dans les pays frontaliers. Cependant, la carte ne mentionne pas le nom des villes qui les accueillent. Une carte à

¹¹⁷ Harbi, M. & Stora, B. (2004). *La Guerre d'Algérie 1954-2004 la fin de l'amnésie*. Robert Laffont.

l'échelle mondiale aurait été aussi intéressante pour considérer les implantations du groupe indépendantiste dans le territoire métropolitain.

Les raisons d'une décolonisation épineuse sont illustrées, en l'occurrence par les inégalités socio-économiques entre colons et colonisés, le tournant de la Seconde Guerre mondiale, les échecs de réforme, l'intensification du nationalisme, la volonté de conservation de ces départements par l'armée et la place majeure d'un peuplement européen (« 984 000 habitants ») etc.

Par rapport aux manuels des années 1950-1960 sur l'esclavage, le manuel ne prend plus la forme du récit. On a une réelle volonté d'objectivité de la part des rédacteurs du manuel en lien avec la demande institutionnelle. La volonté de contextualisation dans une démarche multiscalaire est appréciable. Par contre, il n'y a aucune place laissée aux échelles régionale et urbaine. Ce zoom reste pertinent car il permet d'aborder les enjeux et les choix d'acteurs de manière plus claire. En perspective, l'indépendance ne s'envisage pas encore comme totale. La troisième partie du chapitre interroge l'élève sur la dépendance politique avec les pays européens dans les années 1980, ce qui est plus couramment appelé le « néo-colonialisme ». C'est pourquoi le manuel exprime l'idée que « le passé colonial pèse sur ces jeunes nations ».

Même si ce manuel témoigne des avancées scientifiques, le colonisé est visible et entendu que par l'œil et la voix du français. Bien que la vie d'hommes illustres africains soit intégrée (H. Bourguiba, L.S. Senghor etc.), aucune biographie d'hommes algériens est proposée. Sans anachronisme importun, l'histoire du vécu et de l'expérience du peuple algérien est encore réduite à néant lors de cet épisode historique. À compter de ce moment, sous quels angles les élèves, descendants de la seconde génération d'immigrés algériens, entendent-ils ce récit de la décolonisation sans leurs aïeux ? Est-ce que cette écriture scolaire de l'histoire trouble leur construction identitaire ? Si on s'appuie sur des faits historiques, on peut penser que pour une branche de cette population cette question répond à l'affirmative. Ce que nous aurons le temps d'aborder a posteriori.

III) La patrie : l'amour de la nation à l'heure de la morale laïque

Non, la III^{ème} République n'a pas rejeté de fond en comble l'enseignement catholique. La « morale laïque » (J.Ferry, 1883/2011¹¹⁸) se substitue à la morale chrétienne dans le but de faire de nouveaux citoyens. Cette laïcisation ne se fait pas du jour au lendemain. L'école de Ferry s'implante progressivement entre les années 1880 et l'entre-deux-guerres. Désormais, tout comme les *exempla* au temps de la royauté, la République dresse au rang de grands héros, des hommes qui incarnent la nation par leurs actes et leurs comportements valeureux. L'historien de l'éducation Claude Lelièvre éclaire sur la primauté de la morale dans l'enseignement : « Historiquement, c'était même son premier rôle, avant même celui d'apprendre à lire, écrire et compter » (2015¹¹⁹).

N'ayant peu de sources primaires à ce sujet, nous sommes parvenus à obtenir des leçons tirées d'un manuel de morale de 1957¹²⁰. Ce manuel de morale n'est malheureusement pas destiné aux classes du secondaire. En effet, il est réservé aux élèves de la fin de l'enseignement primaire qui se préparaient en vue de l'obtention du certificat d'études primaires (CEP). Malgré toute impossibilité d'étude comparative, il est représentatif d'une époque, celle d'après-guerre, puisque les programmes sont ceux de 1947. Les élèves, passant ce diplôme, ont aussi l'âge d'élèves actuels de classes de sixième ou cinquième. De ce fait, l'analyse de deux leçons permet d'entrevoir la manière dont la formation d'une identité nationale commune est insufflée par la commande politique.

La trentième leçon du manuel nommée « La Patrie » matérialise à son paroxysme le roman national. Cette bible laïque expose distinctement une histoire nationale idéalisée afin de mieux renforcer la cohésion nationale. Ce manuel de morale se compose de trois catégories : « Lectures », « Pensées » et « Entretien ». Les « Pensées » proposent un ensemble de maximes émises par des intellectuels sur le thème du chapitre. Le terme employé est « patrie », on peut le définir comme l'amour de la nation. Cette affection pour la chose nationale passe par son histoire, ses traditions, sa culture, le don de soi. Toutes les citations utilisées émanent d'auteurs romantiques (E. Renan, C. Jullian, J. Michelet, A. de Lamartine, V. Hugo etc.). À l'antipode de la raison chère aux Lumières, ils sont les chantres d'une histoire des sensibilités, des émotions et de l'introspection.

¹¹⁸ Maury, L. (2011, mai 01). « Lettres aux instituteurs ». *Bibnum* [en ligne], Sciences humaines et sociales.

¹¹⁹ Hache, C. (2015, septembre 01). La morale à l'école dès la rentrée : comment l'enseigner et la noter. *L'Express*.

¹²⁰ Souché, A. (1957). *Les Nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la classe de fin d'études C.E.P.* Nathan.

Avant tout, la patrie s'inscrit dans une profondeur historique laissant percevoir une vision téléologique. L'Ancien Régime accoucherait de la Révolution française dans une synthèse républicaine. Le symbole d'une France mythologique et perpétuelle prenant conscience d'un passé glorieux transparait dans les mots d'Ernest Renan : « Une patrie se compose des morts qui l'ont fondée aussi bien que des vivants qui la continuent¹²¹ ». Le philosophe Alfred Fouillée insiste sur le poids de cet héritage millénaire : « La Patrie est une grande famille dont tous les membres sont frères¹²² ».

Ce qui éclaire le plus ces maximes est la volonté commune d'association des individus, ce qu'on appelle aujourd'hui le « vivre-ensemble ». C'est pourquoi, le terme « patrie » se confond avec nation, c'est l'être collectif. La libre collaboration au projet national est rendue possible par le sentiment affectif : « Elle représente une longue et tenace collaboration des cœurs¹²³ » (G. Hanotaux). Cet esprit de cohésion nationale n'hésite pas à s'appuyer sur des mythes médiévaux comme celui véhiculé par la chevalerie.

Une forte conscience de grandeur de la nation, de projection mondiale émane de cette leçon. Le sentiment de supériorité s'appuie sur des soubassements racialisés. La langue française est un instrument de différenciation entre les individus : « Elle reflète les pures qualités de notre race¹²⁴ ». La patrie ne se confond pas ici avec la nation de Renan car ce dernier refuse que la langue soit l'élément de base de la nation. Ce sont les actes glorieux des « français » qui créent l'édifice national.

En outre, la grandeur de la France passe par sa mission civilisatrice, son universalisme. Sous l'entremise d'une vision manichéenne, les Français apportent le bien par des savoirs et des normes (le droit, la justice, l'éducation etc.) aux « barbares ». Pour renforcer ce discours politique, le pays est comparé dans une démarche téléologique aux civilisations antiques et chrétienne : « Oui la France est une civilisation : une civilisation douce, généreuse, humaine ». La contribution au progrès passe par des hommes illustres, dressés en héros nationaux des gaulois jusqu'aux républicains. Par la prégnance d'une empreinte michelienne, les colonisateurs sont donc des bienfaiteurs qu'il faut glorifier : « Nous sommes les héritiers des grands coloniaux qui ont créé la

¹²¹ *Ibid.*

¹²² *Ibid.*

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.*

France d'Outre-Mer ». Ces grands militaires qui ont œuvré pour la colonisation sont mentionnés comme « les Bugeaud » (Algérie), « les Liautey » (Maroc), « les Brazza » (Congo) etc. Ce manuel légitime la domination coloniale dans un contexte où l'empire colonial s'effrite de manière fulgurante (perte de l'Indochine en 1954, du Maroc et de la Tunisie en 1956). En croire le manuel, les territoires et les peuples colonisés n'existent pas avant l'arrivée des colons.

De ce fait, tous les actes de désobéissance civile même légaux sont condamnés par l'auteur du manuel : « des personnes ont préconisé la résistance à main armée et le refus de l'impôt légalement voté ; c'était autoriser le mauvais citoyen à briser le lien social ». Les élèves assimilent donc les manifestants à des perturbateurs, qui mettent en danger le vivre-ensemble. La France du début des années 1960 est marquée par des répressions de manifestations qui font encore parler d'elles de nos jours. Le pendant néfaste de la guerre est qu'elle aurait également fait du Français un être subversif avec la « joie de se tenir hors de la règle ». Elle aurait ensauvagé le « français ». À travers ce chapitre, l'objectif est que l'écolier français retrouve le droit chemin, les valeurs républicaines, ce que le manuel nomme « l'esprit civique ».

L'obstination républicaine de forger une identité nationale unique éclabousse le propos. La morale laïque autorise à réduire toute diversité même sociale. À l'école française, il n'y a que des français. Chaque élève doit se sentir appartenir à la nation française. De ce fait, les héros du quotidien sont mentionnés : « les ouvriers, les artisans, les paysans ». Prenons l'exemple du paysan, par des techniques et savoir-faire, il agit sur son environnement même le plus contraignant pour en tirer des sources de richesse. La promotion du « possibilisme » (L. Febvre, 1922/1970¹²⁵) légitime la puissance agricole française, capable de s'auto-suffire : « Les paysans vont en faire le beau domaine muni de tout ce qu'il faut ». Seulement ce qui fait la grandeur de la France est stipulé. Il n'y a jamais d'antihéros : « les héros de la Grande Guerre », « les héros de la Résistance ». Dès lors, comment les élèves font-ils pour s'identifier au mythe d'une Résistance unanime alors que peut-être leur héritage familial est plus sombre ? Concernant des devoirs à la maison, ils consistent à asseoir les connaissances enseignées en classe. Les élèves doivent écrire le « livre d'or » des « épisodes locaux de la Résistance et de la Libération ». L'échelle locale est privilégiée pour que chaque élève exalte un héros (ancien combattant, infirmier de guerre, etc.) afin de s'approprier cette histoire unanime et donc s'identifier implicitement à eux.

¹²⁵ Febvre, L. (1970). *La Terre et l'évolution humaine*. Albin Michel.

Après le moment 68, l'instruction de la morale est supprimée. C'est une morale qui ne passe plus, le besoin de liberté de la jeunesse l'emporte. La remise en cause de l'ordre établi et des valeurs traditionnelles en est le symbole. Malgré tout, sa réintroduction est très souvent interrogée dans les débats publics. Est-ce que faire la morale aux élèves est le rôle des familles, de l'école ou plutôt des deux, ne substituant pas l'une à l'autre ? Ce retour de la morale à l'école crée des frictions dans la société en particulier chez les enseignants et les politiques. Une palette de réactions émerge entre ceux qui déclarent qu'il faut faire apprendre des règles de vie et ceux qui disent qu'une maxime par cœur n'apporte rien. Depuis les années 1980-1990, un entre-deux se fait entendre. L'éducation à la morale devrait partir de situations concrètes d'élèves afin d'évoquer des thèmes et apporter des réponses communes. Ultérieurement, nous verrons le contexte et les enjeux de la réintroduction d'une morale laïque en 2015.

Chapitre 2 : Approches didactiques récentes dans la manière d'accéder à une histoire scolaire plurielle

I) « Parler au nom de » et « témoigner en son nom », quand l'esclave entre dans l'histoire scolaire

La traite négrière est un processus socioéconomique qui s'inscrit dans le temps long braudélien. Avant le déroulement de la traite occidentale, les traites orientale et intra-africaine se déploient sur des espaces beaucoup plus réduits, des temps beaucoup plus longs, des mécanismes totalement différents, seul le nombre immense de victimes peut faire l'objet de comparaison. Dans cette optique, la recherche scientifique imprègne les programmes de 2008 de la classe de quatrième. Dans la partie 1 : « L'Europe et le monde au XVIIIe siècle », le chapitre 3 : « Traités négrières et esclavage »¹²⁶ s'interroge sur les traites au pluriel suivant en particulier les études de Pétrel-Grenouilleau. Après avoir étudié l'espace et les routes commerciales des empires coloniaux européens, la remise en cause de la société d'ordres par les Lumières ouvre à de nouvelles valeurs dont les traites et l'esclavage sont à l'antipode.

Suite à la séance sur la traite et le développement commercial, il est demandé à l'enseignant de proposer l'exemple d'une trajectoire d'esclaves. À partir d'une histoire individuelle, il s'agit de dégager les tenants et aboutissants du système esclavagiste européen. Dans le livret scolaire

¹²⁶ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2008). *Bulletin officiel spécial n°6 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de quatrième.*

(2011¹²⁷), un dossier envisage d'étudier en détail la trajectoire d'un esclave au XVIIIe siècle, à partir d'un document exceptionnel, le récit autobiographique d'Olaudah Equiano (1789), un ancien esclave affranchi. Ce témoignage est remarquable puisque les sources écrites sur la traite et l'esclavage des noirs dans les colonies sont produites pour la plupart par des Européens. Même lorsque les blancs ont un regard « bienveillant », ils ne peuvent exprimer l'expérience et les ressentis d'un Africain déporté vers un ailleurs inconnu. En l'occurrence, la capacité principale à travailler avec les élèves est celle du récit : « raconter la capture, le trajet, le travail forcé d'un groupe d'esclaves ».

Olaudah raconte dans quelles conditions se déroule son transport vers l'Amérique. La peur est le sentiment prédominant dans son récit en particulier à cause de la pratique du cannibalisme. Il se demande « si ces hommes blancs [...] n'allaient pas nous manger ». L'élève peut voir également que le seul moment de « réconfort » dans cette épreuve est le moment lorsqu'il croise « Des hommes » de son propre peuple. Il fait aussi état des conditions de vie dans le bateau avec l'« exiguïté du lieu » et la « densité de population du bateau ». La proposition d'un plan d'un bateau négrier (document 3) permet aux élèves de figer des images mentales sur ces conditions insoutenables. Au-delà des mots d'Olaudah, les élèves peuvent mettre ses paroles en images pour constater la promiscuité dont il parle. Travailler à partir de l'itinéraire d'un esclave réhabilite la place de cet acteur principal dans le système esclavagiste. L'intégration de ce dominé de l'histoire peut aboutir à une prise de conscience des origines familiales lointaines de certains élèves, renforçant leur sentiment identitaire. Outre cela, le document 2 illustre le commerce des esclaves, la vente entre un marchand européen et un vendeur africain d'esclaves de Gorée. D'après les dernières recherches historiographiques, l'île de Gorée n'est pas la plaque tournante de la traite de noirs. Ce mythe est entretenu par le conservateur des lieux, Joseph Ndiaye dès les années 1960. Si le côté historique est remis en doute, le lieu garde toute sa symbolique comme lieu mémoriel.

Après la séance sur l'expérience de la traite d'un esclave et l'économie de plantation, il est prescrit de dévoiler les contestations. Le dossier 3 nommé « Résistance, dénoncer l'esclavage » (2011¹²⁸) présente un intérêt accru dans l'intégration des « sans-voix » dans l'histoire scolaire. Par conséquent, ce moment d'étude aborde la place de l'esclave dans la machine coloniale à partir d'une lecture européocentrée des événements. Outre le fait que les élèves antillais ne puissent pas

¹²⁷ Blanchard, E. (2011). *Histoire Géographie Education civique 4^e*. Le livret scolaire.fr.

¹²⁸ Blanchard, E. (2011). *Ibid.*

forcément avoir accès à leur passé familial, la capacité d'actions de leurs aïeux peut être perçue comme une fierté. L'incarnation de valeurs comme la liberté issue de ces révoltes peut renforcer leur identité antillaise. Cette identité antillaise peut aussi entrer en concurrence avec l'identité nationale. Mais généralement, ce n'est pas le cas, au contraire elle la complexifie, la rend singulière.

La vision forgée par les blancs sur l'autre, le noir, est véhiculée par des sources primaires pour entrevoir les rapports de pouvoir. De cette façon, un extrait du journal de bord de Joseph Mosneron, édité par Pétré-Grenouilleau est proposé. L'accès à cette source pour l'éminent historien a été possible grâce à l'effort de conservation familiale. Grâce à la volonté des descendants, ce document passe de mémoire familiale à objet d'histoire. Contrairement aux points de vue d'hommes glorieux, les élèves ont devant eux les souvenirs d'un « sans-grades » (1995¹²⁹), bien que fils de la bourgeoisie. Son père fonde une maison de commerce, Joseph Mosneron incarne donc la réussite de la bourgeoisie d'une ville et de la société coloniale. À la mort de son père, la fortune familiale s'élève à 800 000 livres. Pour nuancer, on explique aux élèves que les négociants peuvent faire faillite car la traite se présente comme une « loterie dangereuse » (1995¹³⁰). Ce témoignage relate l'apprentissage du métier de marin sur un navire négrier de Joseph, de l'âge de 15 à 21 ans. Il faut questionner avec les élèves la véracité des faits car l'apprenti, devenu armateur négrier, rédige son journal quarante ans après les faits dans le but de conserver intacte la mémoire familiale.

L'expérience d'un blanc sur un navire négrier met en lumière la perception de la « peur du noir ». Cet extrait présente un trajet du commerce triangulaire, le navire se situe en plein Atlantique, entre Afrique de l'Ouest et Antilles. À travers le point de vue de Joseph Mosneron, les élèves peuvent se rendre compte des conditions déplorables des esclaves. Le professeur peut à nouveau détailler, sous forme de récit, le sort des esclaves lors du trajet afin d'insister sur la chaleur intenable, la promiscuité, l'insalubrité, la puanteur. De plus, il faut insister sur l'état de servitude en demandant aux élèves de relever son champ lexical « fers, chaînes, entraves ». Il est possible d'évoquer le « Code noir » avec les élèves pour considérer que la perception de Joseph Mosneron s'inscrit dans une époque. Apparentés à des biens meubles, les esclaves demeurent pour lui une masse indistincte, bestiale qui ne possède aucune individualité : « 2000 Noirs », « un grand nombre ». Cet extrait montre enfin les horreurs que les révoltes d'esclaves provoquent chez les négociants. En effet, l'esclave fort de sa capacité d'agir tente de s'extirper de sa situation par le biais de la révolte. On

¹²⁹ Pétré-Grenouilleau, O. (1995). *Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais (1748-1833). Portrait culturel d'une bourgeoisie négociante au siècle des Lumières*. Éditions Apogée.

¹³⁰ *Ibid.*

peut aussi attirer l'attention des élèves sur le fait que l'apprenti armateur évoque le rôle des « femmes » dans la révolte. L'histoire du genre invite à reconsidérer la place de la femme, comme actrice de l'histoire en particulier lors des révoltes d'Ancien Régime. Dans la société du XVIIIème, les femmes noires sont frappées d'un double stigmate à la fois de genre et de « race ». Cet exemple illustre une révolte victorieuse des esclaves permettant aux élèves de reconstruire le trajet d'un commerce triangulaire un peu singulier. A ce moment-là, ce sont les dominés de l'histoire qui sortent victorieux de ce petit fait de société.

En outre, le soulèvement des esclaves de Saint-Domingue, le soir du 22 août 1791, reste un symbole prégnant du processus d'autonomisation progressive des *subaltern*. La gravure en forme de médaillon convient pour comprendre l'appropriation des valeurs républicaines (égalité, liberté) par les esclaves dans le contexte révolutionnaire. Il convient de donner quelques données chiffrées aux élèves sur la structure sociale pour souligner la prédominance de la population noire sur l'île. A la fin du XVIIIème, la population de Saint-Domingue est composée en moyenne de 465 000 esclaves noirs, 28 000 affranchis et 40 000 blancs. Suite à la description de la gravure, il faut proposer un contexte rapide, moins détaillé que celui qui va être énoncé, pour inscrire la révolte dans une chaîne événementielle.

Le 15 mai 1791, l'Assemblée nationale octroie le droit de votes à certains libres de couleur. Dans une réaction conservatrice, les blancs veulent s'autonomiser de la métropole pour préserver leurs intérêts. Les libres de couleur expriment leurs mécontentements face à une loi qui ne va pas assez loin, selon eux. Vincent Ogé, négociant mulâtre, incarne ce besoin d'égalité venant d'en bas. Il va fomenter une rébellion en armant plus de trois cents mulâtres qui pillent les plantations des blancs. Fin février 1791, il subit le supplice de la roue au Cap-Français. Sa mort provoque la coalition des affranchis et des esclaves. Ces derniers revendiquent l'abolition de l'esclavage lors de la cérémonie du Bois-Caïman, le 14 août 1791. Lors de ce soulèvement, la forte prégnance de la violence peut être dégagée par une description dans le cadre d'un cours dialogué.

À la suite d'une description guidée par plans successifs, il est possible de soulever trois grandes idées-forces pour fixer ce qui est à connaître. La gravure sur le soulèvement de Saint-Domingue éclaire la prise d'armes des esclaves à leurs maîtres (fusils, machettes) pour se révolter contre les dominants. Les noirs et les libres de couleurs se coalisent dans une prise de conscience d'intérêts communs. Les affranchis renversent le rapport de pouvoir en délivrant les esclaves de leur joug. On peut observer le marronnage des esclaves qui symbolisent le combat pour la liberté. Les esclaves se révoltent en tuant des blancs, les piétinent et emploient la pratique de la terre brûlée sur les

plantations (sucre, café, coton), les maisons de leurs maîtres. Rapidement, on peut donner l'exemple de l'affranchi François Toussaint. Possédant une grande propriété et plus de 20 esclaves, il va être l'un des meneurs de l'indépendance d'Haïti le 1er janvier 1804. Cela permet d'apporter de la complexité en disant aux élèves que des personnes de couleurs noires peuvent réduire d'autres individus de même couleur à l'état de servitude.

D'un regard par le haut européocentré à un regard par le bas, l'esclave se présente comme le propre acteur du changement de sa destinée historique. Ce manuel, contrairement à ceux étudiés précédemment, le propose de manière appropriée. Redonner la parole aux esclaves noirs peut aussi indirectement soulager les descendants, refermer petit à petit les plaies laissées par le temps et être porteur d'une certaine fierté identitaire. Actuellement, l'enseignement de ce temps historique semble être dénué de toutes passions et de toutes tensions autant chez les élèves que chez les enseignants.

II) Représentations coloniales, mémoires de guerre pour approcher de façon détournée l'indigène

Le fait colonial pose un problème majeur, son étude s'insère dans des logiques sociopolitiques durables. Pour caractériser cet enseignement politisé, Laurence De Cock parle d'« enseignement sous-surveillance » (2018¹³¹). Souvent à tort, selon l'historienne, cet objet d'étude est considéré comme sujet conflictuel dans le secondaire. Lors de ces cours, la chercheuse constate que les élèves sont gagnés plutôt par l'ennui ou l'indifférence que par la révolte ou l'indignation. En revanche, la question coloniale est primordiale car elle recouvre des enjeux identitaires prégnants en France entre les héritiers des mémoires et les protecteurs d'une « identité nationale fantasmée » (2018¹³²) refusant toutes formes de repentance.

À la suite de la mise en place des programmes de 2010, la classe de première est l'occasion de se frotter au passé colonial français. Dans les programmes, le terme « fait colonial » est employé en écho du champ épistémologique, afin de rendre « plus intelligible » (2010¹³³) cette période

¹³¹ De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc : L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Presses universitaires de Lyon.

¹³² *Ibid.*

¹³³ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2010). *Bulletin officiel spécial n°9 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de première générale*.

historique charnière. L'enseignant dispose d'un laps de temps faible (7-8h) pour étudier le thème 4 : « Colonisation et décolonisation ».

L'étude du fait colonial oriente principalement vers une déconstruction des réalités du système colonial par le biais d'images fabriquées par les colonisateurs. Dans le manuel Nathan (G.Le Quintrec, 2011¹³⁴), le chapitre 9 « Le temps des dominations coloniales » s'attarde à travailler sur les représentations de l'empire colonial par la métropole. De cette façon, il faut donc envisager la propagande, les discours des colons, comme construit des dominants pour mieux éclairer les réalités des colonisés. Déconstruire une représentation pour accéder à la réalité est un bon moyen pour développer l'esprit critique des élèves.

En guise d'amorce de séance, il est envisageable de commencer par une affiche de propagande. L'objectif du cours dialogué d'une dizaine de minutes est de considérer la dénomination du passé de la colonie algérienne par le prisme de son affiliation à la France. Dans cette optique, le premier document présente une affiche réduite à une portion congrue dans le manuel. Or, elle semble pertinente dans le cadre du travail du professeur. À son endroit est inscrit « L'Algérie 1830-1930. Pays de grande production agricole ». La question donnée est hors-champ : « Que pensez-vous de l'expression « centenaire de l'Algérie » ? » Rien ne mentionne cette expression dans l'affiche. Une question plus ouverte aurait été préférable : quelles représentations donnent la métropole de sa colonie algérienne ?

L'affiche propose une vision idyllique de la colonisation française. C'est pourquoi, une déconstruction d'image par une description paraît pertinente avec les élèves. Le colon est reconnaissable par ses vêtements stéréotypés couvert notamment d'un salacot. Le second personnage, l'indigène en costume local est tout sourire regardant le colon en guise de reconnaissance. Accompagné des élèves, il faut bien entendu défaire le mythe de la bonne-entente entre le colon et l'indigène par la permanence des révoltes de 1830 à la fin du XIX^{ème}. Par exemple, la révolte des Mokrani en Kabylie (1871), insurrection de plus de 250 tribus contre l'avancée française vers les terres, en témoigne tout comme les expropriations foncières par les colons. Le centenaire de la présence française se présente comme la mise au monde de l'Algérie. Ce document amène à avoir un regard critique sur la mission civilisatrice de la France. L'idée inculquée que la Mère-patrie apporte le progrès aux indigènes doit être interrogée.

¹³⁴ Le Quintrec, G. (2011). *Histoire 1^{re} L, ES, S*. Nathan.

L'entre-deux-guerres marque le symbole de l'apogée de l'empire colonial français. Pourtant, dans les faits, les années 1920 voient la montée du nationalisme qui se manifeste comme une contestation directe de la présence française. C'est ce nous pouvons constater avec le second document, un extrait du *programme de l'Etoile nord-africaine* (1927). Par une mise au travail individuel, les élèves peuvent s'intéresser à une autre vision de la colonisation. Cet extrait de texte reflète une critique ouverte par un illustre colonisé, l'algérien Messali Hadj. Dès 1927, il réclame l'indépendance de l'Algérie. Un préambule ajouté explique très brièvement la date de naissance et de dissolution par le gouvernement de l'association l'Etoile nord-africaine (1926-1929). Il ne faut pas oublier d'indiquer aux élèves que les membres de cette association sont des immigrés algériens en France. Les liens métropole-colonie ne se font donc pas à sens unique. Dans cet extrait, deux thèmes sont à relever : « les revendications immédiates » autour d'une revendication de l'égalité juridique, dans la fonction publique et l'instruction (redonner une place à la langue arabe) pour les colonisés. « Le programme politique » où Messali Hadj propose une « indépendance totale de l'Algérie ». Redonner la souveraineté populaire est le maître mot en prônant par exemple le suffrage universel à tous. Il est préférable de proposer une question plus complexe aux élèves : comment le programme de cette association politique exprime-t-il des fissures au sein de l'empire français ? De cette manière, le mythe colonial se confronte aux réalités. En outre, certains élèves d'origine algérienne peuvent s'identifier à cet homme qui incarne un moment particulier de l'indépendance. Ainsi, ouvrir la discipline historique à des individus non français, d'autant plus qui ont une commune avec la France, c'est s'engager sur le chemin d'une histoire plurielle, reflet de la société française.

Au sujet de l'étude de la décolonisation, deux études dans les programmes de 2011 sont obligatoires. Le manuel Nathan¹³⁵ offre à l'étude la décolonisation algérienne et le questionnement sur les mémoires. Une multiplicité des angles d'étude est possible, ce qui en montre sa complexité. Bien que ce thème soit habituellement dans les programmes de terminale, il nous semble pertinent d'analyser ce dossier dans le cadre de notre sujet.

« France-Algérie, une impossible mémoire commune ? » tel est l'énoncé du dossier proposé aux premières générales. Ce manuel s'affranchit des programmes usant d'une certaine liberté pédagogique. De manière sommaire, une introduction explique explicitement l'usage politique de la mémoire de la guerre. En Algérie, la mémoire est manipulée par le FLN, dont son pouvoir est

¹³⁵ *Ibid.*

légitimé par son rôle dans l'indépendance. En parallèle, en France, la mémoire est éclatée, des associations d'anciens acteurs de la guerre ou leurs descendants font pression sur le politique pour que leur mémoire soit reconnue. L'historien apparaît comme l'instance tutélaire de l'*épistémè*, du savoir historique.

Une mémoire de la guerre contrôlée par l'armée et le gouvernement algérien est présentée. Étant donné notre approche, nos choix d'étude se portent sur les documents relatifs sur la mémoire algérienne et sur la mémoire des harkis en France. Depuis février 2020, la prégnance du politique sur la société algérienne est fortement remise en cause par la prise de parole du peuple à travers le mouvement du *hirak*. Une des revendications de la jeunesse algérienne est la liberté d'expression, exprimer une mémoire propre à tout individu sur ce conflit en est un exemple fécond.

La construction identitaire liée à la mémoire de la guerre demeure périlleuse pour les descendants des algériens. Les algériens de France entendent la position victimaire officielle sans nuance de l'autre rive de la Méditerranée. Le manuel propose une affiche reconstruite autour d'un assemblage de photographies proposée aux classes de quatrième (2006) en Algérie. On remarque qu'aucune date de création, ni source est mentionnée. Suivant une vision manichéenne, la violence des soldats français est omniprésente dans le discours politique. La légende en arabe traduite en français vient illustrer cette critique des exactions : « Cherche à travers ces photos les principes : liberté, égalité, fraternité, les droits de l'homme et du citoyen et la démocratie ». La finalité de l'affiche est de montrer aux élèves les contradictions du régime français à cette période en renversant les valeurs républicaines.

Le politique s'accapare les enjeux mémoriels de la guerre, véritable pilier de la cohésion nationale. Un extrait de l'interview du président algérien Abdelaziz Bouteflika en 2006 permet d'insister sur une mémoire de guerre muselée lors de la commémoration des massacres de mai 1945 (Sétif, Guelma et Kherrata). Cet extrait de texte est approprié car il exprime les clivages mémoriels attisés par l'acteur étatique. Plaçant le pays entier comme victime, il revendique que la France dévoile sa « face obscure ». Néanmoins, il omet de mentionner les dérives du régime naissant comme par exemple les massacres de harkis. Ce qui ne faut pas omettre d'énoncer aux élèves. La mémoire de la guerre en Algérie est partie intégrante de l'histoire nationale. Le besoin de repentance est une constante du discours politique : « présenter ses excuses aux peuples auxquels il a imposé son oppression colonialiste ». Il faut prêter attention avec les élèves au vocabulaire employé : « d'aventure génocidaire ». En effet, le phénomène colonial, sans mésestimer toutes les violences

commises/subies, ne peut être associé à un génocide, une extermination préméditée d'une population.

La plus grosse critique a apporté à ce dossier est l'invisibilité de la parole de l'historien qui vient tempérer les passions. En effet, le chercheur replace les faits dans des logiques d'intentionnalité d'acteurs en s'éloignant de l'opposition victime-bourreau. En prime, un entretien d'un.e jeune français.e d'origine algérienne aurait pu éclairer sur une autre perception du conflit.

Les autres documents (discours, photographie) exposent une mémoire de la guerre d'Algérie douloureuse en France en particulier autour des exactions coloniales. De fait, le massacre de Sétif en mai 1945 a fait 102 morts français et entre 8 000 et 10 000 morts algériens. Au regard de cette situation, l'Etat français essaye de réaliser un difficile travail de mémoire parfois en exprimant sa volonté de ne pas nier le passé. Il faut attendre la loi d'octobre 1999 qui entraîne l'adoption officielle de « guerre d'Algérie » à la « guerre sans nom ».

Outre la guerre mémorielle franco-algérienne, il existe des guerres mémorielles intraétatiques en priorité en France. Ouvrir le champ des mémoires, c'est faire le choix de les prendre en compte, tout au moins les tolérer. Le document sur la mémoire des harkis est judicieux car il montre une mémoire entre deux rives. La présidente de l'Association Harkis et droits de l'homme (2009) reproche à l'État français des promesses non tenues à la fin de la guerre. L'usage social de la mémoire permet ici de réclamer une reconnaissance par l'État de faits considérés comme occultés. L'effet escompté est que les douleurs causées par cette pathologie mémorielle se guérissent. Malgré cette demande de reconnaissance officielle, la présidente Fatima Besnaci-Lancou refuse toute instrumentalisation politique pour apaiser les tensions et « revoir librement la terre de leurs ancêtres ».

En fin de compte, les élèves doivent comprendre à travers ce dossier la différence entre histoire et mémoires. En attendant, tous les documents à l'étude soumettent une lecture mémorielle des événements sans laisser une place au travail d'objectivité de l'historien. Sûrement, les programmes de 2013 de terminale éclaireront sur son rôle moteur concernant l'objet « mémoires ».

III) L'historien du haut de la montagne : les mémoires objets d'histoire face aux tumultes des mémoires passions

La dimension historique de la mémoire de la guerre d'Algérie revêt un caractère exceptionnel puisque l'enseignement de ce thème n'a jamais fait l'objet d'un thème entier. Dans les programmes de terminale générale, l'histoire scolaire a pour finalité de « répondre aux finalités culturelles, civiques et intellectuelles » (2013¹³⁶). Le thème 1 : « Les mémoires : lecture historique » envisage d'interroger le rapport entre histoire et mémoires. Le choix de l'« historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » (4-5h) se présente comme une évidence dans notre schéma d'étude. Dorénavant, nous réalisons une étude croisée sur plusieurs dossiers issus de deux manuels.

De prime abord, l'historien se confronte à une guerre dont l'écriture demeure complexe. Dans les deux manuels, il est mentionné que cette difficulté repose sur la diversité des mémoires. En ce qui concerne le manuel Hachette (2012¹³⁷), il évoque l'émergence de divers groupes mémoriels et leurs revendications différentes (demandes d'excuses officielles, de réparation, d'indemnités). Ce document organisé sous formes de tableau permet la répartition des informations de manière organisée. Cet extrait indique seulement le nom de son auteur : « Benjamin Stora », sans que sa source soit mentionnée (ouvrage, article). Néanmoins, ce compartimentage évite le risque de mélanger les diverses revendications des groupes, ce qui provoquerait un non-sens.

Au milieu des années 2000, il y a une recrudescence du débat autour des questions mémorielles dans la société. Cette photographie d'une manifestation de famille de harkis (document 3, Hachette¹³⁸) est appréciable. À travers elle, on peut considérer les différents slogans prônés par les groupes aux revendications hétéroclites lors de cette marche. Un message sur une banderole attire l'attention « Reconnaissance de la République du génocide des harkis ». Le terme usité ici est « génocide », le rappel de la définition de Raphael Lemkin (1944/2008¹³⁹) mobilisée lors d'anciens chapitres comme celui de la Shoah est judicieux. L'élève s'appuie alors sur les bases de ses acquis et d'une lecture critique en tant qu'apprenti historien. En se posant la question : est-ce vraiment un génocide comme le prétend cette banderole ? Il y a également un autre élément qui attire l'attention, c'est l'absence d'hommes. Ce sont les femmes, descendantes de harkis qui se mobilisent ici :

¹³⁶ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2013). *Bulletin officiel n°42 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de terminale générale*.

¹³⁷ Adoumié, V. & Zachary, P. (2012). *Histoire Terminales L/ES*. Hachette.

¹³⁸ *Ibid.*

¹³⁹ Lemkin, R. (2008). *Qu'est ce qu'un génocide ?* Éditions du Rocher.

« Groupes Femmes et filles harkis ». La mémoire de l'événement ne touche pas seulement les acteurs directs, ceux sur le terrain. La transmission de cette mémoire s'est faite jusqu'aux générations actuelles, ce qui en fait un marqueur identitaire.

Quant au manuel Belin (2014¹⁴⁰), le dossier « La mémoire des harkis » expose la vision binaire des deux états sur ce groupe d'individus : en Algérie, ce sont des « traîtres » et en France, des « combattants oubliés ». À partir de là, comment ces individus peuvent-ils se construire psychologiquement alors qu'ils ont subi un processus violent d'amnésie et de marginalisation ? Comment se situent-ils face à la norme identitaire nationale à l'aune de leur non-reconnaissance par l'État français ?

En outre, le manuel évoque explicitement le regard d'un français sur l'autre, ici l'étranger musulman. Un tableau sociologique pertinent expose des données chiffrées suite à l'enquête sociologique de Jean Servier (1972). On y constate que les harkis sont des personnes plutôt jeunes. De ce fait, l'État tente d'exercer un contrôle social fort sur ce groupe pour les surveiller devant la peur ambiante de la révolte. De même, l'ethnologue français donne des chiffres qui illustrent la difficulté d'intégration de ce groupe dans la société française en particulier les inégalités sociales dont les inégalités scolaires découlent principalement (« 83% des enfants sont en retard scolaire »). Ce dossier s'attache à proposer le passage progressif à travers le temps d'un groupe isolé frappé par les inégalités à un peuple qui agit au nom de ses ascendants pour revendiquer leur mémoire.

Au regard de ce manuel, les élèves peuvent constater que les dominés se dotent d'un « répertoire d'action collective » (C. Tilly, 1984¹⁴¹). Ainsi, les harkis vont progressivement mettre en place des contestations qui évoluent en fonction du contexte social. D'une révolte pacifique du porte-parole des harkis M'hamed Laradji (1974) qui fait la grève de la faim pour alerter l'opinion publique sur le double rejet subi des harkis par la France et l'Algérie. Vers une forme de révolte plus collective, violente dans laquelle la transformation des camps de transit en cités d'accueils est le point d'orgue. Ces révoltes ne rejaillissent-elles pas comme la faillite de la construction de l'identité nationale mise en place par l'État français ? Son rôle n'est-il pas d'apaiser les tensions mémorielles pour favoriser le vivre-ensemble ? Pour autant, la photographie appelée « La révolte de harkis » ne correspond pas à ce que l'élève a devant lui. On peut observer des jeunes le poing levé, symbolisant

¹⁴⁰ Colin, D. (2014). *Histoire Terminale S*. Belin.

¹⁴¹ Tilly, C. (1986). *La France contestée, de 1600 à nos jours*. Fayard.

le combat. La violence se comprend par la présence d'un homme avec une batte et un masque qui induit le fait qu'ils sont prêts à user de la violence pour aller au bout de leurs revendications. On devine donc l'affrontement, mais il n'est pas visible.

Le besoin de repentance et de dédommagement est très prégnant dans le corpus. La trajectoire d'un harki et de sa famille au moment de leur arrivée dans un camp du Larzac est un document très appréciable. Dans l'extrait proposé de son livre, Abdhella Krouk (2010¹⁴²) explique son ressenti mettant en lumière ce sentiment de laissé-pour-compte par l'État français. Il symbolise une « mémoire blessée » s'apparentant à un mouchoir à usage unique jetée « dans les poubelles de l'histoire ». Il témoigne d'une mémoire entre deux rives gênante, difficile à cicatriser face à ce qu'il perçoit comme un « génocide ». Comment les harkis peuvent-ils se fondre dans une identité nationale alors que le repli identitaire se présente comme une solution envisageable face à ce qui est vécu comme des discriminations ?

Le dossier sur la « mémoire des harkis » est évidemment judicieux. Cependant, il faut noter la grosse omission, celle de l'oubli de l'écrit d'un historien. Les questions proposées aux élèves sont trop souvent fermées, descriptives, ne prêtant pas assez à l'analyse critique. Au regard du dossier, les élèves de terminale pourraient répondre à une question du type : Comment l'historien peut-il s'emparer de la mémoire des harkis en se dégageant de toutes les polémiques ?

De ce fait, le travail de l'historien est singulier puisqu'il possède une méthode et un esprit critique afin d'écrire l'histoire de la guerre dénuée de tout sentiment. Le dossier intitulé « Ecrire l'histoire de la guerre d'Algérie » (Belin, 2014¹⁴³) aborde les rôles épistémologique et sociale de l'historien, son rapport aux sources. L'introduction pose le contexte pertinent de la difficulté d'écrire une histoire commune, le contrôle des archives par le politique, les matériaux de base de l'historien (archives, témoignages, etc.). L'élève comprend donc que l'historien n'est pas seulement un « rat de bibliothèque », c'est un chercheur qui va à la rencontre d'acteurs, pose des questions, recueille et croise des témoignages.

L'extrait de l'ouvrage de Sylvie Thénault (2005) semble le plus à même de permettre aux élèves d'envisager le rôle de l'historien, sa quête d'indépendance et d'objectivité. L'historienne souhaite se détacher des manipulations politique et sociale. Elle plaide la complexité en employant par exemple

¹⁴² Colin, D. (2014). *Ibid.*

¹⁴³ *Ibid.*

le vocable « guerre d'indépendance algérienne » pour dépasser les conflits mémoriels. Elle revendique une histoire à plusieurs facettes pour examiner « ses causes, les forces en présence, ses étapes, ses bilans ». En cela, Sylvie Thénault explique les jeux d'acteurs, remet de l'individualité dans le groupe. En parallèle, les élèves peuvent constater que la nuance et la complexité l'emportent face aux généralisations et aux carcans héritées.

Mais, l'historien est toutefois dépendant du politique concernant la mise à disposition des sources primaires. Cette influence peut freiner ou faciliter le travail du chercheur. Ce lien de dépendance aux aléas politiques est perceptible par l'extrait de la circulaire du Premier ministre Lionel Jospin (2001). Étant ouvertes que partiellement, Jospin annonce une ouverture progressive des archives afin d'envisager leur démocratisation, leur accès au plus grand nombre. On peut questionner les élèves en interrogeant la place grandissante de l'histoire dans la sphère publique par l'écriture de non-professionnels. Est-ce que l'omniprésence du passé historique dans le champ sociétal est une richesse, valorise la discipline ? Au contraire, l'écriture de l'histoire par tous, sans méthode, ni rigueur, n'est-elle pas facteur de dérives ? Toutes les nuances possibles sont à dégager avec les élèves. De surcroît, la circulaire Jospin s'insère dans un contexte borné. Le début des années 2000 voit la montée des débats sur la torture par la prise de parole d'acteurs du conflit qui se délit. Les tenants et aboutissants seront abordés dans la partie III afin d'appréhender les traces laissées par ce conflit dans la société actuelle. Cette circulaire ouvre une page sombre de l'histoire en faisant appel à l'historien afin de s'écarter des dilemmes moraux. Le Premier ministre conforte l'idée que le chercheur intervient par son travail pour apaiser les tensions.

Le rôle de l'acteur associatif est souligné dans le contexte de la loi de 2005. Les groupes de pression des rapatriés d'Algérie obtiennent la reconnaissance des « souffrances éprouvées et les sacrifices endurés ». Cette loi, dont nous avons déjà parlé, reconnaît à contre-courant des recherches historiques l'« œuvre accomplie » de la France dans ses colonies, en droite ligne de l'héritage du roman national d'une France civilisatrice. Le jeu des reconnaissances mémorielles mutuelles est aussi perceptible par l'intermédiaire de la photographie sur la prise en charge de l'oubli mémoriel politique des harkis dès 2001. Sur la photographie (2011), on aperçoit le président de la République Nicolas Sarkozy qui commémore devant une stèle en l'honneur des harkis face à deux hauts gradés. Au second plan, des familles de harkis, semblent tenues à distance de l'événement, séparées d'une ligne infranchissable. Le choix pédagogique d'une photographie prise par la focal des harkis eux-mêmes auraient pu valoriser leurs expressions et leurs ressentis.

Malgré cette reconnaissance par l'État français, les cicatrices de cette mémoire douloureuse ne se referment pas. L'extrait d'un article du journal *Libération* (2011) retranscrit le dépôt de plainte d'associations de harkis pour « crimes contre l'humanité ». Cette attaque frontale de la République française accusée de préméditation montre clairement les lésions mémorielles qui traversent ce groupe ainsi que les difficultés à forger une identité nationale apaisée. Pour les associations mémorielles, la reconnaissance ne suffit pas, l'État doit s'excuser officiellement.

Parfois, l'historien endosse un rôle social, il s'engage, prend parti dans l'espace public sur des sujets d'actualité brûlants. La première de couverture du livre *La raison d'état* (P. Vidal-Naquet, 1962) offre la perception d'un historien, affilié au comité Maurice Audin, qui éveille les consciences sur l'usage de la torture dans l'armée française. On peut questionner les élèves sur la possible partialité sur un sujet qui semble lui tenir à cœur. Il est un fervent défenseur des droits de l'homme du fait d'une adolescence meurtrie par les crimes nazis. Vidal-Naquet prend-t-il le recul nécessaire ? Il fait usage de la méthode historique, analyse des documents officiels, des sources primaires comme tout bon historien. Mais, comment a-t-il pu avoir accès à ces dernières alors que l'État venait de les rapatrier, les conservant soigneusement aux regards extérieurs ? Comme le dit si bien François Dosse, « Cette guerre qui ne dit pas son nom se prolonge en guerre de l'écrit » (2020¹⁴⁴). Pierre Vidal-Naquet parvient ici à contourner la censure par le biais d'éditeurs-relais comme les éditions La Découverte.

La vulgarisation de l'histoire peut être impulsée par l'historien lui-même dans l'espace public. De cette manière singulière d'écrire, la massification de l'histoire permet à tous d'accéder à une histoire plurielle accessible. L'autre rôle social de l'historien se situe donc dans sa continuité scripturale. L'exemple donné du film *Guerre d'Algérie La déchirure* (2012) dans lequel le spécialiste Benjamin Stora amène tout son savoir et ses analyses d'archives des deux camps, présente une histoire complexe. La démocratisation de l'histoire semble fonctionner car l'intérêt pour l'histoire de ce conflit et ses traces reste significatif : « trois millions et demi de téléspectateurs en France, mais aussi massivement en Algérie ».

¹⁴⁴ Dosse, F. (2020). *Pierre Vidal-Naquet, une vie*. La Découverte.

Chapitre 3 : L'École métissée, lieu de vie bienveillant : se connaître soi-même pour accepter l'autre

I) Explorer les multiples facettes de la question identitaire en EMC

La nécessité d'approcher la question d'identité en classe ne se discute plus. Réfléchir sur les identités aide à se questionner sur sa place dans la société, des possibles valeurs partagées et des différences inhérentes aux individus. C'est pourquoi, l'étude des identités dans le cadre de l'enseignement moral et civique (EMC) place l'élève au cœur du sujet. En découle, dès lors, l'acceptation du droit à la différence dans une nation métissée.

La notion d'identité est étudiée amplement en classe de cinquième. Pourtant, ce sujet prend une place singulière dans les programmes de troisième. La facette de l'identité étudiée est l'identité nationale comme le souligne le dossier de la classe de troisième « Je réfléchis Qu'est-ce qu'être Français ? » (Hachette, 2019¹⁴⁵). L'identité nationale est perçue comme ciment de la cohésion nationale, c'est « Être membre d'une même nation » (thème 3) et s'incarne dans un idéal « Acquérir et partager les valeurs de la République » (partie 1). Après avoir envisagé que l'appartenance nationale s'incarne dans les droits et devoirs du citoyen et à travers le culte d'une femme illustre (Simone Veil) ; dans une démarche inductive, le manuel soumet une tentative de définition sur la nature de l'identité française. Au premier chef, la compétence travaillée semble ressurgir plus d'un savoir-être plutôt qu'une pratique à maîtriser : « se sentir membre d'un collectif ». Malgré tout, ce sentiment d'appartenance doit être tissé par le professeur au regard des valeurs républicaines.

En priorité, l'identité juridique accapare une place prépondérante dans les manuels scolaires. Être français, c'est être détenteur de la nationalité française. Dans l'extrait du journal régional *La Dépêche*, un entretien est réalisé avec Mohamed Hidaoui, dont la nationalité a été fraîchement accordée par le préfet. Il est aussi envisageable d'évoquer que l'octroi de la nationalité passe par une symbolique républicaine : le préfet, une cérémonie officielle, *la Marseillaise*. Ce sont des moments où la République se met en scène. Cette proposition autorise donc également à faire le lien avec le programme d'histoire dont un passage porte sur les symboles républicains.

¹⁴⁵ Cador, A., Cador, J. & Plaza, N. (2019). *Cahier du citoyen Enseignement moral et civique 3^e*. Hachette.

Le titre affecté à l'extrait « un « nouveau » français » apporte la complexité attendue. Le fait que le mot « nouveau » soit entre guillemets laisse voir qu'avant la procédure d'inscription dans la loi, cet individu se perçoit déjà comme français : « Je me sens Français depuis très longtemps maintenant ». Il convient d'insister sur le terme : « identité personnelle » avec les élèves et le sentiment d'appartenance. Est-ce que l'on est français seulement par loi ? Peut-on penser que le sentiment d'appartenance se suffit à lui-même ? Faut-il être pourvu des deux facettes pour être reconnues par autrui comme tel ? Cet itinéraire choisi est très approprié car il permet de pressentir le regard d'un français sur la différence identitaire.

Selon Mohamed Hidaoui, être détenteur de la nationalité « représente une opportunité d'accéder à un emploi dans la fonction publique ». Ainsi, peut-on considérer que la nationalité française stigmatiserait celui qui s'y trouve hors cadre ? C'est l'occasion de faire découvrir aux élèves les discriminations dues aux délits de faciès, dont sont victimes encore nombre d'individus d'après des sondages. Par exemple, des chercheurs du CNRS (2009¹⁴⁶) affirment qu'une personne de couleur noire et une personne d'origine maghrébine ont respectivement 6 à 7,8 fois plus de risques de se faire contrôler qu'une personne blanche lors de contrôles de police. En définitive, Mohamed Hidaoui détient un statut particulier, celui de binational, à savoir franco-algérien. D'après ses dires, il se sent « citoyen international ». Cette mise en mot sur sa nationalité revêt le caractère d'une citoyenneté pensée comme universelle.

En classe, le sujet « qu'est-ce qu'être français ? » peut prêter lieu à un débat, un dialogue où différents points de vue s'expriment. Ces confrontations souvent sont l'occasion d'échanges fructueux au service de la compréhension ou la réfutation d'idées. Malgré tout, la carte mentale « Être français, c'est... » maintient une vision stéréotypée. L'identité française se matérialise exclusivement dans de grands symboles communs à tous : « drapeau, monument, chanson, plat ... ». Des réponses préfabriquées semblent attendues « drapeau tricolore », « équipe de France de football », etc. Au contraire, il nous semble que les réponses restent d'une diversité très enrichissante. Les drapeaux ressembleraient à des arcs-en-ciel : « drapeau malien, algérien, vietnamien, roumain », les sports choisis seraient tout autant de lieux géographiques différents. Ces réponses seraient l'occasion d'évoquer les mélanges culturels émanant de cette société hybride. L'identité culturelle primordiale ne serait plus mis sur le banc comme dans ce dossier mais au cœur du sujet. Dans ce corpus, cet « être français » concerne en grande partie la dimension administrative de l'identité. Il convient d'insister davantage sur le sentiment d'appartenance qui est tout aussi

¹⁴⁶ Broner, L. (2009, juin 30). La police mise en cause pour ses contrôles au faciès. *Le Monde*.

primordial. Enfin, il se peut que l'élève dans son expression écrite fasse le choix de dire qu'il ne se sent pas appartenir au collectif national. À ce moment, il faut essayer d'en parler avec lui pour comprendre ses raisons, discuter voire nuancer ses propos en cherchant des dénominateurs communs à la nation française.

Le programme de cinquième étonnamment présente l'identité au pluriel, de façon également plus poussée. Le thème 1 : « Des identités multiples » (Hachette, 2019¹⁴⁷) est un choix d'énoncé très appréciable puisqu'il s'insère dans la pluralité des identités et aussi dans le respect du droit à la différence. Au sein du dossier 1 : « L'identité légale, une identité protégée », la compétence est plus claire que la précédente : « comprendre le rapport entre les règles et les valeurs ». Un acte de naissance et un recto d'une carte nationale d'identité d'une jeune fille représentent l'émanation de la loi. Les élèves doivent comprendre que l'identité passe par un nom, une famille et une reconnaissance légale. Tous ces marqueurs sont créateurs d'une individualité. En parallèle, un document sur une naturalisation peut être distribué pour constater que la nationalité s'obtient de diverses manières. Il est judicieux aussi d'avoir une approche multiscalaire. Le droit à l'identité est un droit international qui s'inscrit dans l'extrait de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE, 1989) dont les élèves ont pu se familiariser déjà lors de leur scolarité en primaire.

La photographie sur une campagne d'enregistrement d'identité par l'Unicef constitue un cliché grossier. Elle montre des femmes africaines qui enregistrent probablement leur identité et celles de leurs enfants grâce à l'aide de l'organisme international. Il est écrit « en Afrique », mais on ne sait pas précisément dans quel pays, dans quelle localité ces actes d'enregistrement se situent à cause du manque de source. Toute l'Afrique ne révèle pas des problèmes d'enregistrement, il faudrait nuancer ce point de vue globalisant. Toutefois, cette image indique implicitement que ces personnes ont vécu jusqu'ici avec une identité personnelle mais dépourvue d'identité légale. En proposant cette photographie les thèses afro-pessimistes persistent, d'une Afrique sous-développée, dépendante des puissances mondiales et des organismes internationaux. Nous pouvons comprendre que l'exemple de l'Afrique soit choisi car il s'agit du continent où 40% des actes de naissance ne sont pas enregistrés. Mais, n'est-il pas envisageable de proposer un pays européen dans lequel les populations des marges ont des difficultés à s'enregistrer ? Malgré cela, les élèves appréhendent toute l'importance qui caractérise l'identité légale dans l'obtention de droits.

¹⁴⁷ Cador, A., Cador, J. & Plaza, N. (2019). *Cahier du citoyen Enseignement moral et civique 5^e*. Hachette.

Le second dossier « L'identité personnelle » évoque l'autre versant de l'identité individuelle. La compétence à l'étude offre la possibilité d'approcher, de comprendre et d'accepter l'autre : « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ». L'identité reconstituée est celle du spationaute français Thomas Pesquet. Ce n'est pas quelqu'un de lambda, il peut être connu par certains élèves. Un extrait du journal *Le Figaro* (2016) de Vey vante une trajectoire de vie brillante d'un homme décrit comme travailleur, sportif, cultivé, polyglotte. Bien que sa réussite soit indéniable, il aurait été intéressant de faire figurer en prime la vie d'un individu en mal identitaire pour complexifier la vision de réussite triomphante. Un tableau à compléter par l'élève vise à différencier l'identité légale attribuée : « date de naissance, pays/ville, nationalité(s) » à l'identité personnelle construite : « études/métiers(s), loisir(s)/passion(s), autres ». Il est très simpliste, mais il a le mérite de rendre plus explicite la définition des identités.

L'activité B : « Des identités multiples dans la classe » reste la plus adaptée au vu de notre sujet. Du fait de son changement d'échelle à la classe, ce document touche plus particulièrement le vécu des élèves. Comment expriment-ils leur identité ? Comment leur prise de parole résonne-t-elle chez l'autre, le camarade qui l'entend ? Quels sentiments sont procurés à la fois chez le locuteur mais aussi chez l'allocutaire ? Dans toute classe, les élèves ont des identités multiples plus ou moins marquées : des différences de lieu de naissance, des caractéristiques culturelles spécifiques, des loisirs propres etc. Par une écoute minutieuse et de l'empathie, les élèves peuvent approcher les trajectoires de vie de leurs camarades. Présenté sous forme de bande dessinée, ce document se veut ludique. La pluralité des identités autorise les élèves à s'identifier à cette classe-type de cinquième. À travers des bulles, les personnages fictifs expriment leur identité légale (nom, âge) tout comme leur identité personnelle (famille, lieu d'habitation, loisirs). Ces personnages représentent l'archétype d'une société paritaire et métissée idéalisée. Cette expression de soi à l'autre peut être envisagée dans le cadre d'un échange en classe à deux. Chaque élève raconte qui il est, puis en classe entière l'élève conte l'identité de son camarade. Ce dialogue peut être l'occasion d'échanges riches parfois intenses voire émouvants sur des itinéraires de vie parfois très douloureux. Dans tous les cas, il s'agit d'un pas essentiel pour accepter l'autre dans sa différence et faire société.

II) Se prémunir des mots qui enferment et séparent

Par essence, la notion même de « discrimination » ne fait pas l'unanimité. Certains font le choix d'utiliser les termes d'équité, d'égalité des chances ou encore d'ethnisation des rapports. Étudier les discriminations, c'est renouveler la façon d'aborder les inégalités scolaires.

Le document soumis à l'étude dans l'introduction présente une affiche pour « lutter contre les préjugés » produite par l'association étudiante Animafac (2014¹⁴⁸). À portée de vue, six vignettes dénoncent des préjugés persistants au sein de la société française. Les différents personnages de chaque vignette sont représentés en noir. La question du manuel est judicieuse pour mener une analyse : « D'après toi, pourquoi tous ces visages permettent-ils de représenter l'égalité ? ». La réponse attendue est que les concepteurs de l'affiche n'ont pas désigné de couleur aux différents personnages, elle est la même pour tous. Malgré cela, cette décision de ne pas faire de choix à laisser *de facto* les personnages des vignettes de couleur « noire », ce qui peut prêter à confusion. On le constate avec la première vignette « les noirs ne sont bons que pour le foot », les deux footballeurs ont une couleur de peaux identiques à tous les personnages des autres vignettes. L'association étudiante se veut neutre, un meilleur choix de couleur comme le blanc aurait pu être privilégié pour éviter toute ambiguïté. La possibilité de prendre un meilleur document pour introduire ce thème peut donc être discutée de manière pertinente.

Le second document envisage « les inégalités hommes/femmes face au travail¹⁴⁹ ». Si les élèves sont massivement connectés aux divers supports médiatiques, ils ne sont majoritairement pas au fait de ces inégalités là. Évidemment, au-delà d'un combat féministe, cela relève surtout d'une demande d'équité entre hommes et femmes. Ce réel sujet de société doit être discuté avec les jeunes élèves avec tout le sérieux nécessaire.

Le document suivant est une l'affiche « Non à l'homophobie !¹⁵⁰ » éditée par le ministère de l'Éducation nationale. Le texte se mêlant à la bande dessinée permet à l'élève d'appréhender de manière ludique les divers enjeux. Le vocabulaire utilisé comme « sale pédale » peut faire prendre conscience que les mots ont un sens. Des expressions que les élèves peuvent utiliser parfois sans en

¹⁴⁸ Ivernel M. et Benjamin Villemagne (dir.). (2016). *5^{ème} Histoire-Géographie EMC*. Hatier

¹⁴⁹ *Ibid.*

¹⁵⁰ *Ibid.*

vraiment connaître le sens provoquent des problèmes dans leur vie quotidienne. L'analyse de l'expression : « Les homophobes sont tous des PD ! » est importante.

L'élève comprend ici que celui qui insulte, rejette et dénigre l'autre pour sa différence est celui qui est dans l'erreur. En définitive, cette expression inverse le rapport de force, le personnage insultant le couple gay, s'insulte lui-même. Cette affiche fait partie d'une vaste campagne du gouvernement de lutte contre l'homophobie et la transphobie à l'école de 2015. Elle pourrait parfaitement être intégrée dans une étude de cas croisée avec le document montrant « Théo, 16 ans bouc émissaire de son lycée car il est homosexuel » de l'association le Refuge. Par un jeu d'images, l'élève passerait de la fiction au réel par l'entremise de la bande dessinée à l'affiche.

Le dernier document du dossier évoque « un acte raciste condamné », l'élève constate les liens entre les paroles et la responsabilité juridique. Ce document peut attirer l'attention d'une grande majorité de la classe car cela concerne le football, le sport le plus populaire en France et dans le monde. Outre cela, il est pertinent d'interroger le football à l'aune de l'identité nationale. La victoire de l'équipe de France lors de la Coupe du monde en 1998 a fait émerger dans la société française le slogan « black-blanc-beur » pour illustrer le multiculturalisme français.

Revenons au document, les faits se déroulent le jour de la rencontre de la Ligue des champions opposant Chelsea (Londres) au Paris-Saint-Germain, le 17 février 2015. Un groupe de supporters londoniens empêche une personne de couleur d'entrer dans le métro. Ils entonnent dans le wagon des chants racistes « Nous sommes racistes et on aime ça ». Au-delà d'une peine d'interdiction de stade « d'une durée de trois à cinq ans » prononcée par le tribunal de Londres, la justice française se saisit aussi de l'affaire. Des condamnations supplémentaires sont rendues par le tribunal correctionnel de Paris (2017) envers les contrevenants. Les condamnations vont de six mois à un an de prison avec sursis à l'encontre des quatre supporters de Chelsea. Ils doivent également à eux quatre, verser 10 000 euros de dommages et intérêts à la victime, un français d'origine mauritanienne. L'élève se rend compte que les mots ont des conséquences et que chacun est responsable de ses paroles devant la loi. Il permet aux élèves de voir que les discriminations s'inscrivent dans plusieurs domaines, même le sport qui se veut un endroit de respect, de partage et de convivialité. Depuis quelques années, l'actualité est pleine d'exemples de propos racistes scandés dans les tribunes de supporters, notamment dans les tribunes du *calcio*, championnat de football italien. Des comportements outrageants se font voir dans l'espace public. En l'occurrence, les plus audibles sont les cris de singe dans certains stades envers les joueurs à la peau noire. Si les auteurs de ces propos racistes justifient ces actes par une volonté de déstabiliser les joueurs de

l'équipe adverse, cela traduit un phénomène durable plus complexe. Ces comportements sont le résultat d'un processus de déni identitaire allié à une xénophobie décomplexée.

D'autres pistes de discriminations peuvent intégrer ce corpus complémentaire comme des documents concernant la glottophobie et la grossophobie. On sait que la grossophobie est une discrimination silencieuse, c'est-à-dire qu'elle a parfois tendance à être prise à la légère. Néanmoins, cela peut entraîner des comportements graves comme des dépressions sévères et l'anorexie dans les cas les plus extrêmes. Concernant la glottophobie, le même sentiment de non-gravité prédomine. Lors du phénomène de construction de l'État-nation en France dès le dernier tiers du XIX^{ème} siècle, on a voulu bâillonner les langues régionales.

Pour autant, il existe aujourd'hui la possibilité d'étudier ces langues régionales comme en Occitanie, des collégiens/lycéens peuvent choisir une option « occitan ». Il y a même des régions où l'on peut dès le collège s'initier à des langues comme le russe ou l'arabe. Au collège Françoise Dolto à Paris, l'apprentissage de l'arabe se déroule dès la classe de cinquième comme n'importe quelle autre langue étrangère. Concernant un préjugé de société, cet enseignement n'est pas l'apanage d'élèves aux origines arabophones. En effet, une jeune fille non arabophone interviewée est inscrite car « beaucoup d'enfants de son quartier parle arabe », une autre pour « sa famille en Algérie qui parle arabe » ou encore un jeune élève qui veut « devenir guide touristique dans les pays du monde arabe » (2018¹⁵¹). L'enseignement d'une langue étrangère surtout celles en option, quelles qu'elles soient, revêt des motivations multiples. Les élèves apprennent l'arabe dit littéraire, donc standard celui qui est utilisé et compris par tous les arabophones. Cela représente environ 22 pays et plus de 500 millions de personnes dans le monde, ce qui en fait un atout pour leur futur cursus universitaire voire professionnelle.

Le rejet de la langue de l'autre reflète aussi une forme de xénophobie. De très nombreux élèves ont en plus de leur langue maternelle, le français, des langues qu'ils parlent à leur domicile. Cela fait partie intégrante de leur identité. De ce fait, le rejet d'une de ces langues ou dialectes porte une atteinte à la différence identitaire de l'autre.

¹⁵¹ Brut Vidéo (2018, novembre 19). *Apprendre l'arabe à l'école*. Brut.

III) Le débat du « voile » : la liberté de croire s'arrête-elle aux portes de l'école ?

La laïcité se révèle être un principe phare au secondaire tant pour l'enseignement morale et civique (EMC) que pour l'histoire républicaine, dont les valeurs ont pénétrées progressivement la société. À propos des programmes de 2011, l'étude croisée de manuels (Nathan et Hachette) de première générale permet de soulever la manière dont la laïcité est envisagée par ses concepteurs à l'aune des injonctions institutionnelles et des soubresauts dans l'actualité.

En quelques lignes, le manuel (Nathan, 2011¹⁵²) pose le débat du voile et de la laïcité à l'école. Il expose les divers positionnements autour de cette question, ce qui permet d'engager une discussion avec les élèves. Dès l'introduction, ce manuel plaide la complexité du débat en ne réduisant pas celui-ci à la seule question du voile « L'État prend conscience d'une crise de la laïcité qui ne se résume pas au foulard ».

Le document 1 relate « les craintes d'un responsable musulman », le mufti de Marseille Soheib Bencheikh. Pour les élèves de confession musulmane, la prise de parole d'un imam peut être plus facile à écouter et rend plus audible des critiques constructives. Si le mufti parle de dérives réelles, est-il judicieux de le proposer aux élèves ? Il peut heurter et empêcher le dialogue avec les élèves de confession musulmane avant même qu'il débute. Il est possible que cela soit interprété comme une analyse interne objective d'un religieux sur sa foi. L'élève peut voir que les craintes autour des dérives de la laïcité à l'école est un sujet qui tient à cœur tous les français, quelle que soit leur croyance.

Dès le titre du document 2 « Un problème qui déclenche une tempête », l'élève perçoit d'ores et déjà la portée polémique du sujet. Les deux Unes de journaux induisent que l'école n'est pas un sanctuaire, refermée sur elle-même. À l'inverse, cette institution absorbe les débats de société. La Une du *Nouvel Obs* « Pourquoi une loi contre l'intégrisme » emploie le terme « intégriste » sur une illustration avec une femme voilée en fond. Cette image est sans doute maladroite. Un travail autour de la définition d'intégrisme peut défaire les idées figées. Ces présupposés établissent que la plupart des femmes voilées se revendiqueraient d'un islam politique, ce qui est erroné. En même temps, cela permet à l'élève d'aiguiser son esprit critique et de voir la façon dont les différents médias s'expriment dans le débat sur le port du voile. N'ayant pas comme principe déontologique l'esprit

¹⁵² Le Quintrec, G. (2011). *Histoire 1^{re} L, ES, S*. Nathan.

critique, les journalistes tendent parfois à attiser les crispations identitaires pointant le voile « islamique » comme un facteur de remise en cause de l'identité nationale.

Le document 3 illustre les conflits entre les dogmes religieux et le contenu didactique. Les enseignements d'histoire et des sciences et vie de la terre (SVT) représentent parfois des lieux de confrontations avec les conceptions religieuses. Ce « Comportement contestant l'enseignement de pans entiers de programme d'histoire ou de science de la vie et de la Terre désorganisent l'apprentissage de ces disciplines » est réel dans les territoires défavorisés de France en particulier dans les banlieues françaises. Les élèves sont souvent conquis aux théories complotistes, du fait de leur déploiement sur les réseaux sociaux. Pouvant faire preuve parfois de crédulité, ces influences peuvent être prégnantes chez certains élèves. Pour cette raison, le travail sur les sources précisément l'éducation aux médias doit être le fer de lance pour agir sur la distance à prendre face l'expression d'opinions. Dans cette perspective, l'étude de l'identité dans toutes ses facettes, en l'occurrence ici numérique, est quelque chose à ne pas négliger pour les enseignants.

Dans le document 4, la loi sur le port des signes religieux dans les écoles publiques de 2004 est mentionnée. Dans l'extrait de la circulaire du 18 Mai 2004 relative à cette loi est précisé que « [...] sont interdits [...] Le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne ». Au contraire, sa désignation est primordiale car le voile n'est pas l'apanage des musulmans. On le retrouve chez d'autres religions comme la religion juive, catholique ou hindouiste. L'État aurait-il tendance à catégoriser les religions ? La formulation utilisée ici semble douteuse laissant place à diverses interprétations. Cependant, sur ces questions sensibles, la précision est de rigueur pour éviter toutes incompréhensions voire frustrations identitaires. Ce document propose ensuite à l'élève de connaître les origines de ses droits et devoirs concernant le port de signes religieux à l'école. Les droits et devoirs sont souvent ignorés par la majorité même si rappelés dans les règlements intérieurs. La théorie veut qu'il soit lu et apposé de la signature de l'élève et celle de leurs parents. Dans la pratique, s'ils sont signés par la plupart, il est très peu lu dans son intégralité. Faut-il le lire lors de la première séance en classe ? Sinon, est-il intéressant de le comprendre, de se l'imprégner et de se l'approprier lors de cours d'éducation civique, actuel enseignement moral et civique (EMC) ?

La partie « Repères » inscrit ce sujet de société dans un contexte plus large que celui national avec son interprétation dans d'autres pays européens. Si cela est fait de manière succincte et non développée, c'est toutefois à souligner. À partir de ce moment, les élèves sont aptes à constater que

le principe de laïcité n'est pas une notion inhérente à la France. Le document 5 (Hachette, 2011¹⁵³) met en scène les représentants des trois grandes religions monothéistes en France : l'archevêque de Paris, le président du Conseil français du culte musulman et le Grand rabbin de France, réunis à l'Élysée à l'occasion des vœux du président de la République (2009). À ce moment précis, on peut mettre en place avec les élèves un dialogue sur le vivre-ensemble à la française, composante essentielle de la laïcité.

La réflexion sur le principe de laïcité peut être réalisée par son appréhension dans la longue durée. Dans le manuel Hachette¹⁵⁴, le document 2 illustre parfaitement cette démarche avec des extraits des principaux textes fondateurs de la laïcité (1789,1958). La laïcité figure comme principe législatif, son omniprésence se replace dans un processus historique, la laïcisation de l'Etat français. En revanche, le manuel Nathan¹⁵⁵ choisit d'évoquer la laïcité à l'école par l'étude du « voile islamique ». Les discussions autour de la laïcité n'est pas le produit d'un débat actuel mais s'inscrit dans des évolutions sociétales. L'élève peut dépasser ce qu'il a vu lors de la leçon car ni l'affaire du Creil ou la loi de 2004 sont les points d'origine des controverses laïques. Dans le manuel Nathan, la loi de 1905 n'est même pas rappelée. Au-delà d'un rappel, elle doit être intégrée dans les documents par l'enseignant. Le corpus documentaire s'appuie donc sur les décisions autour de la loi du 15 mars 2004 qui n'est pas la définition originelle de la laïcité.

En définitive, pour éviter le flou autour du voile, l'étude de ses origines peut faire l'objet d'une séance d'enseignement morale et civique. Dans le cadre des dérives actuelles, la définition de laïcité est galvaudée par des polémistes et fait l'objet de récupération par des politiques. Une histoire de ce « tissu » est donc nécessaire. Le voile dit « islamique » n'est pas spécifiquement musulman. La question des origines du voile est posée par des historiens comme Odon Vallet (2001¹⁵⁶) et plus récemment Maria Giuseppe Muzarelli (2017¹⁵⁷). La présence de femmes têtes couvertes se perçoit déjà dans les lois mésopotamiennes 1000 av J.C, sur les tablettes attribuées au roi assyrien Téglat-Phalassar Ier. Depuis l'Antiquité, l'usage du voile est attesté. Dans les premiers siècles du christianisme, le voile distingue les femmes chrétiennes des païennes. La Vierge Marie est représentée le plus souvent voilée comme les femmes en avaient l'habitude au Proche-Orient.

¹⁵³ Zachary, P. (2011). *Histoire 1res L/ES/S*. Hachette

¹⁵⁴ *Ibid.*

¹⁵⁵ Le Quintrec, G. (2011). *Ibid.*

¹⁵⁶ Vallet, O. (2001). *Une autre histoire des religions, tome I : Les religions présentes*. Gallimard.

¹⁵⁷ Muzarelli, MG. (2017). *Histoire du voile*. Bayard Culture.

Quand les missionnaires sont arrivés en Afrique, on a appelé la religion chrétienne « *ebassi*¹⁵⁸ », ce qui veut dire en douala « petit fichu ». Les missionnaires demandaient aux femmes de se couvrir la tête quand elles entraient dans une église. Cette pratique a donné au christianisme le nom de « religion du voile » alors que le terme désigne aujourd'hui en Occident la religion musulmane. L'étude du sens polysémique que l'histoire a attaché à ce « bout de tissu », le voile, est donc complexe à saisir, d'où la nécessité d'appui sur des spécialistes en proposant une approche pédagogique.

Partie III : Proposition pédagogique et réflexivité sur une séquence d'étude

Chapitre 1 : Repenser les mémoires de la guerre au travers de supports pédagogiques renouvelés

I) Le septième art : « lieux de mémoire » de la guerre d'Algérie ?

Dans notre propos, on considère le septième art dans un sens large. Il s'agit de l'ensemble de la production cinématographique autour de l'histoire de la décolonisation algérienne y compris les documentaires télévisés. Par ailleurs, les « lieux de mémoires », concept historique emprunté à Pierre Nora (1984¹⁵⁹), prennent un sens particulier. Ils indiquent un objet, ici un film, un « lieu fonctionnel »¹⁶⁰ dans lequel une nation réinvestit des souvenirs d'un passé qui lui échappait auparavant.

Les films sur la guerre d'Algérie sont assez nombreux, plus d'une quarantaine de films (B.Stora, 2008¹⁶¹). En attendant, ils n'ont pas laissé de traces durables dans la conscience collective. La raison semble difficile à établir. À ce moment-là, on peut énoncer que le cinéma ne rassemble pas des mémoires déchirées. L'expérience du passé de l'individu est un mal en soi, dont l'expression est pesante. C'est pourquoi, les vécus de cette guerre ont des difficultés à rejaillir à l'écran. Ce média, peut se présenter comme haut-parleur au grand public d'une mémoire égarée. De la sorte, la production cinématographique d'après-guerre, autorise les français et algériens à se souvenir. En

¹⁵⁸ Vallet, O. (2001), *Ibid*

¹⁵⁹ Nora, P. (1984). *Ibid*.

¹⁶⁰ *Ibid*.

¹⁶¹ Stora, B. (2008). La guerre d'Algérie : la mémoire par le cinéma. *Hermès*, 52.

cela, Benjamin Stora parle de « catalyseur de mémoire » (2008¹⁶²) pour désigner la fabrication de représentations sur ce conflit par les entreprises cinématographiques.

Au demeurant, l'historien distingue trois grandes périodes pour le cinéma français (1958-1968, post 68 et les années 2000). Considérant le cinéma actualité (1958-1968), il dépeint une guerre où la mort est aux abonnés absents. De même, le mythe d'un refus massif du conflit demeure latent alors qu'il n'y a eu seulement que 15 000 déserteurs. Ce qui est le plus frappant est l'absence de l'autre. Cette éclipse de l'indigène, n'est-elle pas le reflet de sa longue négation, l'achèvement d'une longue construction sociale du système colonial ? Malgré tout, l'œuvre du réalisateur algérien Okacha Touita, *Les Sacrifiés* (1982) semble singulière. Celui-ci se risque à donner un récit des conditions rudes des immigrés algériens dans les bidonvilles français. De ce fait, il insiste aussi sur le climat de règlements de compte avec la police et entre FLN/MNA.

Les années 2000 manifestent l'« ère de l'hyper-violence » (Stora, 2007¹⁶³) au cinéma de ce conflit. Toutefois, le film de Philippe Faucon « La trahison » (2005) représente pour la première fois, de manière réelle à l'écran, la misère et les affects des populations rurales algériennes. Pierre Bourdieu et Abdelmalek Sayad (1964¹⁶⁴) affirment que l'un des événements majeurs de la guerre d'Algérie est le déplacement de deux millions de ruraux au sein du pays.

Le grand écran aborde les mémoires de la guerre d'indépendance fréquemment de manière éclatée. Elles ne les considèrent pas dans leur pluralité. De plus, la trame du film s'éloigne de l'objectivité de l'historien pour entrer dans une fiction étayée par des effets spéciaux. D'autant plus que les réalisateurs s'approprient constamment à leur guise la chronologie. À l'inverse, le documentaire se démarque majoritairement par son désir de véracité et d'englober la complexité.

Le film documentaire *Guerre d'Algérie, la déchirure* (2012) occupe un terrain d'analyse propice à une histoire plurielle. Composé de deux parties, il propose une histoire politique de la guerre sous forme d'un récit accessible au plus grand nombre. L'historien Benjamin Stora contribue à apporter ses connaissances en la matière autant que de magnifiques archives inédites restaurées et colorisées (archives de l'armée française, du FLN, des télévisions etc.).

¹⁶² *Ibid.*

¹⁶³ Stora, B. (2007). L'hyper violence d'une guerre sans nom. *L'Histoire*.

¹⁶⁴ Sayad, A & Bourdieu, P. (1964). *Le Déracinement : La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Éditions de Minuit.

Le premier documentaire se concentre sur les années « 1954-1958 ». Dès le début du reportage, leurs auteurs s'attachent à présenter la diversité des acteurs et les répercussions du conflit. Ces conséquences sont multiples et touchent tous les groupes : 30 000 soldats français morts, le déplacement des paysans algériens, l'abandon et le massacre de milliers d'harkis ou encore l'exil d'un million de pieds-noirs. Par une entrée par l'événementiel, les pages ternies de la guerre entrent pleinement dans l'histoire. Le 8 mai 1945, le massacre de 103 français à Sétif par l'Armée de libération nationale (ALN) a été perpétué en réaction à la mort du jeune Bouzid Saâl par la police. Des exactions horribles ont pu être commises : massacres, viols, émasculations etc. À l'opposé, l'usage de la torture prend aussi une place cruciale dans les cicatrices laissées par le temps. Lors de la bataille d'Alger (janvier-octobre 1957), la torture, qu'elle soit par électricité (la gégène) ou simulacre de noyade, se déroule en particulier dans la bâtisse de la villa Sésini sur les hauteurs d'Alger. Des extraits d'archives inédites sont projetés dans lesquels on peut y observer les conséquences psychologiques de la torture chez les Algériens. L'Organisation des Nations Unies (ONU) condamne cette guerre en Algérie lors du bombardement de Sakiet Sidi Youssef, à la frontière algéro-tunisienne. Les bombes françaises tuent 75 civils dont 21 enfants.

Nonobstant, le document passe un peu trop brièvement sur les inégalités sociales au sein de l'Algérie. Probablement par faute de temps, un simple panorama d'une société profondément inégalitaire est esquissé. Il est mentionné que des rapports de domination s'inscrivent dans la trame géographique d'Alger : la ségrégation socio-spatiale entre quartiers européens dans la « ville moderne » et le quartier des algériens « la Casbah ». En outre, ce récit historique laisse une grande place aux grands hommes et leurs intentionnalités (Guy Mollet, les généraux Salan, Massu et Bigeard etc.). La trajectoire du gouverneur général Jacques Soustelle (1955-1956) en est un exemple. D'une politique intégratrice qui prône les mêmes droits aux musulmans à une politique de répression après le massacre du 20 août 1955 à Philippeville (actuel Skikda). En revanche, des combattants de l'indépendance se sont insérés dans l'histoire française (Ben Bella, Yacef Saâdi). Le cas de Krim Belkacem est pertinent témoignant du sentiment général des algériens d'être laissé-pour-compte par les Français. Ancien tirailleur algérien lors de la Seconde Guerre mondiale, il est le chef du FLN en Kabylie, plus tard il va signer les accords d'Evian en 1962.

Le document « 1958-1962 » présente la place omniprésente presque providentielle de De Gaulle dans le cours de l'histoire. Son rapport complexe voire pragmatique à la « question algérienne » est clairement relevé, de sa phrase ambiguë « Je vous ai compris » le 4 juin 1958 jusqu'à ses négociations avec la direction du FLN en janvier 1961. Au reste, les manifestations de décembre

1960 à Alger expose l'irruption dans l'histoire de ceux qui n'osaient pas prendre la parole, le petit peuple algérien dans l'espace public. Les violences policières et d'ultras qui s'en suivent témoignent du climat de violence extrême avec plus de 200 morts algériens.

Au vu de notre sujet, on peut constater le climat de terrorisme ambiant qui règne dans les années 1961-1962. Les deux moments occultés de la mémoire française font partie intégrante du récit. Autant le massacre du 17 octobre 1961 que le 8 février 1962 n'échappent plus à l'histoire. Du moins, on peut se plaindre de moments historiques perçus comme survolés. Il aurait fallu insister davantage sur ces événements puisqu'il s'agit de drames fortement imprégnés dans les mémoires de nombreux français. À la fin du reportage, le parallèle entre histoire et mémoires se fait enfin. Soulevant les mémoires dissemblables de cette guerre, le documentaire envisage les souvenirs des groupes dans leur rapport identitaire complexe. Les pieds-noirs ont « cimenté une identité particulière ». Leur deuil du pays perdu constitue une déchirure irréversible. Ils sont à la fois contraints d'abandonner leur pays, leur maison, leur travail ou encore leurs morts. À leur retour de l'Algérie, les soldats français ne seront plus vraiment les mêmes. Ils ont des traumatismes indélébiles qui vont joncher leurs cauchemars. La construction identitaire douloureuse des harkis est rapidement abordée. Mais, il n'est nullement mentionné leur exil en France, leur parcage et leurs conditions de très grande précarité. Outre cela, rien n'est dit sur la mémoire algérienne de la guerre et ses cicatrices identitaires causées notamment par le 17 octobre 1961.

Ne se confrontant pas directement aux mémoires, ce reportage envisage de passer d'une histoire plurielle aux mémoires, des blessures à l'apaisement. Les mémoires ne sont-elles pas un besoin d'histoire soulageant la quête identitaire ? En cette façon, Benjamin Stora déclare : « Aucun peuple, aucune société, aucune individu ne saurait exister et définir son identité en état d'amnésie » (1991¹⁶⁵).

De nos jours, les médias représentent le lieu de dialogue par excellence sur les minorités. Pourtant, ces dernières souvent ne prennent pas la parole en leur nom sur les plateaux télévisés. C'est ce que n'ont pas voulu justement faire, Pierre Singaravélou, spécialiste des empires coloniaux et le réalisateur Karim Miské en collaboration avec *Arte*. À travers la série de documentaires « Décolonisations » (2020), une approche par le bas est privilégiée. L'acteur français Reda Kateb, d'origine tchéco-algérienne, prête sa voix au reportage. Il illustre parfaitement le mal-être identitaire d'un jeune français, fils d'immigrés. « À 15, 16, 17, 18 ans, je sentais qu'il y avait des manques

¹⁶⁵ Stora, B. (1991). *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*. La Découverte

dans ce qui m'était enseigné dans les livres d'histoire à l'école, au lycée et des manques du coup sur ma propre identité, de l'histoire de mes ancêtres du côté paternel mais aussi du côté de mes camarades de classes ». Cette difficile construction identitaire questionne sur le regard des immigrés algériens en France sur l'usage politique de l'histoire. Lorsqu'ils sont impulsés par un travail scientifique rigoureux, les documentaires sur la guerre d'Algérie peuvent incarner des « lieux de mémoire » (P.Nora, 1984¹⁶⁶) pour les groupes mémoriels. Pour toutes ces raisons, des passages de ces deux documentaires demeurent des sources pertinentes à proposer aux élèves.

II) La bande-dessinée comme moyen de sortir de l'omerta mémorielle

La guerre d'indépendance algérienne fonde la trame historique de plusieurs bandes dessinées francophones. Apparue tardivement, ce thème est traité dans une moindre mesure par ce *medium* au regard des nombreux albums consacrés à la Seconde Guerre mondiale. Le neuvième art s'offre l'opportunité de s'emparer de ce sujet parfois clivant, souvent tabou en donnant une autre vision des mémoires. Pendant longtemps, elle a été considérée comme une pseudo-littérature, en suscitant notamment dans les milieux éducatifs dédain et mépris. Ce genre littéraire a comme singularité d'aborder les épisodes sinistres de la violente décolonisation algérienne et ses conséquences. Autrement, elle envisage un récit historique imprégnée d'une volonté de compréhension des expériences et des ressentis des individus.

La bande-dessinée *Octobre noir* (L.Makowski et D.Daeninckx, 2011¹⁶⁷) s'attarde à éclairer une page sinistre de l'histoire française. Préfacée par Benjamin Stora, l'historien présente la perception des événements à l'époque dans différents journaux. Cette actualité est perçue sans aucun recul : la responsabilité de ce drame vient du FLN, des interrogations voire des mises en doute de la disparition de manifestants. Commencer par la lecture de ces phrases issues des médias de 1961 permet aux élèves de constater la gravité de l'événement ainsi que son intégration dans la mémoire nationale.

À travers les yeux d'un jeune algérien de Saint-Denis, l'élève-lecteur assiste à la répression de la manifestation. Chanteur dans un groupe rock, le nommé Vincent dans l'espace public, s'appelle en réalité Mohand dans l'espace privé. Il va voir sa famille se faire réprimer par les forces de l'ordre.

¹⁶⁶ Nora, P. (1984). *Ibid.*

¹⁶⁷ Daeninckx, D. & Makowski, L. (2011). *Octobre noir*. Ad Libris.

La lecture de cette bande-dessinée provoque divers ressentis chez les élèves comme l'indignation face à la violence policière. Celle-ci est physique : le jet de bombes lacrymogènes, la charge, les coups de matraques et psychologique : le parcage ou encore le racisme. Le ressenti des émotions des manifestants algériens est approché au plus près que ce soit la peur ou l'inquiétude. De plus, elles sont d'autant plus fortes car les dessins sont inspirés des visages des véritables manifestants issus des archives. Enfin, le décor de la bande-dessinée : le jeu de lumière, les hommes vêtus d'habits sombres révèlent la volonté des illustrateurs de saisir ce climat de chaos général.

Cette bande dessinée rend hommage à Fatima Bédar, plus jeune victime (15 ans) du 17 octobre 1961. Dans la fiction, Fatima s'appelle Khelloudja, sœur de Mohand. Elle désobéit à ses parents et rejoint la manifestation. Son corps est retrouvé le 31 octobre 1961 dans le canal de Saint-Denis. Les policiers font signer à son père analphabète un procès-verbal dans lequel est inscrit que sa fille s'est suicidée. Il faut attendre un article du romancier engagé Didier Daeninckx pour que le travail de deuil puisse réellement commencer au sein de la famille Bédar. Dans l'ouvrage *Meurtres pour mémoire* (1986/1998¹⁶⁸) l'écrivain est l'un des premiers à pointer directement la responsabilité du préfet de police Maurice Papon dans la répression sanglante. En outre, le frère de Fatima, Djoudi Bédar, évoque la confusion entre les événements du 17 octobre 1961 et du 8 février 1962 dans les mémoires collectives. Il déclare : « Pour mes sœurs, ça été un grand étonnement car elles pensaient que Fatima était morte dans la répression de la manifestation de Charonne. Celle-ci concernait en réalité des militants communistes assassinés en février 1962, mais c'est celle-ci qui avait été médiatisée. Ces recherches, menées ensuite avec l'historien Jean-Luc Einaudi, nous ont aidés dans notre travail de deuil et ont fait émerger la mémoire d'un massacre qui avait jusqu'ici été occulté. ». Le travail de l'historien peut se mêler à la bande dessinée de manière très sérieuse et scientifique afin de faire la pleine lumière sur des souvenirs, longtemps occultés.

Autre support très pertinent à utiliser comme outil pédagogique, la bande dessinée *Retour à Saint-Laurent des Arabes* (2012¹⁶⁹) de Daniel Blancou. Le choix du titre résulte d'un jeu de mot lié au nom de la commune où le camp des harkis est implanté, à Saint-Laurent des Arbres (Gard). Ce sujet touche directement l'auteur puisqu'il se met en scène avec sa mère, ancienne institutrice dans le camp de Saint-Maurice-l'Ardoise. Il présente le sort des harkis comme l'enrôlement parfois forcé dans l'armée comme supplétifs (recrues temporaires), la perte de leur propriété en Algérie, l'exil, le parcage, le rejet des français et leurs héritages mémoriels complexes. Après leur rapatriement en

¹⁶⁸ Daeninckx, D. (1998). *Meurtres pour mémoire*. Gallimard.

¹⁶⁹ Blancou, D. (2012). *Retour à Saint Laurent des Arabes*. Delcourt.

1962, le dessinateur tente de comprendre l'engagement des harkis : la violence du FLN, la contrainte de l'armée française, les besoins financiers. En s'intéressant à leur vécu, ils expliquent que les harkis ne parlent que très peu d'un passé envahissant. À partir de ce moment, la mémoire des harkis devient compliquée à transmettre et conserver. Outre, le traumatisme psychologique, la barrière linguistique peut en être une autre raison.

La bande-dessinée permet l'utilisation d'un outil pédagogique ludique avec les élèves. Elle laisse une grande place aux émotions, aux ressentis des individus. À ce titre, la pédagogue Peggy Darder parle d'un « alliée pédagogique de la transmission de l'histoire de l'immigration » (2013¹⁷⁰).

III) Les mémoires de la guerre d'Algérie : un tabou éducatif dans l'école française ?

Aux prémices de notre réflexion, la question d'un mal-être possible à l'enseignement des mémoires de la guerre d'Algérie a été une des sources premières de nos interrogations. Du fait de la résonance dans l'actualité de ces événements et du foisonnement de mémoires vives, peut-on percevoir des tentatives d'évitement voire de refus de son enseignement par des professeurs ? Des représentations héritées transmises par certains médias persistent. Ces dernières tendent à penser que de nombreux élèves sont réfractaires, refusant tout enseignement de ce pan historique. Bien que ce cas existe, une minorité semble aller à l'encontre de cet objet d'histoire d'après nos recherches.

Pour tenter de comprendre s'il y a évitement ou non des mémoires de la guerre d'Algérie, nous avons mis en place un sondage à la fin avril 2020 sur un échantillon de 116 enseignants qui ont des élèves de terminale générale. Ne pouvant nous rendre sur les lieux des établissements, nous avons proposé une question sur le choix pédagogique adopté par les professeurs sur le thème des « mémoires ». Par le biais du réseau social *Facebook*, plus précisément du groupe « Le coin boulot des profs d'histoire, géographie et EMC », nous avons obtenu 116 réponses. La question proposée est la suivante : « Dans le cadre du thème introductif sur « les mémoires : lecture historique », étudiez-vous : 1. « l'histoire et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » ou 2. « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » ? ». La lecture des réponses est venue confirmer notre postulat de départ. En conséquence, on comptabilise presque 7,7 enseignants sur 10 qui font le choix d'enseigner « l'histoire et les mémoires de la Seconde Guerre mondiale en France » (89 voix). Seulement, 2,3 enseignants sur 10 prennent « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » (27 voix).

¹⁷⁰ Darder, P. (2014, janvier 22). La bande dessinée, alliée pédagogique de la transmission de l'histoire de l'immigration. *Hommes&migrations*, 1303, 170-171.

En aucun cas, nous souhaitons adresser une critique directe des trajectoires pédagogiques envisagées par les enseignants. Nos données autorisent simplement à constater que l'enseignement sur « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » est très réduit sur la base de notre échantillon. Comme nous n'avons pu interroger les raisons de cette préférence, on peut s'apprêter à des suppositions. Cela ne semble pas en raison de la porosité de la recherche scientifique. À juste titre, les mémoires sont l'objet d'un renouvellement épistémologique conséquent depuis les années 1990 avec des historiens tels que : Benjamin Stora, Gilles Manceron, Alain Dewerpe. Toutefois, notons qu'il existe très peu, voire quasiment aucune thèse sur le rôle de l'historien et de l'objet historique « mémoire ». On en vient donc à penser que laisser de côté cet enseignement relève peut-être d'un choix affectif. D'où la préférence du professeur d'évoquer les mémoires de la Seconde Guerre mondiale. Sinon, l'omniprésence de la Deuxième Guerre mondiale dans les imaginaires en particulier dans l'audiovisuel viendrait obstruer la guerre d'Algérie et ses mémoires. Enfin, la peur de crispations, de tensions autour de cette séquence inciterait les enseignants à préférer l'étude des mémoires désormais apaisées du conflit mondial.

Sans compter deux questionnaires que nous espérons soumettre spécifiquement aux enseignants et aux élèves. Relatif à celui des professeurs, nous aurions cherché par des questions ciblées très didactiques et scientifiques à connaître la structure organisationnelle de leur séquence. De cette manière, on aurait pu s'interroger sur la manière d'enseigner cette partie du programme. Est-ce que tous les acteurs historiques sont pris en considération dans l'histoire scolaire ? Ainsi, tous les élèves peuvent-ils se sentir appartenir à la nation française ? Existe-il des omissions volontaires ou involontaires ? Est-il légitime que certains élèves perçoivent une exclusion sinon une mise à l'écart de l'histoire enseignée ? Les questions auraient pu se présenter de cette façon : « De quelles mémoires traitez-vous en particulier sur les deux séances ? Sur quels travaux d'historiens vous appuyez-vous ? Parlez-vous des événements d'octobre 1961 et février 1962 ? Si oui, dans quel cadre et de quelles manières ? Avez-vous des appréhensions lors de cet enseignement ? Quelles sont les réactions de vos élèves ? ». Hélas, ces quelques questions ne sont pour l'instant sans réponse. Il est possible que dans le cadre d'une future recherche, un groupe d'étudiants puissent y apporter des éclaircissements.

Au sujet d'un questionnaire pour les élèves de terminale, un travail sur leurs représentations et leurs ressentis suscités par cette séquence d'histoire est envisageable. Des questions peuvent prendre cette forme : « Qu'avez-vous retenu des mémoires de la guerre d'Algérie ? Quels points précis de cet enseignement vous ont marqué ? Pour quelles raisons ? Est-ce que vous vous êtes identifiés, au

cours de la séance, à cette histoire ou à un groupe mémoriel particulier ? De ce fait, estimez-vous faire partie intégrante de cette histoire ? ». Nous sommes amenés à penser que les élèves français, d'origines multiples, donneraient une large palette de réponses. Il faudrait s'attarder à les analyser. La finalité principale est de savoir si l'école par nature plurielle permet implicitement la construction identitaire de tous les élèves. C'est pourquoi, leur sentiment d'appartenance à l'histoire nationale demeure notre intérêt premier afin d'appréhender les manières de formation des processus identitaires, se déroulant de manière apaisée ou conflictuelle.

Chapitre 2 : Considérer les « identités françaises » dans une séquence d'histoire

I) À l'horizon des mémoires de la guerre d'Algérie, le travail scientifique de l'historien

Moult options s'offrent à nous pour la fabrique d'une séquence que ce soit en histoire ou en enseignement moral et civique (EMC). Pensons aux thèmes pertinents à questionner d'« identités » ou de « discriminations » en classe de cinquième. Mais aussi, les thèmes de quatrième, de seconde ou encore de première générale sur l'esclavage des noirs.

Comme une évidence, notre choix de séquence se porte sur « **Les mémoires : lecture historique** ¹⁷¹ ». Ce chapitre s'insère dans le thème introductif de terminale générale (2013) : « Le rapport des sociétés à leur passé » (4-5 heures). En effet, il mêle à la fois indirectement la guerre de décolonisation, sa violence physique et psychologique et les conséquences de l'immigration en particulier le déracinement ou le regard sur l'autre.

La mise en œuvre de ce chapitre intitulée « **l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie** » est un moyen d'éclairer le rôle de l'historien dans l'espace public face aux mémoires éclatées de la guerre d'Algérie. L'opportunité de découvrir l'ensemble des acteurs liés à l'étude historique des mémoires se présente : l'historien, les groupes mémoriels, le politique ou l'opinion publique. Le chercheur restitue le moment d'émergence des mémoires et leur évolution dans le temps. Cette séquence a alors une résonance avec les enjeux contemporains de ce conflit dans la société.

Conformément aux instructions officielles (2013), nous constituons deux séances sur un volume horaire de deux heures chacune, autour des mémoires de la guerre d'Algérie en France. La séance n°1 : « **Des mémoires concurrentes en France sur la guerre d'Algérie** » vise à apprécier les traces héritées de ce conflit dans la société française, les différents jeux d'acteurs et le rôle

¹⁷¹ Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2013). *Bulletin officiel n°42 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de terminale générale*.

d'objectivité de l'historien devant les déchaînements des passions. La séance n°2 : « **Le 17 octobre 1961 : un massacre occulté de la mémoire** » envisage de zoomer sur une histoire événementielle et ses enjeux mémoriaux douloureux. Cette tuerie amnistiée volontairement par l'Etat ressurgit dans la sphère publique depuis une vingtaine d'années, au moment du procès Maurice Papon (1997). L'écriture de l'historien peut être un moyen implicite de soulager les consciences, d'apaiser les tensions. Tout au long de cette séquence, nous envisageons de travailler sur la capacité suivante : « **développer un discours écrit construit et argumenté par la prise en compte des différents points de vue** ».

À propos de la séance 1, nous débutons par une amorce introductive d'une durée de 20 minutes. Elle se constitue d'un cours dialogué à partir d'un extrait succinct de l'historien italien Enzo Traverso qui distingue clairement histoire et mémoire. Après appréhension de leurs différences, il est indispensable de co-construire une définition avec les élèves. Après, la nécessité d'un rappel avec les élèves sur des dates-clés sur cette guerre et ses mémoires est inévitable. À ce moment là, une frise chronologique est commentée rapidement pour faire le point sur leurs connaissances. Sur cette frise, dix dates sont inscrites : cinq sur des événements marquants du fait colonial et cinq autres sur l'après-guerre.

Du reste, ce conflit doit s'insérer dans le contexte mondial des décolonisations du continent africain et asiatique. Suite à l'Occupation (1940-1944), la puissance française perd de son éclat. Le 7 mai 1954 sonne le « désastre de Diên Biên Phu ». La France se voit obligée de céder l'indépendance à ses colonies indochinoises lors des accords de Genève du 21 juillet 1954. Cet effritement d'une partie de son empire colonial va se faire ressentir jusqu'aux portes d'Afrique du Nord. Les vents de la révolte atteignent les côtes algériennes. Sur huit longues années, les indépendantistes combattent pour la liberté et la construction d'un nouvel État-nation par la glorification du peuple et sa « révolution ». Ce conflit va marquer les esprits des acteurs bien après 1962. Ces traces profondes mémorielles se font ressentir des deux rives de la Méditerranée. En France, la fin du conflit entraîne une mise sous silence. Longtemps, le travail de l'historien est donc périlleux. La problématique de la séquence est : **Comment l'historien parvient-il à écrire l'histoire de la guerre d'Algérie dans un contexte de mémoires plurielles ?**

Par la suite, les élèves sont mises au travail. Ils doivent réaliser en binôme une étude de cas de 45 minutes composée de documents de diverses natures. Ces derniers permettent de répondre de manière argumentée et critique au questionnement suivant : **Quel est le rôle de l'historien face aux**

mémoires concurrentes de la guerre d'Algérie ? Une démarche inductive facilite la recherche de l'information et une réflexion approfondie afin de comprendre la complexité des mémoires.

L'amorce de la leçon est l'occasion d'évoquer un fait d'actualité. À la suite de la commémoration du 75ème anniversaire de la Shoah (2020), le président Emmanuel Macron prononce ces mots dans une interview : « Je suis très lucide sur les défis que j'ai devant moi d'un point de vue mémoriel, et qui sont politiques. La guerre d'Algérie est sans doute le plus dramatique. Je le sais depuis ma campagne. Il est là, et je pense qu'il a à peu près le même statut que la Shoah pour Chirac en 1995 ». Cette prise de parole constitue une entrée en matière interrogeant l'élève sur l'usage politique de la mémoire. Un rappel oral de la controverse qui s'en est suivie permet d'évoquer avec la classe la sensibilité que revêt cet objet d'étude, même plus d'un demi-siècle après la fin des faits.

Après l'étude de cas vient la leçon dans laquelle les documents travaillés sont intégrés. Le témoignage (document 1) envisage d'appréhender les prises de position successives d'un pied-noir*. Il évoque la manière dont il est passé de l'acceptation à la condamnation de la torture. Cet homme donne son point de vue, explique ses ressentis lorsqu'il acquiesce quand deux fellaghas se font fusillés devant lui. Il parle de la date du 8 Mai 1945 pour souligner les massacres perpétrés en Algérie, non pas la fin de la Seconde Guerre mondiale. Si « ce jour du 8 mai 1945, ce jour de la victoire contre le nazisme, ce jour qui faisait aussi partie de leur gloire, les avait massacrés à Sétif, à Guelma, et ailleurs ». Le corps des zouaves est créé lors de la conquête de l'Algérie par l'incorporation de soldats de la régence d'Alger. Ils se sont illustrés en l'occurrence lors des deux conflits mondiaux. Ces unités d'infanterie légères ont existé de 1830 à 1962. Cette date du 8 mai qui devait être aussi leur victoire devient donc en Algérie celle des massacres d'algériens et d'européens de Sétif, Guelma et Kherrata Par une lecture précise de cette trajectoire individuelle, les élèves remarquent que les événements ne sont pas figés comme des blocs inamovibles, dans des temporalités propres. Au contraire, les événements se comprennent par pénétration et imbrication.

Depuis *La Question* (1958) du militant communiste Henri Alleg, l'opinion publique est informée des pratiques de tortures menées en Algérie. Pourtant, ce sujet se dissipe jusqu'à disparaître du débat public. Après une interview dans *Le Monde*, le 23 novembre 2000¹⁷², dans laquelle Paul Aussaresses* avoue avoir pratiqué la torture en Algérie, le général est invité sur le plateau de *France 2*. Son interview est parfaitement exploitable en classe autour de différents points. Le

¹⁷² Le Monde. (2000, novembre 23). Archives Tortures en Algérie : l'aveu des généraux. *Le Monde*.

stoïcisme de l'ancien militaire est édifiant, il reconnaît explicitement avoir eu recours à la torture la justifiant « Nous n'avions pas le choix ». À aucun moment, il ne remet donc en cause cette pratique, estimant qu'elle visait des terroristes.

Le document 3 permet à l'élève de saisir la manière dont la figure de l'historien écrit l'histoire de ce conflit. En 2005, l'historienne Sylvie Thénault publie une synthèse intitulée *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*. En choisissant de désigner la guerre par une expression que l'on utilise ni en France ni en Algérie, elle affiche sa volonté de dépasser les conflits mémoriels entre les deux pays. Les élèves remarquent que dire l'événement, le nommer revêt un véritable enjeu pour les différents acteurs.

Dans des propos recueillis par l'essayiste Fatima Besnaci-Lancou, la trajectoire de Lakhdar, harki* (document 4) offre la mémoire d'un nouveau groupe d'acteurs de la guerre. Notons que Fatima Besnaci-Lancou est fille de harki, elle est aussi la fondatrice et présidente de l'association « Harkis et Droits de l'Homme ». Cette prise de parole permet de s'extirper des représentations héritées. Effectivement, le raccourci « harki = traître, collabo » est à réinterroger. Ce document admet plaider la complexité : « Ils nous ont relâchés après m'avoir fait promettre de m'engager dans l'armée ». Le témoignage de Lakhdar montre que l'intégration de supplétifs au sein de l'armée française a pu se passer par des méthodes coercitives. De plus, la photographie « Les harkis à Saint-Maurice-L'Ardoise » (Gard, 1962, document 5), dans une étude croisée, laisse à voir l'exil, le parcage et les conditions inhumaines à leur arrivée. Par l'entrecroisement des documents, l'élève aiguise son esprit critique.

Le document 6 « Affaire Maurice Audin* : Le moment de vérité historique » aide l'élève à constater que la portée d'un événement ne se limite pas à sa contemporanéité. À la nouvelle de sa mort (21 juin 1957), la constitution de « Comités Audin » se diffuse en Algérie et en France pour sensibiliser l'opinion à la pratique de la torture. Sa veuve, Josette Audin s'est battue toute sa vie pour faire toute la lumière sur les circonstances suspectes autour de sa disparition. Ce pied-noir communiste avait rejoint les rangs du FLN. En 1957, il est capturé par les parachutistes du général Massu et l'on perd sa trace. La Une du quotidien algérien *El Watan* dévoile que la mémoire de cet événement est toujours vive en Algérie. Le 13 septembre 2018, le président Emmanuel Macron reconnaît la responsabilité de l'Etat français dans la disparition de Maurice Audin.

Cette étude de cas autorise l'élève à apprécier les différents discours portés par les groupes mémoriels*. Il permet de comprendre l'origine de ces discours (Maurice Audin, promesses faites

aux harkis, etc.). Chaque communauté est porteuse de mémoires antagonistes. Celle des pieds-noirs est caractérisée principalement par la nostalgie, celle des harkis par un sentiment de trahison. Pour démêler la raison de l'expression des cœurs, le rôle de l'historien n'est pas seulement de distinguer la mémoire de l'histoire. Il cherche à séparer le vrai du faux et sur le sens que les différentes parties veulent alors donner à leur passé. Comme le dit Pierre Laborie, l'historien « est et doit être, tout à la fois, un sauve-mémoire et un trouble-mémoire » (1994).

II) L'approche événementielle où comment appréhender la cristallisation mémorielle

La séance 2 « **Le 17 octobre 1961 : un massacre occulté de la mémoire** » est une opportunité pour les élèves de rattraper un oubli mémoriel. Cette date interroge une mémoire particulière, souvent éclipsée, celle des immigrés algériens.

Pour introduire cette séance, un rappel des différents groupes mémoriels aux élèves doit être réalisé tout comme la distinction des mémoires d'histoire. L'appui sur la frise chronologique est judicieux pour inscrire cet événement dans le temps d'une guerre qui n'en finit plus. Ensuite, il faut s'atteler à expliquer le sort particulier réservé aux algériens de la métropole en donnant deux principales dates. Les années 1946-1954 marquent l'arrivée de nombreux algériens en France pour travailler à la reconstruction du pays dans les métiers de la sidérurgie, des mines ou des usines. 1947, plus d'un siècle après le début de colonisation, les algériens musulmans reçoivent le statut de citoyen français.

En pleine guerre d'indépendance, des algériens, membres du Front de Libération Nationale (FLN*), revendiquent dans la métropole l'indépendance algérienne. Quelques mois avant octobre 1961, on comptabilise 22 policiers tués en métropole par le FLN. Sous la pression des syndicats de police qui réclament une plus grande fermeté, le préfet de police de Paris, Maurice Papon*, impose un couvre feu aux travailleurs algériens. Ces derniers n'ont plus le droit de circuler la nuit, autorisant même le jour leur interpellation. Sur ordre du Premier ministre Michel Debré, à la fin de l'année 1957, le préfet a créé sur une Force de police auxiliaire (FPA) composée de 220 supplétifs algériens pour lutter contre le FLN. Le 17 octobre 1961, Papon livre les forces de l'ordre à la répression de 30 000 manifestants algériens. Ces milliers d'algériens se déplacent principalement des bidonvilles de Nanterre et Gennevilliers. Les forces de police parisiennes vont arrêter, exclure du pays, torturer, assassiner, jeter les corps dans la Seine.

Afin d'insister sur le massacre et l'amnésie mémorielle, on peut diffuser une partie choisie du documentaire de *France 3 (INA, 2001¹⁷³)*. Ce reportage se déroule lors de la 40ème année de la commémoration. Il porte plusieurs intérêts. D'abord, il relate le récit des événements par la prise de parole d'historiens spécialistes de cet événement comme Jean-Luc Einaudi (2001¹⁷⁴) ou Jean-Paul Brunet (1999¹⁷⁵). Ensuite, il permet d'observer, un tant soit peu, le travail de l'historien (rassembler des témoignages, consulter des archives, faire un récit). Le bilan humain est questionné : Papon a annoté deux morts ce jour là, cette même année la morgue compte 200 algériens morts. L'événement est redécouvert très tardivement dans les années 1990 grâce aux revendications des descendants d'immigrés et l'efficacité du travail des historiens. Avant ces dates, des opérations de censures et de saisies pour éviter que l'événement s'ébruite. Un débat vif autour des pertes humaines divise les historiens. Selon, Jean-Paul Brunet, cette soirée compte entre 30 et 50 morts tandis que pour Jean-Luc Einaudi, près de 200 manifestants sont tués. Toutefois, deux acteurs principaux ne prennent pas la parole dans la vidéo : un policier et un politique sur cette mémoire.

Suite à l'évocation de l'événement, une seconde étude de cas de 45 minutes est envisagée. Dorénavant, sous forme d'un travail individuel, afin que chaque élève puisse préparer au mieux la capacité évaluée. De ce fait, la problématique de séance est : **Malgré la reconnaissance officielle de cet événement, pourquoi peut-on dire que la mémoire du 17 octobre 1961 est controversée?**

Pour y répondre, les élèves se confrontent à deux documents qui questionne la place de l'Etat dans le champ mémoriel. Au premier chef, un extrait du quotidien *Libération* (document 1), publié le 17 octobre 1997. Alors Ministre de la Culture et de la Communication (1997-2000), Catherine Trautmann ouvre des archives restées encore secrètes lors de la première ouverture de fonds sur la guerre (1992). Ces sources renseignent sur les décès de manifestants algériens lors de l'année 1961. Le journal socio-démocrate pointe du doigt les errances de la police dans cette affaire en particulier le rôle du préfet Papon.

Au même moment, une nouvelle procédure judiciaire débute à Bordeaux pour démêler le rôle de Papon dans la déportation de Juifs sous l'Occupation. La veille de la décision d'ouverture des fonds d'octobre 1961, l'ancien préfet de police réaffirme la validité du bilan de police. Ce bilan partiel est de 2 morts, 64 blessés et 7 500 arrestations. Il ajoute que, s'il y a eu 30 décès, ils sont dus à des

¹⁷³ Ina Histoire. (2001, Octobre 16). La Rafle et le massacre du 17 octobre 1961 à Paris. Ina.

¹⁷⁴ Einaudi, J-L. (2001). *Octobre 1961 : Un massacre à Paris*. Fayard.

¹⁷⁵ Brunet, J-P. (1999). *Police contre FLN Le drame d'octobre 1961*. Flammarion.

règlements de compte intra-FLN. Benjamin Stora parle d'une « négation du fait historique » (1997¹⁷⁶). Il implore de tenir compte de la pluralité des témoignages. Les archives audiovisuelles d'un journal de *France 2* du 22 octobre 1997 (*Ina*) donnent les noms des manifestants algériens tués ce jour-là. Outre cela, l'enquête policière a donnée les noms des manifestants tués ce jour-là avec la mention « homicide volontaire » afin d'euphémiser les meurtres et faisant l'objet d'un non-lieu. Les archives de la préfecture de Paris et du Ministère de l'Intérieur devaient à l'origine être consultables pour 2001. Néanmoins, le rapport de Dieudonné Mandelkern (1998) les ouvre mettant en lumière un bilan humain incertain « plusieurs dizaines de morts ». Celui-ci est aujourd'hui largement débattu.

L'usage politique du passé* s'entrevoit également par un communiqué symbolique du président François Hollande (2012, document 4). C'est l'entrée de la mémoire des manifestants algériens dans la mémoire officielle. Le chef de l'État utilise des mots justes : « sanglante répression », « tragédie ». La France « reconnaît avec lucidité ces faits ». Il passe donc d'une connaissance de l'événement à une reconnaissance. Mais, aucun coupable n'est désigné. Perçue comme une repentance aux yeux de la droite française, le député UMP Christian Jacob parle d'une politique mémorielle « dangereuse pour la cohésion nationale » (2012¹⁷⁷). De ce fait, les tensions exacerbées autour de la reconnaissance ou le déni d'un groupe ravivent les plaies de l'histoire coloniale.

La fin de l'extrait du journal *Libération* (1997) montre, que tous les ans lors de la date du massacre, des journées commémoratives se déroulent à Paris et en province. Des associations font une marche pour que leur mémoire passe du souvenir à la reconnaissance, pour entrer dans la mémoire officielle. En parallèle, le document 5 montre des femmes manifestantes à Paris qui portent fièrement des drapeaux algériens et des pancartes avec le nom des victimes. Cette commémoration du 17 octobre 2017 rassemble en priorité un collectif d'associations qui appelle à une reconnaissance de « crime d'État » par le président Emmanuel Macron.

L'histoire du 17 octobre est bien connue grâce aux travaux d'historiens mais aussi au sein du domaine culturel (documentaires, films, bandes dessinées ou encore chansons). Un extrait de la chanson du *17 octobre* (2007, document 2) du rappeur français engagé, Médine entre dans une perspective de dénonciation de cette répression. Né au Havre en 1983, Médine Zaouiche est descendant de grands parents algériens venus travailler en France après 1945 pour reconstruire la ville normande dévastée. Cette chanson entrée pour la première fois dans les manuels scolaires de

¹⁷⁶ Ina Société. (1997, Octobre 16). *Quel était le rôle de Maurice Papon le 17 octobre 1961 ?* Ina.

¹⁷⁷ L'Obs avec AFP. (2012, octobre 17). 17 octobre : « Intolérable de mettre en cause la police républicaine ». *L'OBS*.

terminale générale (séries ES et L, Nathan) semble très pertinente. Passionné d'histoire en particulier du fait colonial algérien et heurté dans son identité par ces événements, le chanteur parle de moments douloureux comme son titre *Alger Pleure* (2012) sur la torture au moment de la bataille d'Alger. Il se présente comme le porte-parole de « mémoires souterraines » (P.Derder, 2011¹⁷⁸), oubliées intentionnellement par l'Etat français.

La musique intitulée *17 octobre* relate les événements parisiens. Son identification en faveur des immigrés algériens est clairement identifiable par les pronoms possessifs : « nous » et « me ». Ils témoignent de son identité multiple, une double identité à la fois française et algérienne. Après avoir une écoute du clip musical, on peut insister une nouvelle fois sur l'année agitée de 1961. Le 8 janvier 1961 marque le premier référendum de la Vème République dans lequel près de 75% des 23 millions de Français votent l'autodétermination de l'Algérie. À cette période, un climat de terreur règne. L'Organisation armée secrète (OAS) commet de nombreux attentats de l'Algérie à la France. En réponse, des attentats du FLN sont perpétrés contre les forces de police et les membres du Mouvement national algérien (MNA). L'écoute collective permet de dégager les grandes lignes du texte du chanteur. Il parle entre autres d'une fin de guerre, l'arrivée de travailleurs algériens, le ressenti d'un algérien sur son exil, le regard des français, la bidonvilisation de cette communauté. Au cours du conflit, le nombre d'immigrés a doublé de 1954 : 210 000 algériens en 1954 à environ 436 000 en 1962. De plus, une reconstitution de la voix de Maurice Papon adaptée résonne : « Je ne laisserais pas les tueurs du FLN faire la loi dans Paris ! A partir de maintenant pour un coup reçu, vous en rendrez 10 ! ». Après l'énumération de la pluralité des acteurs (« FLN », « les immigrés = « Algériens de France », « la police »), Médine exprime la violence extrême des forces policières comme le souligne ces paroles : « une dizaine de matraques viennent me défoncer le crâne », « mes os craquent », « ma bouche s'éclate bien sur les trottoirs », « nous allons voir si les rats savent nager ». À travers cette chanson, Médine prône un devoir de mémoire d'une journée trop longtemps oubliée.

Face aux foisonnements des mémoires, l'historien rétablit les événements sans silence, ni tabou. L'extrait d'un entretien du journal *Le Monde* (document 3) avec l'historien de l'événement, Gilles Manceron propose des raisons de l'oubli de l'événement dans la mémoire collective. Tout comme bon historien, il s'appuie sur les travaux antérieurs notamment des historiens britanniques Jim

¹⁷⁸ Derder, P. (2011, août 5). Le 17 octobre 1961 : Un événement oublié dans les programmes scolaires ? *Aggiornamento hist-géo*.

House et Neil MacMaster (2008¹⁷⁹) qui ont dénoncé le plus grand massacre en Europe lors d'une manifestation à l'époque contemporaine. Manceron explique que cet oubli mémoriel a été rendu possible par le silence de l'Etat français (Michel Debré, De Gaulle) qui a voulu étouffer l'affaire. D'après le chercheur, cette amnésie mémorielle avait pour objectif de tirer un trait sur le passé afin de ne pas remettre en cause la cohésion nationale. L'historien revêt son rôle intellectuel, de médiateur social dans l'espace public. Membre de la Ligue des droits de l'homme, il signe l'appel des associations pour la reconnaissance officielle de « crime d'État » par le président Macron. Lors d'une prise de parole dans le journal *La Croix* (2017¹⁸⁰), Gilles Manceron explique : « C'est le bon moment pour que cet événement survenu en plein Paris retrouve sa place dans notre histoire et pour que la République regarde autrement son passé colonial ».

Au moment de la trace écrite, on peut dire que la mémoire de cet événement est controversée puisque l'Etat a attendu un demi-siècle pour reconnaître la répression. L'oubli constitutif désiré par l'Etat a laissé des cicatrices profondes, qui ne se referment pas. Des groupes mémoriels revendiquent toujours la reconnaissance officielle de ce « crime contre l'humanité ». Au niveau des services de police, les langues se sont déliées avec le temps progressivement bien que certains justifient encore ce massacre. Le travail de l'historien a été essentiel dans la prise de conscience de ce moment dramatique dans la grande Histoire.

À la fin de la séance, il faut s'attarder avec les élèves à apporter une réponse à la problématique générale. Cette dernière concerne le travail de l'historien sur les mémoires de ce conflit. L'écriture de cette histoire est possible par une recherche scientifique fine. En tant que chercheur, il se pose des questions sur l'usage de la violence comme la torture ou sur des événements particuliers. Puis, il va dans les fonds archives ouverts pour répondre à ses questionnements. Il donne une analyse et du sens aux sources. En outre, il a également un rôle social. Sa recherche peut être communiquée à la société. Toutefois, son travail d'objectivité peut lui être reproché. Par exemple, Maurice Papon a intenté une procédure judiciaire contre l'historien Jean-Luc Einaudi pour diffamation. Il est acquitté en 1999 par la justice, ayant seulement fait son travail, d'établir la vérité historique. Enfin, il est aussi un citoyen engagé, il a une responsabilité en tant qu'intellectuel dans la sphère publique.

¹⁷⁹ House, J. & MacMaster, N. (2008). *Paris 1961 : les Algériens, la terreur d'Etat et la mémoire*. Tallandier.

¹⁸⁰ Bouniol, B. (2017, octobre 17). Répression sanglante du 17 octobre 1961, les associations attendent une parole présidentielle. *La Croix*

III) Évaluer la réflexion et l'esprit critique des élèves autour des mémoires blessées de Charonne

L'évaluation sommative de 30 minutes vérifie si la capacité travaillée est maîtrisée. Elle prend la même forme que nos études de cas : des documents de diverses natures comportant les acteurs mémoriels et l'historien. La problématique qui l'accompagne vise à développer l'esprit critique des élèves de terminale. Du reste, cette évaluation ne peut pas être perçue comme un piège pour les élèves. Cette évaluation propose la lecture historique et mémorielle d'un événement dramatique : « **Le massacre de Charonne du 8 février 1962** ». Les élèves en ont déjà entendu parler en amorce des séances précédentes notamment via la projection de la frise chronologique.

Une photographie d'époque (document 1) sur l'événement se présente comme un prétexte afin que les élèves puissent poser le contexte de violence dans leur introduction. Refusant l'abandon de l'Algérie française, l'attentat de l'OAS du 7 février 1962 au domicile du ministre des Affaires culturelles, André Malraux à Boulogne-sur-Seine est le facteur direct de cette manifestation. L'explosion touche une fillette de quatre ans, Delphine Renard, qui perd l'usage d'un œil. Provoquant l'indignation dans l'opinion, la gauche française et les syndicats appellent à la mobilisation à la place de la Bastille. Sous le prétexte de la peur du chaos, le ministre de l'Intérieur Roger Frey interdit la manifestation. Toutefois, des manifestants anti-OAS se réunissent vers 18h. L'image distribuée expose la charge violente des forces de l'ordre, matraques à la main. Les manifestants se réfugient et se retrouvent enfermés à l'intérieur du métro, station Charonne. Devant eux, les policiers frappent et projettent des grilles d'aération contre les manifestants. Le bilan humain est de 9 décès, une centaine de blessés. Ce moment sombre va passer sous silence pour ne pas entacher la République naissante et mettre à mal la cohésion nationale.

L'usage public de l'histoire spécifiquement par les médias (document 2) est interrogé autour de la confusion entre le massacre de Charonne et le 17 octobre 1961. Pourquoi une telle confusion ? À force de laisser dans la torpeur de l'oubli, de ne pas enseigner ces ombres dans l'histoire française, les Français ne sont-ils plus capables de différencier deux faits totalement différents ? Seul l'historien éclaire par sa méthode la spécificité de chaque événement. De la sorte, trois exemples de juxtaposition des événements sont évoqués. Prenons l'exemple simplement d'un catalogue distribué lors d'une exposition au Grand Palais à Paris en juillet 2018. Il y est mentionné : « manifestation des Algériens de Paris sévèrement réprimée par la police, métro Charonne ». Pour éviter toute incompréhension, l'élève doit connaître les acteurs des deux événements pour rétablir la vérité

historique. Ces extraits de journaux et catalogues éveillent la critique de l'usage médiatique de l'histoire qui relaye des informations sans forcément se fier aux sources.

Un extrait de l'ouvrage *Charonne, 8 février 1962* (2006, document 3) de l'historien Alain Dewerpe esquisse les enjeux politiques de cette mémoire. Il évoque ce moment comme un tabou mémoriel. Il explique que l'État a perçu cet événement sous l'angle du désordre social. L'historien propose d'interroger le rapport à la violence dans un rapport au temps plus long, celui de la guerre. Ce massacre serait-il la faillite de la démocratie, par le déni du respect des citoyens ? Au contraire, la réponse citoyenne est lue comme un sentiment de cohésion nationale d'environ 500 000 manifestants autour d'un massacre d'État. Il parle d'une mémoire qui crée une « controverse ». Elle se présente comme mémoire vécue par les acteurs, mais aussi comme mémoire reconstituée car transmise par le récit ou les écrits. La mémoire demande des comptes à l'histoire officielle : en l'accusant, en lui demandant reconnaissance voire des excuses.

L'appel à la manifestation du 8 février 1962 est lancé par la Confédération Générale du Travail (CGT). Cette affiche (document 4) révèle qu'en 2020, la mémoire tragique de Charonne reste vive. Les photographies des victimes jouxtant le texte énoncent les revendications du syndicat. On remarque également que neuf figures comme Fanny Dewerpe, mère de l'historien, sont décédées le jour de l'Affaire Charonne. L'élève peut donc se questionner et se demander comment l'historien peut-il écrire une histoire objective d'un événement qui le touche dans son intimité ?

Les élèves constatent que si « le crime d'État » (doc 4) n'est pas encore considéré par l'Élysée, au niveau local des reconnaissances se font. C'est le cas le 8 février 2007 avec le maire de Paris, Bertrand Delanoë (document 5) qui inaugure une place en mémoire de ce massacre. Cette cérémonie voit le secrétaire général de la CGT Bernard Thibault, la sénatrice communiste Nicole Borvo prononcer quelques mots. Ces acteurs ne sont pas choisis au hasard, ils véhiculent la mémoire des acteurs (CGT, PCF) de l'évènement. Les élèves constatent que le pouvoir local a une prise d'initiative en termes de cérémonies commémoratives. Le choix par le politique de ce qui revêt ou non du devoir de mémoire répond à l'injonction : « Dis-moi qui tu commémores, je te dirais qui tu es » (2020¹⁸¹).

¹⁸¹ Kauffmann, S. (2020, mai 13). « Dis-moi qui tu commémores, je te dirais qui tu es ». Le Monde

Chapitre 3 : Des limites de notre recherche aux pistes dégagées

I) À défaut d'une mise en pratique, la réflexion est au cœur de l'étude

Très théorique, ce mémoire repose essentiellement sur des recherches scientifiques et une réflexion critique. Par le fruit de nos stages respectifs, nous sommes partis du constat évident que l'école est le reflet de la mixité socioculturelle française. Garante de la construction de citoyens en devenir, l'institution scolaire a l'obligation de donner un discours polysémique sur les origines d'une société métissée. Par conséquent, comment des élèves aux origines différentes trouvent-ils leur place dans l'histoire proposée par l'école ? De plus, quel est le rôle de l'école dans la construction du sentiment d'appartenance nationale chez tous les élèves ? Le lien intrinsèque du politique témoigne-t-il d'une lecture franco-centrée de l'histoire nationale ou au contraire ouvre-t-il les portes du passé à l'aune d'une histoire mondialisée ? Toutes ces questions ont été l'objet de soulèvements, parfois des réponses ont pu être dressées en comparaison des sources qui s'offraient à nous. Dès lors, tentons d'y répondre à travers les phénomènes soumis à l'étude.

Concernant l'esclavage, dans les programmes de 2008, l'enseignement de la traite négrière est explicitement inscrit. L'intégration du thème de l'esclavage en quatrième a pris en compte l'importance que revêtent ces thématiques dans la recherche et la demande sociale. Contrairement, aux manuels des années 1960 (mise à part celui de Braudel assez novateur), l'esclave noir n'est pas perceptible, intelligible, pleinement intégré. La loi de 2005 devait contribuer à un enseignement approfondi de ce passé colonial comme « mission d'intégration, qui est devenue aujourd'hui une des priorités de notre école ». Cette loi vise à tisser du lien social entre tous les futurs citoyens par l'adoption d'une histoire commune. Michel Lussault (2016¹⁸²), ancien président du Conseil supérieur des programmes (2014-2017), déclare que « la loi a beaucoup formalisé l'approche du sujet ». Le géographe évoque l'intégration du concept de traite et ses impacts dans les deux disciplines, histoire et géographie. L'esclavage ne s'étudie donc plus seulement dans son versant économique du commerce triangulaire.

Dans le manuel de 2011¹⁸³, cette page obscure de l'histoire est envisagée par une approche globale des acteurs. Cette lecture historique peut rendre plus sereine l'étude de ce passé. Dans ce cadre, l'école ne forge plus une identité nationale franco-blanchisée mais ouvre à une identité nationale

¹⁸² Brunet, E. (2016, mai 10). Esclavage : 15 ans après la loi Taubira, quels changements à l'école ? *L'Obs*.

¹⁸³ Blanchard, E. *Ibid*

hybride. La commande politique répond ici favorablement aux avancées scientifiques. Les circulations migratoires historiques sont compréhensibles en particulier par le récit du trajet d'esclaves de la côte ouest africaine vers les Antilles jusqu'à pour une minorité vers le territoire hexagonal.

Si l'on prend l'enseignement du fait colonial algérien, nous avons pu voir transparaître un certain malaise chez certains élèves à l'encontre de cette histoire enseignée. Le sentiment chez quelques-uns des élèves « qu'on ne leur dit pas tout » est très présent, surtout ceux qui ont une mémoire familiale rattachée à un événement de ce conflit. À l'opposé, selon Laurence De Cock (2018¹⁸⁴), l'indifférence plane plus sur ce moment historique que les crispations. L'histoire officielle considère qu'une vision commune du passé aide à consolider la société, à forger une identité nationale idéalisée. Ces « politiques du passé » (C.Andrieu, 2006¹⁸⁵) provoquent de nombreux débats chez les historiens.

Passée de « non-lieu de mémoire » (G.Noiriel, 2016¹⁸⁶) à considération succincte dans les programmes d'histoire du secondaire (en classe de 3ème), l'histoire de l'immigration d'après Seconde Guerre mondiale est envisagée brièvement depuis leur renouvellement en 2002. De nos jours, l'histoire de l'immigration est abordée à l'école dès le cycle 2. Ce sujet est transdisciplinaire, chaque discipline (français, EMC, géographie, histoire, les arts plastiques, les langues vivantes etc.) doit apporter sa pierre à l'édifice pour comprendre les enjeux et les conséquences de ces mobilités humaines. Souvent, les immigrés algériens sont considérés seulement sous l'angle de l'exil des harkis après la guerre d'Algérie. Or, il ne faut pas omettre les immigrés algériens qui sont venus travailler en France dès l'entre-deux guerre, après le second conflit mondial pour aider à la reconstruction

Concernant les circulations migratoires récentes, l'histoire scolaire doit élargir ses horizons historiques. Nous avons observé des nouveautés dans les programmes de 2010 en classe de cinquième avec une partie intitulée « Regards sur l'Afrique ». Les programmes imposent l'étude d'une civilisation précoloniale de l'Afrique subsaharienne. Ce programme est pertinent car il envisage de déconstruire l'idée forgée par les colonisateurs européens de « vide civilisationnel ».

¹⁸⁴ Blin, S. (2018, juin 15). Laurence De Cock « Pour l'enseignement d'une histoire émancipatrice et plurielle ». *Le Nouveau Magazine littéraire*.

¹⁸⁵ Andrieu, C. (2006). *Politiques du passé: usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Presses de l'Université de Provence.

¹⁸⁶ Noiriel, G. (2016). *Ibid.*

Ce passage opte pour une étude de la traite intra-africaine comme véritable ciment de structuration des empires. Ces programmes sont influencés par le prisme de l'histoire globale. L'exemple de l'empire du Mali (XIIIe-XIVe siècle) et sa civilisation brillante ont marqué l'histoire en particulier le règne de Kankan Moussa dont la puissance s'est fondée sur un développement économique (le commerce de l'or et la maîtrise de la traite), un vaste espace de l'Atlantique à l'est de l'actuel Niger ainsi qu'un essor culturel (un vaste corps de savants et juristes). L'approche historique de cultures méconnues, dont l'histoire scolaire n'a pas l'habitude de s'atteler, est une source considérable de richesses pour les élèves qui acquièrent des connaissances singulières. Quant aux élèves français d'origine malienne, ils ont le sentiment de se sentir intégrés, une certaine fierté émane du fait d'être considérés dans une histoire plus large. En toute logique, l'histoire de l'Afrique ne commence pas au moment de la colonisation !

Alors, pourquoi ne pas envisager une histoire autrement ? On peut imaginer une histoire de la ville gréco-romaine de Palmyre. Sinon, une histoire contemporaine de la Syrie sous le protectorat français de 1923 à 1946 est possible. Sous mandat de la Société des Nations (SDN), l'organisation internationale faisait miroiter l'indépendance à ce protectorat au moment où des institutions et des dirigeants fiables seraient installés. Cela serait l'occasion aux élèves issus de l'immigration syrienne récente d'aborder un pan de l'histoire de leur pays mais aussi aux élèves français d'envisager une histoire mondiale originale, dont aucun ne connaît les tenants et aboutissants. L'élargissement à d'autres histoires, qui plus est, en interrelation avec l'histoire française est donc très judicieux.

II) Des contrariétés éprouvées au moment du protocole de recherche

La crise exceptionnelle du Covid-19, le confinement qui s'en est suivi ont provoqué jusqu'à nouvel ordre la fermeture de tous les lieux de savoirs et de l'information comme les bibliothèques ou les archives. Ce qui nous a rendu la tâche très délicate, ce n'est qu'un euphémisme, pour rédiger ce mémoire. Relatif à nos recherches épistémologiques, nous avons regroupé un ensemble de données assez cohérentes. Cependant, nous avons été obligés de nous adapter en ce qui concerne les sources primaires en cherchant des références internet qui témoignent de leur caractère souvent parcellaire. Malgré le fait que nous n'ayons pas eu accès des manuels anciens, nous avons réunis un ensemble de données assez pertinentes pour traduire des continuités et des ruptures dans la manière d'écrire l'histoire scolaire.

Dans un premier temps, nos recherches ont été infructueuses. Dans un second temps, nous avons réussi à rassembler quelques manuels susceptibles d'être soumis à l'analyse. En l'occurrence, le

manuel scolaire de Jean Michaud (1966¹⁸⁷) ou celui de Fernand Braudel (1963¹⁸⁸). Prenons l'exemple du chapitre 1 de la partie didactique, nous comptons avoir accès essentiellement à des manuels datant d'avant les années 1970. Or, nous avons dû comparer une des parties d'un manuel de 1963 à des pages d'un manuel de 1985 pour le fait colonial algérien. Un grand bond a été réalisé dans la manière d'écrire cette histoire en particulier dans le champ scolaire. Il aurait été plus pertinent de comparer le manuel précurseur de Braudel sur des événements à chaud avec un autre manuel de la même période ou de la décennie suivante.

N'ayant pas accès à des manuels scolaires récents dans nos foyers respectifs, nous avons dû parfois réadapter nos scansions historiques dans le découpage effectué des programmes. Par exemple, nous avons pu utiliser des programmes antérieurs à 2015 pour le collège et à 2019 pour le lycée pour le dernier chapitre de la partie didactique. Néanmoins, des éditeurs de manuels scolaires ont proposé de consulter en libre accès certains manuels durant le confinement national.

Outre la pénurie de manuels, nous n'avons nullement pu accéder à des cours réalisés par des professeurs sur des sujets à l'étude. Pareillement, le traitement de travail d'élèves sur les thèmes de la mémoire de la guerre d'Algérie en terminale (2013) ou leur perception auraient été un bon moyen d'enrichissement de notre travail.

Par l'intermédiaire des réseaux sociaux, nous avons pu réaliser un sondage que l'on souhaitait soumettre en mains propres aux enseignants de terminale. Ce sondage recueilli éclaire la difficulté et presque l'évitement de l'enseignement de « l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie » par les professeurs.

Le processus de création de la séquence enseignée a été semé d'embuche. Sa fabrication n'a pu être réalisée seulement par le biais de sources internet, ce que nous regrettons. En amont, nous voulions introduire dans nos études de cas des extraits d'ouvrages scientifiques mais nous n'avons pas pu hélas y accéder. La recherche de documents plus judicieux a été de l'ordre d'un véritable bricolage intellectuel afin de parvenir à une séquence qui intégrait l'hétérogénéité des acteurs mémoriels. Bien loin de nos attentes pédagogiques et personnelles, l'adaptation a été le maître mot. Le choix pédagogique des documents s'est confronté à une multitude de données jaillissant du web.

¹⁸⁷ Michaud, J. (1966). *Ibid.*

¹⁸⁸ Baille, S., Braudel, F. & Philippe, R. (1963). *Ibid.*

Heureusement que nous savions où aller chercher une information fiable. Les documents choisis proviennent de sites historiques, d'associations, de journaux, de manuels scolaires, de blogs scientifiques ou associatifs. Ce désir de donner aux élèves des documents de multiples natures a été une recherche constante dans l'optique d'inscrire cet enseignement dans une histoire plurielle.

III) Après conception de ce travail, les résultats attendus

Dès les prémices de notre réflexion, nous voulions comprendre les synergies entre le rôle de l'école et l'État français dans la construction de l'identité nationale chez des élèves aux identités multiples.

L'institution scolaire demeure le lieu de renouvellement du vivier de citoyens de la République de demain. Si l'éveil de l'esprit critique est une priorité, elle ne peut être imperméable aux débats sociétaux. N'étant donc pas un sanctuaire, l'école doit toutefois conserver sa neutralité et proposer une histoire la plus objective possible.

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce mémoire vise à étudier dans quelle mesure l'école est assignée comme garante de l'identité française. Si tous les enseignements dépendent du ministère de l'Éducation nationale, il y a une discipline qui par nature est éminemment politique : l'histoire-géographie. Par le passé, l'éducation civique, qui dans la pratique devait garder une place équivalente aux enseignements d'histoire-géographie, était souvent expédiée. De nos jours, encore, sous le prétexte de la liberté pédagogique, certains enseignants font le choix de laisser l'enseignement moral et civique (EMC) pour portion congrue. Cependant, le plus souvent ce n'est pas un choix volontaire qui guide les enseignants. En effet, ils sont inquiets de ne pas finir à temps imparti un programme qui est très long et indigeste pour les élèves. Cela pose la question du lien qu'entretiennent les créateurs des programmes et les instigateurs politiques ? L'emprise du politique au sein du Conseil supérieur des programmes (CSP) se fait ressentir. Au regard de la lourdeur de certains programmes, on peut penser que ces personnes semblent totalement déconnectées des acteurs du terrain. Ne vaut-il pas mieux proposer moins de contenus scientifiques, pour faire vivre des valeurs et principes civiques comme la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le vivre-ensemble ? Comprendre, faire vivre ses valeurs, les faire approprier aux élèves sont des clés de réponses face à des idées préfabriquées auxquelles ils sont confrontés quotidiennement en particulier par le biais de la sphère médiatique. À l'inverse, le désir d'inculquer des valeurs républicaines par l'école peut être entendu différemment dans d'autres endroits de socialisation (groupes de pairs, familles) du quotidien des élèves. Cette socialisation parallèle peut remettre en

cause les valeurs prônées par l'école. Par conséquent, on se trouve devant un message national effritable, poreux.

Si sans conteste, l'historien dispose d'une certaine aura dans l'espace public, il a également son mot à dire concernant l'école. L'enseignement de l'histoire-géographie est souvent pris à témoin pour justifier une vision univoque d'une figure historique ou d'un événement particulier. Lors de la rédaction de manuels, la consultation d'historiens permet d'éviter cet écueil. L'école doit proposer une histoire dépassionnée et objective, hors de l'orbite étatique. Un comité d'historiens professionnels, détaché de toute influence politique, pourrait réfléchir en coprésence de professionnels de la pédagogie, d'enseignants du second degré pour construire les programmes.

Au surplus, le thème de l'identité nationale traverse l'école de toute part. L'histoire-géographie incarne la matière primordiale pour tisser ce lien d'appartenance à une nation commune dès le plus jeune âge. N'étant pas chose évidente, la volonté de forger une identité nationale à partir de la discipline historique et de la géographie est un construit socio-politique. Le romantisme lavissien en a incarné l'acteur principal en assimilant la France à un être vivant qui souffre, se révèle et s'incarne dans des héros nationaux. La guerre provoque très souvent le repli de l'individu sur lui-même, se recentrant sur des valeurs perçues comme essentielles comme l'amour de la nation. Depuis la recrudescence des attentats qui ont frappé la France (2015-2016), l'État a valorisé une place accrue de l'enseignement morale et civique. Inversement à la société qui connaît des divisions, des crispations, elle est appelée l'école de la « bienveillance » depuis la loi refondation de l'école de la République sous le ministère de Vincent Peillon (2013).

Pourtant, en entrant dans les cours d'écoles, si les inégalités sociales sont sous-jacentes, elles se font voir. Face à l'accueil d'un public très divers socialement, l'école a la rude tâche de corriger les inégalités de fait, en tout cas c'est le rôle qu'on lui incombe. Outre cela, un différentiel culturel persiste entre les élèves puisque tous n'ont pas reçu un capital culturel identique en fonction de leur classe sociale d'origine. C'est un constat évident aujourd'hui, l'égalité des chances vantait par la République est profondément mise à mal car tous les enfants n'ont pas les mêmes chances de réussites. En reflet, le modèle de compréhension des logiques socioculturelles dressé par Pierre Bourdieu est toujours d'actualité de manière saisissante. Ainsi, le concept d'*habitus* (1970¹⁸⁹) du sociologue consiste à produire un comportement adéquat en fonction d'une demande sociale. De ce

¹⁸⁹ Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*. 166, 6-14.

fait, les plus pauvres, qui n'ont pas hérités de ces codes sociaux, restent souvent dans leur situation de déficit culturel par la « violence symbolique¹⁹⁰ » dont l'école fait preuve. Un demi-siècle après cette réflexion, le fossé culturel entre les élèves n'a cessé de s'élargir, devenant l'un des enjeux des politiques éducatives prioritaires. Par exemple, nous en avons déjà parlé, la mise en place de l'enseignement du fait religieux (2002¹⁹¹) a mis en lumière le déficit culturel des élèves. De ce fait, les élèves issus de l'immigration dont l'histoire scolaire a été tue, ne doivent pas se présenter comme les oubliés de l'enseignement.

Concernant les élèves, le sentiment de revendication du national n'est pas forcément visible dans le cadre scolaire mais lors de moments « uniques ». Lors de la victoire de l'équipe de France de football à la coupe du monde (2018), le sentiment d'« être français » a été revendiqué fièrement. Dans des moments d'euphorie, le football reflète un moment paroxystique de la cohésion sociale. Lors d'un événement planétaire, la victoire est l'occasion d'assister à des scènes de liesses générales sur tout le territoire métropolitain et outre-mer. Que ce soient à travers les réunions de deuils nationaux ou de liesses nationales, tous ces événements bien que diamétralement opposés disent quelque chose sur l'identité nationale. Après les attentats perpétrés en France, l'opinion publique attisée par des politiciens et des polémistes s'est interrogée sur le thème de l'intégration des immigrés. Si les raisons qui poussent à de tels actes affreux nous échappent encore aujourd'hui, la société s'est demandée comment des français en viennent à tuer d'autres français ? Pour éviter le mélange des genres, les sophismes et syllogismes que certains polémistes ont élevés au rang d'art, il convient de revenir aux valeurs républicaines. Ce retour aux sources de ce qui au-delà de la démocratie, sont les valeurs de la nation française, permettant le « vivre ensemble », cher à Ernest Renan.

Le sentiment national a été tissé autour du culte des grands hommes, dates symboliques, événements marquants qui ont fait la France. Néanmoins, le public d'aujourd'hui n'est plus celui de jadis. La pluralité des expériences de nos élèves français doit faire prendre conscience qu'un nouveau modèle est à envisager. Ce pluralisme est un argument assez sérieux pour que les instances de décisions intègrent des grands personnages issus des minorités au sein des programmes.

Au total, il faut se diriger vers la promotion d'une identité nationale cosmopolite. Pourquoi ne pas proposer des « identités nationales », l'identité personnelle vis-à-vis de la nation est un sentiment,

¹⁹⁰ *Ibid.*

¹⁹¹ Debray, R. (2002). *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Odile Jacob.

un ressenti qui diverge inévitablement, il n'a pas la même intensité. C'est une réalité, quelque chose à accepter. Il faut élargir le vocable pour permettre une analyse en dehors des mots déjà prédéfinis.

Sinon, n'est-il pas possible d'élargir le champ des horizons ? Peut-on proposer une histoire scolaire non pas du culte des grands hommes, si friands dans la culture *mainstream*, mais des « humbles », qui sont aussi le symbole de la nation : les paysans, les ouvriers, les mineurs, les immigrés. Dans le cas présent, Gérard Noiriel (1988¹⁹²) indique que les immigrés, dont beaucoup d'algériens, ont depuis la deuxième Guerre mondiale construit 90 % des autoroutes françaises, et un logement sur deux. Replacer tous les Français tels qu'ils soient sur le chemin emprunté par l'histoire participe d'une société qui n'a pas honte de se regarder droit dans les yeux.

¹⁹² Noiriel, G. (2016). *Ibid.*

CONCLUSION

Tout au long de notre cheminement intellectuel, nous avons cherché à démontrer que l'enseignement de l'histoire se présente comme consubstantiel dans la construction identitaire des élèves français. En cela, le rôle éducateur et unificateur de l'État est durable. Au demeurant, l'État influe sur la manière d'écrire l'histoire. Par l'imposition de programmes, souvent fruit de concertations, la plus haute éminence politique norme l'histoire nationale. Cette écriture officielle de l'histoire la met parfois dans des carcans en donnant la part belle à une France unanime, sans discontinuités. Ses velléités d'inculquer l'amour de la nation se confrontent à l'impossibilité de définir une « identité totale » face à des identités singulières.

Notre ambition était de confronter le renouvellement épistémologique avec les contenus enseignés inflexibles par la sphère politique. Confrontés à la multiplicité de thèmes, nous aurions pu nous centrer seulement sur le fait colonial algérien, dont la place est prépondérante dans l'histoire française. Toutefois, notre raisonnement est légitime puisqu'il prend en compte les interrelations entre les différents prismes d'analyse. Concernant l'étude de l'esclavage et de la traite, elle s'insère dans un temps plus long d'épisodes historiques qui ont entaché les valeurs des Lumières françaises.

Sous l'égide de l'« éducateur de la jeunesse » (P.Nora, 1962¹⁹³), le régime républicain a tissé un sentiment national par la promotion d'une histoire unificatrice gommant toute diversité sociale et culturelle. Pourchassant les manuels d'histoire d'époque, nous avons voulu vérifier s'il y a prégnance du « roman national » pour examiner « l'altération très profonde du type de France qui nous a été léguée » (P. Nora, 2010¹⁹⁴). Cette exploration du passé enseigné nous a permis de dégager des grandes dynamiques de compréhension dans la manière de « dire l'histoire » dans le secondaire des années 1950 jusqu'à aujourd'hui.

De surcroît, la médiatisation du thème de l'identité nationale ne traverse pas seulement les cours d'école, elle imprègne la société. De cette façon, le déferlement sur ce sujet complexe dans l'arène médiatique a créé la cacophonie ambiante justifiant des interprétations multiples sur ce passé national. Après la guerre d'Algérie, une immigration algérienne arrive sur le sol français (déjà présente depuis le début du XX^e siècle¹⁹⁵) avec sa propre histoire, culture et religion. Ce terreau

¹⁹³ Nora, P. (1962). « Ernest Lavisse. Son rôle dans la formation du sentiment national ». *Revue historique*, 86, 73-106.

¹⁹⁴ Nora, P. (2010). Les avatars de l'identité française. *Le Débat*, 159, 4-20.

¹⁹⁵ Genty, J-R. (2009). *Les étrangers dans la région du Nord : repères pour une histoire régionale de l'immigration dans le Nord-Pas-De-Calais (1850-1970)*. Éditions L'Harmattan

va être particulièrement fertile pour les thématiques populistes (l'identité nationale, l'immigration et l'islam) qui vont s'enraciner au sein de la société. À son insu, l'islam souffre d'une image subversive, perçue comme incompatible avec la laïcité. La religion musulmane viendrait vider de sa substance une identité nationale chrétienne. Devant cette négation de l'« autre français », l'histoire enseignée des immigrés est trop souvent abordée dans les manuels sous la focale d'un tuteur, l'ancien colon, accentuant les représentations héritées.

D'une part, les minorités se réapproprient progressivement leur passé affirmant leurs différences dans le tout national. À cette occasion, les mémoires en particulier celles de la colonisation et par rétroaction l'immigration sont un vecteur identitaire majeur perçu comme menaçant par la mémoire officielle. La rémanence des groupes mémoriels dans l'espace public éveille les consciences sur les contradictions (esclavage, travail forcé, torture, racisme) autour des idéaux universalistes qui ont légitimé la colonisation.

D'autre part, être fier de son identité, de ses racines familiales n'est pas forcément crier au repli identitaire sinon au communautarisme. Il convient de nuancer. À l'inverse, de plus en plus de français guidés par une quête identitaire, cherchent à élargir le cercle de leurs ancêtres. Ce qu'on peut nommer sommairement, « ce tout-histoire », ne se substitue pas au travail de l'historien. Loin de là, cette recherche de soi motivée en premier lieu par les affects, n'empiète pas sur le travail de l'historien qui essaie d'embrasser le passé dans sa pluralité.

Par conséquent, le métier historien dans l'espace public questionne. Nous avons pu constater que sa liberté d'action peut être entravée par les choix des gouvernants. En l'occurrence, les sujets jugés les plus subversifs peuvent se révéler fermés aux recherches historiques. Cette manipulation du passé par le politique n'empêche pas forcément le travail de l'historien. À partir d'un recueil méticuleux de sources diverses, il apporte un regard singulier sur le passé. À la vue d'une histoire sclérosée, il a renouvelé les champs de recherche sur le fait colonial et l'immigration.

L'historien s'interroge également sur son support premier, le temps. La prise en compte des « mémoires » permet de déceler un changement profond dans la société française dans la perception temporelle du passé. Le passé est appréhendé dorénavant comme passé-présent menant à une « crise de l'avenir » (Boucheron, 2016¹⁹⁶). Les chercheurs sont invités à prendre partis. Certains s'engagent sous la figure de l'intellectuel tandis que d'autres préconisent une séparation stricte entre histoire et

¹⁹⁶ Novel, A-S. (2016, mars 15). Patrick Boucheron : « Faire de l'Histoire, c'est lutter contre l'arrogance du présent ». *Le Monde*.

enjeux présents. De cette manière, la vérité historique peut apaiser les tensions actuelles sur le passé, il s'agit du « grand garde-fou de notre époque » (Régine Robin, 2010¹⁹⁷).

Au total, l'État se trouve face à son échec de forger une identité nationale dans une école plurielle. En pensant l'école comme microcosme de la société multiculturelle, il plaît de parler des « identités françaises ». Devant un brouillage identitaire ressenti de manière grandissante chez certains élèves, comprendre les trajectoires individuelles doit être une constante pour favoriser le vivre-ensemble.

Notre questionnement sur la faillite de la formation de l'identité nationale française pousse à s'interroger sur les réponses à apporter aux mobilités actuelles. Les nouvelles migrations sont motivées par des raisons climatiques et géopolitiques questionnant leur prise en charge par le politique. À plus grande échelle, l'école symbole de l'intégration, doit proposer des clés d'analyse pour éviter la relégation de ces nouveaux élèves. En cela, comment l'histoire scolaire dans sa logique intégratrice va-t-elle pouvoir intégrer les réfugiés et les migrants nouvellement arrivés ?

Le défi paraît épineux et inabordable sachant que l'Etat ne parvient déjà pas à insuffler ce sentiment national à tous les Français. Ce sujet peut faire l'objet d'investigations futures, amenant à des réflexions novatrices qui sans nul doute apporteront un regard lumineux à la société sur des sujets trop souvent nébuleux.

¹⁹⁷ Laurentin, E. (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui ?* Bayard Culture.

BIBLIOGRAPHIE

I. Ouvrages scientifiques

- Andrieu, C. (2006). *Politiques du passé : usages politiques du passé dans la France contemporaine*. Presses de l'Université de Provence.
- Bernardot, M. (2008). *Loger les immigrés – La Sonacotra 1956-2006*. Éditions du Croquant.
- Blanchard, P. & Veyrat-Masson, I. (2008). *Les guerres de mémoires: La France et son histoire, enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques*. La Découverte.
- Bloch, M. (1999). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Armand Colin.
- Boucheron, P. (2018). *Histoire mondiale de la France*. Points.
- Boulainvilliers, H. (2010). *Essai sur la noblesse de France*. Kessinger Publishing.
- Bourdieu, P. & Sayad, A. (1964). *Le Déracinement : La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Éditions de Minuit.
- Branche, R. (2001). *La torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie 1954-1962*. Gallimard.
- Brunet, J-P. (1999). *Police contre FLN Le drame d'octobre 1961*. Flammarion.
- Braudel, F. (1986). *L'identité de France – Espace et Histoire*. Arthaud.
- Citron, S. (2008). *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*. Éditions de l'Atelier.
- Debray, R. (2016). *La Laïcité au quotidien : guide pratique*. Gallimard.
- Delacroix, C., Dosse, F., Garcia, P. et al. (2010). *Historiographies, II : Concepts et débats*. Gallimard.
- Dosse, F. (2020). *Pierre Vidal-Naquet, une vie*. La Découverte.
- Duclert, V. (2008). *La France une identité démocratique. Les textes fondateurs*. Le Seuil.
- Durpaire, F. (2018). *Nos ancêtres ne sont pas gaulois ! : Contre-histoire de France*. Albin Michel.
- Einaudi, J-L. (2001). *Octobre 1961 : Un massacre à Paris*. Fayard
- Febvre, L. (1970). *La Terre et l'évolution humaine*. Albin Michel.

- Genty, J-R. (2009). *Les étrangers dans la région du Nord : repères pour une histoire régionale de l'immigration dans le Nord-Pas-De-Calais (1850-1970)*. Éditions L'Harmattan
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Éditions de Minuit.
- Harbi, M. (1980). *Le FLN, mirage et réalité des origines à la prise du pouvoir (1945-1962)*. Éditions Japress Publications.
- Harbi, M. & Stora, B. (2004). *La Guerre d'Algérie 1954-2004 la fin de l'amnésie*. Robert Laffont.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Seuil
- House, J. & MacMaster, N. (2008). *Paris 1961 : les Algériens, la terreur d'Etat et la mémoire*. Tallandier.
- Jahan, S. (2016). *Les étrangers en Poitou au XVIIIe siècle Traverser ou rester*. Geste Éditions.
- Kaufmann, J-C. (2010). *L'invention de soi Une théorie de l'identité*. Fayard.
- K.Bhabha, H. (2007). *Les lieux de la culture : Une théorie postcoloniale*. Payot & Rivages.
- Laurentin, E. (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui ?* Bayard Culture.
- Lemkin, R. (2008). *Qu'est ce qu'un génocide ?* Éditions du Rocher.
- Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne*. Éditions de Minuit.
- Michelet, J. (2013). *Histoire de France*. Flammarion.
- Moro, M-R. (2012). *Les enfants de l'immigration Une chance pour l'école*. Bayard.
- Mucchielli, A. (2013). *L'identité*. Presses universitaires de France.
- Muzzarelli, MG. (2017). *Histoire du voile*. Bayard Culture.
- Naquet, P-V. (1972). *La Torture dans la République : essai d'histoire et de politique contemporaine (1954-1962)*. Éditions de Minuit.
- Noel, E. (2006). *Etre noir en France au XVIIIe siècle*. Tallandier.
- Noiriel, G. (2006). *Introduction à la socio-histoire*. La Découverte.
- Noiriel, G. (2007). *A quoi sert l'identité nationale ?* Agone.
- Noiriel, G. (2016). *Le Creuset français. Histoire de l'immigration (XIXe-XXe siècle)*. Éditions du Seuil.

- Noiriél, G. (2018). *Une histoire populaire de la France De la guerre de Cent Ans à nos jours*. Agone.
- Noiriél, G. (2019). *Le venin dans la plume*. La Découverte.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire. I – La République*. Gallimard.
- Nora, P. (1992). *Les lieux de mémoire. III – Les France*. Gallimard.
- Pétré-Grenouilleau, O. (1995). *Moi, Joseph Mosneron, armateur négrier nantais (1748-1833). Portrait culturel d'une bourgeoisie négociante au siècle des Lumières*. Éditions Apogée.
- Pétré-Grenouilleau, O. (2006). *Traites négrières, essai d'histoire globale*. Folio histoire.
- Regent, F. (2007). *La France et ses esclaves*. Grasset.
- Renan, E. (1997). *Qu'est ce qu'une nation ? Mille et une nuits*.
- Rousso, H. & Conan, E. (1994). *Vichy, un passé qui ne passe pas*. Fayard.
- Sayad, A & Bourdieu, P. (1964). *Le Déracinement : La crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie*. Éditions de Minuit.
- Sayad, A. (1991). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. De Boeck.
- Sayad, A. (1999). *La double absence Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré*. Éditions du Seuil.
- Sayad, A. (2014). *L'École et les Enfants de l'immigration*. Éditions du Seuil.
- Stora, B. (1991). *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*. La Découverte.
- Thiesse, A-M. (2001). *La création des identités nationales*. Points.
- Tilly, C. (1986). *La France conteste, de 1600 à nos jours*. Fayard.
- Vallet, O. (2001). *Une autre histoire des religions, tome I : Les religions présentes*. Gallimard.
- Weil, P. (1991). *La France et ses étrangers*. Calmann-Lévy.
- Wievorka, M. (2013). *Le Front national entre extrémisme, populisme et démocratie*. Maison des Sciences de l'Homme.

II. Ouvrages didactiques et pédagogiques

- Berque, J. (1994). « Enseigner le fait religieux à l'école Questions sur l'Islam et l'école laïque ». *Cahiers pédagogiques*, 323.
- Buisson, F., Dubois, P., Meirieu, P. et al. (2017). *Dictionnaire de pédagogie*. Bouquins.
- Debray, R. (2002). *L'Enseignement du fait religieux dans l'école laïque*. Odile Jacob
- De Cock, L., Madeline, F., Offenstadt, N. et al. (2008). *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France*. Agone.
- De Cock, L. (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Agone.
- De Cock, L. (2018). *Dans la classe de l'homme blanc : L'enseignement du fait colonial en France des années 1980 à nos jours*. Presses universitaires de Lyon.

III. Articles scientifiques/didactiques

- Bertrand, R. (2006). La mise en cause(s) du « fait colonial ». *Politique africaine*, 102, 28-49. <https://doi.org/10.3917/polaf.102.0028>
- Bonniol, J-L. (2007). Les usages publics de la mémoire de l'esclavage. *Matériaux pour l'histoire de notre temps*, 85, 14-21. <https://doi.org/10.3917/mate.085.0004>
- Delumeau, J. (2002). L'école et le fait religieux. *L'enseignement du fait religieux*. Actes du séminaire. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/actes/12/5/Enseignement_du_fait_religieux_Seminaire_2002_1111125.pdf
- De Saint-Victor, J. (2006). Les historiens et la « guerre de mémoires ». *Cités*, 25, 192-193. <https://www.cairn.info/revue-cites-2006-1-page-192.htm>
- Falaize, B., Heimberg, C. & Loubes, O. (2013). L'école et la nation. *Actes du séminaire scientifique international*. Lyon, Barcelone, Paris. ENS Éditions. 10.4000/books.enseditions.2310
- Falaize, B. (2014). « LEGRIS Patricia Qui écrit les programmes d'histoire ? ». *Revue française de pédagogie*, 189, 150-151. <https://journals.openedition.org/rfp/4653>
- Gensburger, S. (2010). Entrepreneurs de mémoire et configuration française. *Les Justes de France*, 51-71. <https://www.cairn.info/les-justes-de-france--9782724611397-page-51.htm>
- Jourdain, A. & Naulin, S. (2011). Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu. *Idées économiques et sociales*, 166, 6-14. 10.3917/idee.166.0006

- Lauret, P. (2009). Identité nationale, communauté, appartenance. L'identité nationale à l'épreuve des étrangers. *Rue Descartes*, 66, 20-31. 10.3917/rdes.066.0020
- Legris, P. (2015). L'histoire scolaire en France. Les évolutions d'une discipline en tensions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 135-143. 10.4000/ries.4447
- Léonard, M. (2014). Histoire : « Il faut oser le désordre ». *CQFD*, 125. cqfd-journal.org/Histoire-II-faut-proner-le
- Martinache, I. (2009). Patrick Weil, Liberté, égalité, discriminations ? L'identité nationale au regard de l'histoire. *Liens socio*. <http://journals.openedition.org/lectures/582>
- Mestre, C. & Ferradji, T. (2009). Mémoire de l'esclavage. *La pensée sauvage / « L'Autre »*, 10, 260-262. <https://doi.org/10.3917/lautr.030.0260>
- Nora, P. (1962). « Ernest Lavisse. Son rôle dans la formation du sentiment national ». *Revue historique*, 86, 73-106.
- Nora, P. (1978). « La mémoire collective ». *La nouvelle histoire*. Retz-CEPL.
- Nora, P. (2010). Les avatars de l'identité française. *Le Débat*, 159, 4-20.
- Priou, N. (2016). « Ma crainte, c'est que l'école se referme » Entretien avec Marie-Rose Moro. *Cahiers pédagogiques*, n°533. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Ma-crainte-c-est-que-l-ecole-se-referme>
- Prost, A. (2010). Ecole, histoire et nation. *Histoire de l'éducation*, 5-10. <https://journals.openedition.org/histoire-education/2146>
- Simiand, F. « Méthode historique et science sociale ». *Méthode historique et sciences sociales*, 166-169. https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1960_num_15_1_421747
- Stora, B., (2007). L'hyper violence d'une guerre sans nom. *L'Histoire*. <https://benjaminstora.univ-paris13.fr/index.php/articlesrecents/limage/181-lhyper-violence-dune-guerre-sans-nom-in-la-revue-lhistoire-octobre-2007.html>
- Stora, B. (2008). La guerre d'Algérie : la mémoire par le cinéma. *Hermès*, 52. <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2008-3-page-33.htm>
- Thiesse, A-M. (2007). La nation, une construction politique et culturelle. *Savoir/Agir*, 2, 11-20. 10.3917/sava.002.0011
- Valette, J. (2002). La manifestation du FLN à Paris le 17 octobre 1961 Le témoignage du lieutenant-colonel Montaner. *Guerres mondiales et conflits contemporains*, 206, 87-93. <https://doi.org/10.3917/gmcc.206.0087>
- Weil, P. (1995). Racisme et discrimination dans la politique française de l'immigration : 1938-1945/1974-1995. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 45, 77-102. https://www.persee.fr/doc/xxs_0294-1759_1995_num_47_1_3182

- Wieviorka, A. (2012). L'enseignement de l'histoire en question. *Etudes*, 417, 475-483. <https://doi.org/10.3917/etu.4175.0475>
- Wihtol de Wenden, C. (2000). Comment l'immigration contribue à définir l'identité européenne. *Hommes & Migrations*, 5-11. https://www.persee.fr/doc/homig_1142-852x_2000_num_1223_1_3443
- Zerelli, S. (2017). « Vincent Martigny, Dire la France. Culture (s) et identités nationales 1981-1995 ». *Lectures Les comptes rendus*. <https://journals.openedition.org/lectures/22352>

IV. Articles journalistiques

- Alilat, F. (2015, juillet 01). Giscard a-t-il tenté de renvoyer les Algériens en Algérie ? *Jeune Afrique*. <https://www.jeuneafrique.com/mag/241341/societe/giscard-a-t-il-tente-de-renvoyer-les-algeriens-en-algerie/>
- Battaglia, M. (2013, avril 19). « On peut faire dire ce que l'on veut à un manuel scolaire. Ce qui compte, c'est l'usage qui en est fait ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/education/article/2013/04/19/on-peut-faire-dire-ce-que-l-on-veut-a-un-manuel-scolaire-ce-qui-compte-c-est-l-usage-qui-en-est-fait_3163003_1473685.html
- Beaugé, F. (2000, juin 22). « La torture faisait partie d'une certaine ambiance. On aurait pu faire les choses différemment ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/afrique/article/2000/06/22/la-torture-faisait-partie-d-une-certaine-ambiance-on-aurait-pu-faire-les-choses-differemment_1671161_3212.html
- Beaugé, F. (2000, décembre 02). Des historiens soulignent l'emploi « systématique » de la torture par l'armée française en Algérie. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/12/02/des-historiens-soulignent-l-emploi-laquo-nbsp-syst-eacute-matique-nbsp-raquo-de-la-torture-par-l-arm-eacute-e-fran-ccedil-aise-en-alg-eacute-rie_124508_1819218.html
- Bernard, P. (2000, juin 23). Le témoignage de Louissette Ighilahriz rouvre le débat sur la torture en Algérie. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/06/23/le-temoignage-de-louissette-ighilahriz-rouvre-le-debat-sur-la-torture-en-algerie_3709247_1819218.html
- Blin, S. (2018, juin 15). Laurence De Cock « Pour l'enseignement d'une histoire émancipatrice et plurielle ». *Le Nouveau Magazine littéraire*. <https://www.nouveau-magazine-litteraire.com/idees/laurence-de-cock-pour-enseignement-histoire-emancipatrice-plurielle->
- Bonnafé, L. (2001, mars 1). « N'oubliez pas l'oubli ». *L'Humanité*. <https://www.humanite.fr/node/242473>

- Bouniol, B. (2017, octobre 17). Répression sanglante du 17 octobre 1961, les associations attendent une parole présidentielle. *La Croix*. <https://www.la-croix.com/France/Repression-sanglante-17-octobre-1961-associations-attendent-parole-presidentielle-2017-10-17-12008848300>
- Broner, L. (2009, juin 30). La police mise en cause pour ses contrôles au faciès. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2009/06/30/la-police-mise-en-cause-pour-ses-contrôles-au-facies_1213277_3224.html
- Brunet, E. (2016, mai 10). Esclavage : 15 ans après la loi Taubira, quels changements à l'école ? *L'Obs*. <https://www.nouvelobs.com/societe/20160510.OBS0138/esclavage-15-ans-apres-la-loi-taubira-quels-changements-a-l-ecole.html>
- Azéma, J-P., Badinter, E., Becker, J-J. et al. (2005, décembre 13). Liberté pour l'histoire. *Libération*. https://www.liberation.fr/societe/2005/12/13/liberte-pour-l-histoire_541669
- Derder, P. (2011, août 05). Le 17 octobre 1961 : Un événement oublié dans les programmes scolaires ? *Aggiornamento hist-géo*. <https://aggiornamento.hypotheses.org/470>
- Derder, P. (2014, janvier 22). La bande dessinée, alliée pédagogique de la transmission de l'histoire de l'immigration. *Hommes&migrations*, 1303, 170-171. <https://journals.openedition.org/hommesmigrations/2587>
- Deschamps, P-M. (2007, juillet 01). Pierre Nora : « L'histoire rassemble, la mémoire divise ». *Les Echos*. <http://archives.lesechos.fr/archives/2007/Enjeux/00237-065-ENJ.htm>
- Einaudi, J-L. (2011, octobre 17). Archives du « Monde » (20 mai 1998) – « Octobre 1961 : pour la vérité, enfin », par Jean-Luc Einaudi. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/17/archives-du-monde-20-mai-1998-octobre-1961-pour-la-verite-enfin-par-jean-luc-einaudi_1588176_3224.html
- EducPros by l'Etudiant. (2011, janvier 30). Enfants d'immigrés et échec scolaire : l'INSEE contredit Claude Guéant. *L'Etudiant*. <https://www.letudiant.fr/educpros/actualite/enfants-dimmigres-et-echec-scolaire-linsee-contredit-claude-gueant.html>
- Ferenczi, T. (2008, juillet 01). L'Union rêvée, manquée ou désincarnée. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2008/07/01/l-union-revee-manquee-ou-desincarne_1064972_3232.html
- Florenne, Y. (1986, juin). « L'identité de la France » de Fernand Braudel. *Le Monde diplomatique*, 27. <https://www.monde-diplomatique.fr/1986/06/FLORENNE/39274>
- Hache, C. (2015, septembre 01). La morale à l'école dès la rentrée : comment l'enseigner et la noter. *L'Express*. https://www.lexpress.fr/education/la-morale-a-l-ecole-comment-l-enseigner-et-la-noter_1711124.html
- Ifop. (2011, avril 27). Sondage Les Français et la croyance religieuse. *Ifop*. <https://www.ifop.com/publication/les-francais-et-la-croyance-religieuse/>

- Jacqué, P. (2011, juin 28). Des études sur les enfants d'immigrés contredisent M. Guéant. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2011/06/28/l-insee-corrige-claude-gueant-a-propos-de-l-echec-scolaire-des-enfants-d-immigres_1541978_823448.html
- Kauffmann, S. (2020, mai 13). « Dis-moi qui tu commémores, je te dirais qui tu es ». *Le Monde* https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/05/13/dis-moi-qui-tu-commemores-je-te-dirai-qui-tu-es_6039477_3232.html
- Leprince, C. (2018, septembre 21). Non, la guerre d'Algérie n'est pas cachée aux élèves (mais le sort des harkis, oui). *France culture*. <https://www.franceculture.fr/histoire/non-la-guerre-dalgerie-nest-pas-cachee-aux-eleves-mais-le-sort-des-harkis-oui>
- Le Monde. (2000, novembre 23). Archives Tortures en Algérie : l'aveu des généraux. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/archives/article/2000/11/23/torture-en-algerie-l-aveu-des-generaux_3625269_1819218.html
- L'Obs avec AFP. (2012, octobre 17). 17 octobre : « Intolérable de mettre en cause la police républicaine ». *L'OBS*. <https://www.nouvelobs.com/politique/20121017.OBS6024/17-octobre-intolerable-de-mettre-en-cause-la-police-republicaine.html>
- Maury, L. (2011, mai 01). « Lettres aux instituteurs ». *Bibnum* [en ligne], Sciences humaines et sociales. <https://journals.openedition.org/bibnum/799>
- Mourgues, E. (2019, août 23). « Ici on noie les Algériens » : la photo mémoire du massacre du 17 octobre 1961. *France culture*. <https://www.franceculture.fr/histoire/ici-noie-les-algeriens-la-photo-memoire-du-massacre-du-17-octobre-1961>
- Novel, A-S. (2016, mars 15). Patrick Boucheron : « Faire de l'Histoire, c'est lutter contre l'arrogance du présent ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/tant-de-temps/article/2016/03/18/patrick-boucheron-faire-de-l-histoire-c-est-lutter-contre-l-arrogance-du-present_4885449_4598196.html
- Verney, S. (2010, juillet 09). L'invention d'une identité nationale politisée. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/07/09/l-invention-d-une-identite-nationale-politisee_1385130_3232.html
- Vidal-Naquet, P. (2001, mars 16). « Retour » à l'Algérie. *L'Humanité*. <https://www.humanite.fr/node/243319>
- Wieder, T. (2009, novembre 06). Aux racines de l'identité nationale. *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/politique/article/2009/11/06/aux-racines-de-l-identite-nationale_1263699_823448.html

V. Manuels scolaires

- Adoumié, V. & Zachary, P. (2012). *Histoire Terminales L/ES*. Hachette.
- Baille, S., Braudel, F. & Philippe, R. (1963). *Le monde actuel Histoire & Civilisations*. Belin.
- Blanchard, E. (2011). *Histoire Géographie Education civique 4^e*. Le livretschoolaire.fr.
- Cador, A., Cador, J. & Plaza, N. (2019). *Cahier du citoyen Enseignement moral et civique 5^e*. Hachette.
- Cador, A., Cador, J. & Plaza, N. (2019). *Cahier du citoyen Enseignement moral et civique 3^e*. Hachette.
- Chastrusse, C. & Martinez, J-C. (2017). *5^e Histoire Géographie Enseignement moral et civique*. Hatier.
- Chaulanges, M., Chaulanges, S. & Valentin, J. (1956). *Histoire 1610-1815*. Delagrave.
- Colin, D. (2014). *Histoire Terminale S*. Belin.
- Ivernel M. & Villemagne, B. (2016). *5^{ème} Histoire-Géographie EMC*. Hatier.
- Le Quintrec, G. (2011). *Histoire 1^{re} L, ES, S*. Nathan.
- Michaud, J. (1966). *Histoire*. Hachette.
- Souché, A. (1957). *Les Nouvelles leçons de morale et d'instruction civique à la classe de fin d'études C.E.P.* Nathan.
- Tritignon, Y., Wagret, P., Saliou, M. et al. (1985). *Histoire terminales 1939 à nos jours*. Scodel.
- Zachary, P. (2011). *Histoire 1^{re} L/ES/S*. Hachette.

VI. Domaine culturel

- Blancou, D. (2012). *Retour à Saint Laurent des Arabes*. Delcourt.
- Brut Vidéo (2018, novembre 19). *Apprendre l'arabe à l'école*. Brut.
- Daeninckx, D. (1998). *Meurtres pour mémoire*. Gallimard.
- Daeninckx, D. & Makowski, L. (2011). *Octobre noir*. Ad Libris.
- Ina Histoire. (2001, Octobre 16). *La rafle et le massacre du 17 octobre 1961 à Paris*. Ina.

- Ina Société. (1997, Octobre 16). *Quel était le rôle de Maurice Papon le 17 octobre 1961 ?* Ina.
- Le Bomin, G. & Stora, B. (2012). *Guerre d'Algérie, la déchirure*. Nilaya Productions.
- Miské, K. & Ball, M. (2019). *Décolonisations. La libération 1927-1954*. Arte.

VII. Instructions officielles / interprétation des programmes

- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2008). *Bulletin officiel spécial n°6 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de quatrième*. https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/Programme_hist_geo_education_civique_4eme_33520.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2010). *Bulletin officiel spécial n°9 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de première générale*. <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/special09/mene1019675a.htm>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2011). *Ressources pour la classe terminale des séries ES ET L*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/H-G_2015/96/4/Ress_Hist_TermES-L_Theme1_memoires_503964.pdf
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2013). *Bulletin officiel n°42 de l'enseignement d'histoire-géographie en classe de terminale générale*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/42/59/3/4865_annexe4_280593.pdf
- Gouvernement Valls II. (2014, décembre 17). 10 chiffres qui vont vous surprendre sur l'immigration en France. *Gouvernement.fr*. <https://www.gouvernement.fr/10-chiffres-qui-vont-vous-surprendre-sur-l-immigration-en-france>
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2015). *Bulletin officiel sur l'enseignement moral et civique (EMC)*. https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511645A.htm?cid_bo=90158
- Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse. (2018). *Programme d'enseignement moral et civique de l'école et du collège (cycles 2,3 et 4)*. <https://www.education.gouv.fr/bo/18/Hebdo30/MENE1820170A.htm>
- Ministère de l'Intérieur. (2019, mai 26). Résultats des élections européennes 2019. *Interieur.gouv.fr*. [https://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les-resultats/Europeennes/elecresult__europeennes-2019/\(path\)/europeennes-2019/index.html](https://www.interieur.gouv.fr/Elections/Les-resultats/Europeennes/elecresult__europeennes-2019/(path)/europeennes-2019/index.html)

ANNEXES

Partie II

• Chapitre 1 - I)

CHAPITRE 5

La politique économique au XVII^e Siècle COLBERT

I. L'argent-roi. La faim de métaux précieux.

La découverte de l'Amérique et de ses mines d'or a entraîné un rapide développement des affaires, un appétit général de richesse. Avoir de l'argent, tel est le signe de la puissance. Les États forts et solidement organisés, les souverains s'efforcent d'attirer chez eux la plus grande quantité possible de métaux précieux. Il faut en effet de l'argent pour entretenir les administrations, l'armée, la police, la flotte et plus les sujets sont riches, plus ils peuvent payer d'impôts.

Or, dès le début du XVII^e siècle, alors que les besoins sont chaque jour plus considérables, la production des mines baisse. Surtout, les quantités extraites chaque année ne représentent qu'un très faible accroissement du stock existant : au lieu de 3,80 % vers 1550, 1 % vers 1660 et 0,50 % vers 1700. L'Europe manque d'or et d'argent; elle fait songer à un industriel qui, comptant sur un développement rapide et continu de ses affaires, aurait bâti de nouveaux ateliers, acheté des machines et des matières premières, embauché de nombreux ouvriers — et qui se trouve subitement presque sans argent parce que les rentrées de fonds ne progressent plus. Tel est le drame du XVII^e siècle : une grave et générale pénurie de monnaie. Aussi, se produit-il un phénomène inverse de celui du XVI^e siècle — époque de grande abondance monétaire. Les prix baissent, par paliers, par crises — mais de façon sensible — dans toute l'Europe occidentale, entre 1650 et 1734.

II. Les différents systèmes d'enrichissement des États européens.

Pour l'Espagne, la méthode est assez simple, puisqu'elle détient les mines d'Amérique : elle importe jalousement les lingots sur ses propres



COLBERT. Portrait par Cl. Lefèvre. Musée de Versailles (Cl. Archives Photographiques).

27

bateaux, les galions. Mais, faute de développer sa propre industrie, elle doit acheter beaucoup à l'étranger et laisser écouler ainsi son précieux stock de monnaie.

L'Angleterre et la Hollande cherchent d'une part à intercepter les galions espagnols sur leur trajet de retour, d'autre part à faire un commerce intense où les ventes excèdent les achats, à louer leurs bateaux pour transporter les marchandises de pays étrangers, à prêter de l'argent moyennant intérêt.

En France, on s'efforce de vendre le plus possible et d'acheter le moins possible, de façon à se procurer de l'or. Pour cela on s'attache surtout à produire tout ce dont on a besoin et à fabriquer beaucoup pour l'exportation, donc à développer l'industrie. C'est la politique préconisée déjà sous Henri IV par Laffemas et Montchrétien, par Richelieu jusqu'en 1631, et, après 1661, par Colbert.

III. L'œuvre de Colbert (1661-1683).

1. Une situation tragique. — Les ruines laissées par la guerre civile et la guerre étrangère; un trésor royal vide; le commerce et l'industrie en mauvaise posture; une flotte à peu près inexistante et les transports par mer aux mains des Hollandais; deux années de mauvaise récolte et la famine en plusieurs provinces : telle est la situation que trouve Colbert en 1661, à la mort de Mazarin qui l'avait recommandé au jeune roi Louis XIV.

2. Un grand commis ordonné et laborieux. — Tout autre eût été découragé d'avance. Mais Colbert fait face. Ce petit bourgeois, fils d'un marchand drapier, parvenu par son labeur à une situation enviable, rompu pendant vingt ans, auprès de divers ministres, à la pratique des affaires administratives, possède une longue expérience, la passion de l'ordre et du détail, surtout une puissance extraordinaire de travail et de volonté.



LOUIS XIV ET COLBERT VISITENT LA MANUFACTURE DES GOBELINS. Tapisserie d'après un dessin de Lebrun. Musée de Versailles (Cl. B. N.).

3. Les finances : ordre, économie. — Pour assurer dans le royaume « l'abondance d'argent », Colbert s'applique à gérer les finances de l'État de manière rigoureuse. Il fait rendre gorge à certains traitants, supprimer certaines dépenses abusives. Surtout, il établit une comptabilité précise, comme dans une maison de commerce bien tenue, avec un projet de budget clair, un registre des recettes et des dépenses. Il obtient un meilleur rendement des impôts en augmentant les aides (impôts de consommation payés par tous, riches et pauvres), en affermant la perception aux traitants à des conditions plus rigoureuses.

28

La Première des Empires, le Ghana, semble avoir été créé vers l'an 1000 (c'est un contemporain de Charlemagne). Sa capitale, Ghana, au rez-de-chaussée de richesse, se situait à Koumbi Saké, à 140 km au Nord de Bamako, à la frontière du Sahel. A-t-il été une création d'hommes à peau blanche, donc venus du Nord, c'est possible, en tout cas, il devient rapidement la propriété de peuples noirs qui appartiennent aux Soninkés, rattachés aux peuples Mandé (voir ci-dessous le groupe des Mandingues). La capitale atterrie était prise et détruite par les Mandingues, en 1077.

Mais comme le trafic de l'ivoire (à partir des champs savoureux du Sénégal, de la Bénoué et du Haut-Niger) se multipliait, un autre Empire surgissait bientôt, légèrement décalé vers l'Est, au territoire des Mandingues et sous le signe de la religion islamique : l'Empire du Mali (il s'étendait à toute la boucle du Niger). Sous le règne de Kaïmou Moussa (1327-1337) qui fit le pèlerinage de la Mecca, suivent sur les bords du Niger de nombreux marchands et lettrés. Tomboctou se situe une capitale rayonnante où se rend régulièrement le peuple nomade des Touaregs. Ceux-ci, en s'emparant plus tard de la ville, contribuèrent à la décadence de l'Empire.

Une nouvelle période vers l'Est prospère alors la prospérité de l'Empire Songhaï (capitales Gao et Tombouctou), il est favorisé par ses liaisons avec la Cyrénaïque et les exploits de Sonni Ali (1464-1492), la plus forte personnalité, sans doute, de tous ses fondateurs de l'Empire. Lui-même ne fut pas un Musulman très orthodoxe, mais la dévotion de son successeur par l'aparcarat Mohammed Askia inscrivit la victoire décisive de l'Islam, dans ce nouvel Empire.

Toutefois les temps glorieux des Empires nigériens sont alors révolus : la route maritime découverte par les Portugais draine l'or des pays noirs vers l'Atlantique et, sans les supprimer, affaiblit considérablement les trafics sahariens. C'est dans le cadre de cette régression évidente que se situe la conquête de Tombouctou et la ruine de l'Empire Songhaï, en 1591, par une expédition marocaine, conduite par des renégats d'origine espagnole. Le Sultan du Maroc, Moulay Ahmed, devint à leur tête le surnom d'El Manqour (le Victorieux) et d'El Dehbi (le Doré). L'expédition n'en fut pas moins une déshonneur complète pour ses auteurs qui avaient cru partir à la conquête fabuleuse des pays de l'Or. Le Sultan ne maintiendra qu'une suzeraineté formelle et lointaine sur ces pauvres pays où se succèdent de 1612 à 1710, non moins de 140 pachas, simples jouets aux mains des gars noirs maures qui les élassent et, les cas échéant, s'en débarrassent.

Au XVIII^e siècle, le pouvoir, en pays nigérien, est partagé en fait entre les nomades et les Bambara de Segou et du Kaarta. L'époque des grands Empires est révolue : seul le riche trafic transsaharien avait provoqué et maintenu leur brillante et précoce mise en place. Ils sont morts avec lui.

c) Le cas du Bénin.

Ces grands États ne doivent pas faire illusion : ils furent l'exception. L'État ordinaire de l'Afrique Noire n'a que rarement connu pareille ampleur. Ainsi le Bénin, brillant dès le X^e siècle et qui atteint, au XV^e, une certaine perfection artistique, est de fort médiocre étendue. Il est, pour l'essentiel, une perçée, mal organisée d'ailleurs, à travers la masse dense de la forêt équatoriale que les vents pluvieux accumulent entre l'eau du Golfe de Guinée et les plateaux intérieurs. Il se situe en pays yorouba, du delta du Niger à la ville actuelle de Lagos, dans une région très tôt urbanisée.

Sa réputation dépasse son étendue. Il a eu l'avantage, qui n'allait pas sans revers, d'entrer en contact assez tôt, par les routes du Nord, avec les riches clients du Caire et ses artistes, puis plus tard, avec les Portugais ; il a eu l'avantage, en raison aussi de ces liaisons, d'être un centre artistique étonnant de sculpteurs d'ivoire et de fondeurs de bronze. Ce n'est pas la fastidieuse histoire primordiale du Bénin qui expliquera cette étonnante, cette prodigieuse réussite. Peut-être, si l'on suit l'explication d'un africaniste Paul Mercier, faut-il mettre en cause la forte densité humaine du pays yorouba en général, et du Bénin en particulier, sa structure urbaine, enfin la possibilité que donne le climat, ici, au voisinage du Golfe de Guinée, de compter sur deux périodes de pluie (le double passage du soleil au zénith) et donc sur deux récoltes annuelles, au lieu d'une ?

2. La traite négrière : Nul doute que le fait majeur, avec le XV^e siècle, plus encore avec le XVI^e, ne soit le développement de la traite négrière et, malgré les interdictions officielles s'est perpétuée dans l'Atlantique Nord jusqu'en 1865 environ, dans l'Atlantique Sud plus tard encore peut-être, qui valait durer jusqu'au XIX^e siècle par les routes qui conduisent vers l'Est, à la mer Rouge.

La traite négrière n'a pas été une invention diabolique de l'Europe. C'est l'Islam qui, en contact très tôt avec l'Afrique Noire par les pays entre Niger et Darfour et par ses places marchandes de l'Afrique Orientale, a le premier pratiqué en grand la traite négrière, d'ailleurs pour les raisons mêmes qui y amenèrent plus tard l'Europe elle-même : le manque d'hommes, pour des tâches multiples et trop lourdes, vu les moyens du bord. Mais le commerce des hommes a été un fait général et de toutes les humanités primitives. L'Islam, civilisation esclavagiste par excellence, n'a inventé, lui non

plus, ni l'esclavage, ni le commerce des esclaves.

La traite négrière a laissé derrière elle de très nombreux documents (ainsi dans les archives marchandes d'Europe, dans les archives du Nouveau Monde) d'où peuvent s'extraire des statistiques et des séries de prix. Cette histoire chiffrée, en soi déplaçante, n'est certes pas toute l'histoire de la traite négrière ; elle en est quand même une mesure nécessaire.

Au XVI^e siècle, les arrivées annuelles vers l'Amérique sont de l'ordre de 1 000 à 2 000 ; au XVIII^e, de 10 à 20 000 ; les plus gros effectifs sont atteints au XIX^e, dans les dernières années de la traite tolérée, peut-être 50 000 par an. Ces chiffres sont incertains, de même les calculs globaux auxquels on peut se livrer pour évaluer le chiffre total des Noirs transportés au Nouveau Monde. Les plus vraisemblables sont ceux du P. Rinchon, autour de 14 millions : c'est plus que ne l'estimait, en 1842 il est vrai, Moreau de Jonnés (12 millions) et moins que le démographe Carl Saunders qui pense, lui, vers le chiffre de 20 millions, sans doute peu raisonnable. Il donnerait en effet, une moyenne de presque 60 000 esclaves par année, pour les trois siècles et demi de 1500 à 1850. Chiffre qui semble peu cadrer avec les possibilités mêmes des transports.

Encore faut-il savoir s'il s'agit, dans ces comptes, des départs d'Afrique, ou des arrivées dans le Nouveau Monde. Car des pertes considérables étaient provoquées tant par la capture que par le transfert des hommes, dans des conditions de voyage extrêmement dures. Ainsi les ravages de la seule traite européenne dépassent-ils largement, sans doute, la mesure donnée par les chiffres qui précèdent. La traite a signifié une énorme détérioration humaine du Continent Noir.

Cette détérioration est d'ailleurs plus catastrophique que les pontonnages en faveur de l'Islam n'ont pas cessé pour autant et ont même connu une ampleur accrue dès la fin du XVII^e siècle ; alors on a vu arriver au Caire des caravanes du Darfour amenant de 18 à 20 000 esclaves, en une seule fois. En 1835, le seul Sultan de Zanzibar perçoit des droits sur 37 000 esclaves annuellement ; en 1875, de 10 à 20 000 esclaves quittent annuellement Souakim pour l'Arabie. La traite islamique porte donc, à première vue, sur des masses humaines plus considérables encore que la traite européenne, freinée forcément par la longueur des voyages maritimes sur l'Atlantique, les dimensions relativement restreintes des bateaux, puis l'abolition de la traite, proclamée à plusieurs reprises au cours du XIX^e siècle, et qui prouve que le trafic se perpé-

tuait malgré les interdictions, mais avec les difficultés que comporte toute contrebande.

V. L. Cameron (1877) chiffre à 500 000 l'effectif annuel de ces pertes vers l'Islam, par le Nord et l'Est, et il conclut : l'Afrique perd son sang par tous les pores ». Ce chiffre énorme ne peut être accepté que sous bénéfice d'inventaire, mais le mouvement est certainement d'une ampleur extrême, la perte démographique, pour le continent noir, effroyable.

La question se pose alors : dans quelle mesure ce bilan catastrophique a-t-il été, ou non, compensé par le peuple noir, par sa progression démographique ?

Vers 1500, la population de l'Afrique est de l'ordre de 25 à 35 millions d'habitants, Afrique Blanche comprise, à l'appellation d'historien ; en 1850, elle est de 100 millions au moins. Il y a donc eu malgré les importants prélèvements des traites esclavagistes, une progression démographique. C'est une humanité en croissance qui a supporté l'affreux commerce des esclaves. Ce qui, en explique la durée, jusqu'à hier. Ceci bien entendu n'est qu'une hypothèse.

Reconnaissons sans ambages que la traite européenne (c'est arrivée au moment même où l'Amérique n'en avait plus un besoin urgent. Vers le Nouveau Monde, l'émigrant européen, lui aussi méprisamment entassé dans des cales de navires, s'est substitué au Noir, avec la première moitié du XIX^e siècle vers les États-Unis, avec la seconde moitié vers l'Amérique du Sud.

Il n'en est pas moins vrai qu'il y a toujours eu, à la décharge de l'Europe, des réactions de pitié et d'indignation vis-à-vis de l'esclavage des Noirs. Elles n'étaient pas purement formelles puisqu'elles ont abouti tout de même, un beau jour, au mouvement de Wilberforce, en Angleterre, pour la libération des Noirs, à l'abolition de l'esclavage.

Sans affirmer qu'une des traites négrières (vers l'Amérique) n'a été plus humaine, ou moins inhumaine que l'autre (vers l'Islam), on ne peut que faire, important pour le monde noir actuel, qu'il y ait au moins l'un des Africains vivants dans le Nouveau Monde. De fait, certains ethniques se sont développés et perpétués jusqu'à nos jours, au nord et au sud de l'Amérique, mais qu'en ce cas Africains restés n'a survécu ni l'un ni l'autre.

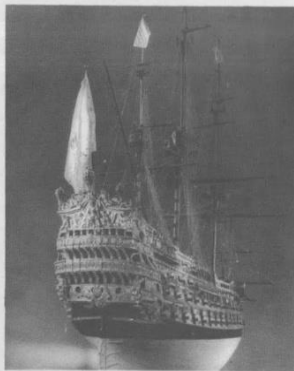
3. Il ne s'agit pas ici de faire le procès, encore moins l'éloge de la colonisation européenne de l'Afrique, mais simplement de marquer que cette colonisation comporte, comme presque toutes les phénomènes qui résultent des chocs de civilisation, un actif et un passif culturels.

Ce n'est pas prendre la défense de la colonisation, de ses laideurs, voire de ses atrocités ou de ses insupportables bouffonneries (achats de vastes territoires

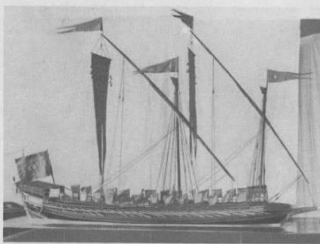
6. Les colonies. — Comme Richelieu, Colbert s'intéressa à la possession de territoires lointains — fournisseurs de certains produits et acheteurs de marchandises françaises.

Malgré des mesures d'émigration forcée, le peuplement du Canada ne réussit guère, mais le commerce des fourrures s'y développa (peaux de castors surtout employées pour la fabrication des chapeaux) ; des explorateurs parvinrent au Mississippi puis, en descendant le fleuve, jusqu'au Golfe du Mexique (Cavelier de la Salle 1681-82). Dans les Indes Orientales, des Français créèrent Pondichéry et Chandernagor. Aux Antilles, la production du sucre s'accroît considérablement.

7. La marine : assurer la maîtrise des mers. — En 1661, la flotte marchande française est si réduite que presque tout le commerce extérieur se fait par bateaux hollandais ou anglais ; de son côté, la marine militaire compte 8 vaisseaux et



LE ROYAL-LOUIS. — Un vaisseau de ligne à l'époque de Colbert (Cl. Musée de la Marine).



LA FRIGALE : UNE GALIÈRE AU XVIII^e SIÈCLE. Musée de la Marine (Cl. Archives Photographiques).

6 galères en état de naviger. Cette situation est très préjudiciable au commerce français. Colbert s'applique à la redresser. Il encourage les constructeurs de navires, leur accorde des primes, les s'efforce de grouper les négociants amateurs dans de puissantes compagnies de commerce financées à l'aide d'emprunts lancés dans le public : Compagnies des Indes Orientales, du Nord, du Levant, du Sénégal, de Guinée. Mais les gens placèrent peu volontiers leur argent dans ces entreprises

Lecture 2 - L'expérience de Law.

Dès 1716, l'Écossais Law est autorisé par le Régent à créer à Paris une banque privée. Cette banque recueille les dépôts de pièces d'or et d'argent apportées par des particuliers. Elle émet, gages sur ce stock métallique, des billets — qui sont remboursables au gré du porteur, et circulent comme une véritable monnaie. Elle opère, moyennant une faible retenue, les encaissements et les paiements pour le compte des commerçants. La Banque plat, rend des services, devient très prospère. L'État lui-même accepte de recevoir des billets de la banque Law en paiement des impôts.

En 1717, Law fonde la Compagnie du Mississippi pour mettre en valeur le Louisiana, le Canada, les Antilles et le Sénégal ; il emprunte les capitaux au public à qui il distribue des actions donnant droit à une part des bénéfices. Bientôt l'Écossais va plus loin encore. Il pense que si l'État dirigeait lui-même une puissante banque ou il obligerait les particuliers à déposer leur argent, il réaliserait des bénéfices suffisants pour payer ses dettes et même réduire les impôts.

Le Régent — aux prises avec d'incessantes difficultés financières — se laisse séduire par un tel système. La Banque de Law devient banque royale. Tout d'abord les billets et les actions connaissent un vif succès. Chacun veut en avoir. Des actions émises à 500 livres s'achètent bientôt 15 et 18 000 livres ! En 1720, Law est nommé Contrôleur général des finances. Mais alors commencent les imprudences. On émet trop de billets, plus que le montant de l'encaisse métallique ; on promet des intérêts élevés qu'on ne peut payer... La confiance se perd. Certains prêteurs demandent à être remboursés en or. D'autres, puis d'autres les imitent. La banque ne peut faire face. Elle fait déclarer le cours forcé des billets, la réduction de leur valeur. Mais la panique est déclenchée. Des émeutes éclatent. Le gouvernement fait annoncer qu'il ne recevra plus les billets Law en paiement. Law s'enfuit aux Pays-Bas.

RÉSUMÉ — 1. Au XVIII^e siècle, la construction des navires devient plus scientifique et plus industrielle. De nouveaux appareils permettent aux navigateurs de faire le point avec beaucoup plus

de précision : l'octant et le sextant pour la latitude, le chronomètre pour la longitude.

2. Les flottes européennes sillonnent toutes les mers du globe. Les échanges sont actifs dans la mer du Nord, la Baltique et la Méditerranée. L'Afrique noire donne lieu au honteux commerce des esclaves inclus dans le trafic triangulaire avec l'Amérique.

3. En Amérique, se développe le peuplement blanc et les cultures. Les principaux produits d'échange sont : les métaux précieux, le sucre, le rhum, le café, le cacao, le maïs, le tabac, les bois, les fourrures.

4. Les Comptoirs de l'Inde et les lies de l'Océan Indien fournissent surtout des épices, du riz, des tissus. Les rares établissements de Chine donnent lieu à une active spéculation sur les monnaies.

5. Les Anglais Wallis, Carteret et Cook, les Français Bougainville et La Pérouse explorent le Pacifique, découvrent de nombreuses lies, établissent l'existence du continent austral.

6. La production des métaux précieux augmente. Le stock monétaire européen s'accroît considérablement. Le développement du papier monnaie, des banques, des Bourses, des canaux et des routes favorise les entreprises commerciales et industrielles.

7. Le groupe Angleterre, Hollande et Portugal constitue l'ensemble maritime et commercial le plus considérable du monde.

EXERCICES

1. Rappeliez les techniques navales du XVIII^e siècle. L'appart du XVIII^e siècle est assez faible. Montrez le principe du sextant pour mesurer la latitude, la nécessité d'un bon chronomètre pour calculer la longitude. Quel est ce que le hoch, le sonal, le mille marin ? — 2. A l'aide d'un atlas, suivez les voyages et découvrez des grands explorateurs maritimes du XVIII^e siècle. — 3. Comment parvient-on à lutter contre le nord ? Rappelez le voyage de Magellan, le cours de l'océan. — 4. Quelle est l'origine de la population noire d'Amérique ? — 5. Dans quelles régions s'appuyait particulièrement, au XVIII^e siècle, les intérêts français et anglais ? — 6. Quelles sont les raisons de l'affaiblissement de l'Europe au XVIII^e siècle ? — 7. Exercices pratiques avec des jetons et du papier : principe du billet de banque, des actions et obligations, de l'attribution. De même, principe de la lettre de change et de l'effet. — 8. Que vous rappellent les noms suivants : Duplex, Pierre Poivre, Law, La Pérouse. — 9. Comment expliquer les beaux quartiers et les monuments du XVIII^e siècle à Bordeaux, La Rochelle, Nantes, Le Havre ?



quatre colonies de la « Nouvelle-Angleterre » la plus importante était le Massachusetts. Les deux groupes du Nord et du Sud étaient séparés par d'immenses forêts et par des territoires hollandais. Ceux-ci furent conquis par les Anglais (1664) et formèrent trois nouvelles colonies, dont celle de New York; quant à la région forestière, elle constitua la Pennsylvanie (1681). Telle fut l'origine des treize colonies anglaises d'Amérique, qui prirent le nom d'États-Unis, lorsqu'elles se firent déclarer indépendantes en 1776. Elles comprennent en 1763 environ 1 320 000 Blancs — auxquels il faut ajouter 330 000 esclaves noirs, surtout nombreux dans les colonies du Sud. Le gouvernement anglais interdisait aux colons tout commerce avec les colonies espagnoles et françaises; il leur interdisait même, au XVIII^e siècle, de fabriquer aucun produit métallurgique, mais ces lois n'étaient pas appliquées: les citoyens les plus respectables s'adonnaient à la contrebande, au sud des autorités.

LES FRANÇAIS EN AMÉRIQUE

En Amérique, les Français occupèrent d'une part la Guyane et quelques Antilles, d'autre part le Canada. Aux Antilles, ils s'emparèrent d'abord de la Martinique et de la Guadeloupe, puis de la partie occidentale de l'Espagne de Saint-Domingue. Ces îles s'adonnèrent surtout à la culture de la canne à sucre, puis du tabac, du coton, du cacao et du café. Comme à la Jamaïque ou en Virginie, les riches planteurs blancs faisaient travailler des esclaves amenés de Sénégal ou du golfe de Guinée.

Toute différente était l'organisation du Canada. Sous le règne d'Henri IV, Champlain avait pris possession au nom de la France des rives du Saint-Laurent. À la différence des Anglais, les colons français témoignèrent aux Indiens beaucoup de sympathie. Ils s'appliquèrent à les convertir au catholicisme et les traitèrent en égaux.

La robe d'été est attribuée à Gilles Hocquart qui fut intendant de la Nouvelle-France (le Canada) de 1725 à 1743.

Les Canadiens sont naturellement vigoureux. Bien faits, d'un tempérament robuste. Les habitants des campagnes vivent sous abriement la chasse. Ils font eux-mêmes la plupart des outils et des ustensiles de ménage. Ils ont plusieurs fermes, leur grand; plusieurs sont isolées, fort ou groupées dans des vallées qu'ils appellent dougats, dont ils se servent pour se vider eux et leur famille. Tous les Canadiens sont attachés à la religion... Ils ont trop bonne opinion d'eux-mêmes, ce qui les empêche de réussir, comme ils pourraient le faire, dans les arts, l'agriculture et le commerce. Jugeons à cet égard l'ouest à laquelle la longueur et la rigueur de l'hiver donnent occasion. Ils aiment la chasse, la navigation, les voyages, et n'ont point l'air grasier et rustique de nos paysans de France. La principale culture est celle du blé; le pays en fournit non seulement pour la subsistance de ses habitants, mais encore pour un commerce à l'île Royale (1) et aux îles (2). Les autres espèces de grains que l'on cultive sont l'avoine, les pois, peu d'orge, encore moins de seigle; les autres cultures consistent dans celles du lin, du chanvre, et du tabac. Il y a peu de vergers.

Les régiments de la colonie, particulièrement ceux de Montréal, équipent au printemps et dans le cours de l'été des canots les uns des autres d'écorce qui portent jusqu'à 4 000 livres pour porter chez les sauvages des pays d'en haut les marchandises qui leur conviennent; ces canots ressemblent des canots et autres pelleteries... » (M. Brunet, F. Frégaux et M. Thudot, Histoire du Canada par les textes. Paris, Félix, 1927).

(1) Île Royale: Ne du Cap Breton. (2) Les Antilles.

Les trappeurs, qui faisaient la chasse aux animaux à fourrure, vivaient à la manière des Indiens et épousaient souvent des Indiennes converties. Colbert organisa le Canada comme une province française: il mit à sa tête un gouverneur et un intendant, et il y envoya de nombreux paysans français. Le pays, qui comptait à peine 2 000 Européens en 1660, en comptait 10 000 en 1683 et près de 20 000 en 1715. Pour étendre leur trafic, les trappeurs ou coureurs des bois explorèrent les régions qui s'étendent à l'ouest et au sud-ouest de la vallée du Saint-Laurent. Les uns créèrent des postes commerciaux sur les bords des Grands Lacs; d'autres, sous la direction de Cavelier de la Salle, atteignirent le fleuve Mississippi, le descendirent jusqu'à son embouchure et prirent possession au nom de la France des territoires qui lui venaient de parcourir (1682). Vingt ans plus tard, un autre explorateur, d'Iberville, fit le même trajet en sens inverse: il aborda au delta du Mississippi et gagna le Saint-Laurent en créant des postes sur le golfe du Mexique, sur le Mississippi, sur les lacs Michigan et Érié. En l'honneur de Louis XIV, il donna à ces régions le nom de Louisiane.

LE CONFLIT FRANCO-ANGLAIS

Colons français et colons anglais se disputèrent à peu près le marché des fourrures, l'exploitation de la côte méridionale de la baie d'Hudson, le monopole de la pêche sur les côtes de l'île de Terre-Neuve et de la presqu'île de l'Acadie. La lutte fut particulièrement acharnée pendant la guerre de Succession d'Espagne, et c'est surtout en Amérique que s'affirma la victoire de l'Angleterre au traité d'Utrecht (1713): non seulement la France fut écartée du commerce avec l'Amérique espagnole, mais encore elle dut renoncer à l'Acadie, à Terre-Neuve et aux territoires de la baie d'Hudson. Au lendemain de la paix, chacun des deux adversaires augmenta fébrilement ses forces. Les Fran-



Le moulin à sucre. N. N. Est. Le moulin se compose de trois tambours qui font tourner un mélange de tondre et de sucre moulu. Les cannes sont broyées, le jus qui sort des cannes s'appelle le jus. Il arrive sur une carrosserie dans un bassin où il est recueilli. Puis il est filtré, est une chaudière, il devient un sirop brûlant. Ce sirop, refroidi et cristallisé, est le sucre brut ou cassonade. Le résidu non cristallisable forme un sirop consistant à 80 % de sucre, la mélasse. Distillée après fermentation, la mélasse donne le rhum. Une fois purifiée, la mélasse devient le sucre raffiné. Les raffineries de sucre étaient toutes établies à Saint-Denis, dans les ports et mines d'Orléans. Les cannes de cassonade débarquaient à Nantes, remontaient la Loire et arrivaient à Paris.

Une cabane de papier dans une carrière en 1706. Extraits de l'ouvrage de l'Académie des sciences (1755). Dans les colonies anglaises du Sud, les colons étaient des planteurs de sucre sur de grands domaines où des esclaves noirs amenaient d'Afrique cultivateurs le tabac et le riz. Dans les colonies de l'ouest, les colons étaient, au contraire, de petits paysans. Ils différaient de l'Est et, dans les colonies où ils avaient ouvert à grands coups de hache, ils construisaient leur hôte au rondin. Le premier se trouvant en bouteille de maïs, de la vande des porcs ou d'écorce de bois amoncelé à l'extérieur. Pour brosser le côté des quinaires commencent à partir dans la chambre. La cheminée qui faisait saillie était placée à l'extérieur, au sud de l'entrée. Les portes étaient à la fois des portes et des fenêtres et des écloches et des cheminées.

• Chapitre 1 - II



Le général de Gaulle parle.

« L'affaire algérienne » pèse de plus en plus lourd sur la politique nationale. Elle détermine, en mai 1958, la rentrée en scène du général de Gaulle.

devraient, pensent-ils, satisfaire les Congolais maintenant au rang « d'hommes de troisième catégorie ». Quant aux Britanniques ils écrasent féroce- ment la révolte des Mau-Mau au Kenya (1948-1949) et imposent l'ordre dans toute l'Afrique orientale, mais favorisent l'évolution libérale de la Gold-Coast devenu Dominion en 1946. L'exemple est suivi par les autres colonies du Golfe de Guinée qui, devenues autonomes, entrent dans le Commonwealth. Par contre, depuis 1926, l'Afrique du Sud avait établi un régime de ségrégation raciale que le Dr Malan applique dans toute sa rigueur à partir de 1949: c'est l'apartheid.

La France envisage un élargissement des libertés dans ses colonies (conférence de Brazzaville, en février 1944, puis création de l'Union française). Mais après l'insurrection malgache de 1947, tous les partis nationalistes sont condamnés et dissous (incidents en Côte d'Ivoire, en 1949; dans la région du Tchad et au Cameroun, en 1952). En Afrique du Nord, le régime des protectorats, au Maroc et en Tunisie, est transformé; le contrôle français se fait plus étroit et provoque de violentes réactions en Tunisie, au début de 1954 et une grave crise au Maroc (août 1955, déportation du Sultan Mohammed V, à Madagascar).

À partir du 1^{er} novembre 1954, l'insurrection algérienne, commencée dans l'est (Souk-Ahras et Tessaoua), gagne rapidement tout le pays opposant, avec une violence toujours accrue, les colons, qui se cramponnent à la région qu'ils considèrent comme leur, et les musulmans de plus en plus réticents à l'égard de la « politique d'intégration ».

L'affaire algérienne accapare les forces françaises, pèse de plus en plus lourd sur la vie nationale et explique les mesures libérales prises à l'égard des autres régions dépendantes. Dès avril 1955, pendant la conférence de Bandung, la Tunisie obtient son « autonomie interne », le Sultan Mohammed V régnait, triomphalement, Rabat en novembre 1955 après que la France ait reconnu « l'indépendance dans l'interdépendance » du Maroc. En mars 1956 ces deux États retrouvent leur pleine indépendance. L'agitation, l'inquiétude gagnent les deux fédérations d'Afrique Noire (A.O.F. et A.E.F.) où les anciennes colonies obtiennent leur indépendance après 1958.

Mais en Afrique du Sud, dans les colonies portugaises, rien n'est fait pour améliorer le sort des indigènes.

Le brusque retrait des Belges (juillet 1960) laisse le Congo dans un état d'anarchie catastrophique. En quelques années s'effondre, même en Afrique, moins organisée à l'origine, le régime colonial



En Algérie.

La lutte armée commence le 1^{er} novembre 1954. Les forces françaises sont surtout engagées pour le maintien de l'ordre. Ici, des unités de parachutistes patrouillent dans un village, à la recherche des « fellaghas ».

établi au cours des siècles précédents. Partout de nouveaux États surgissent qui cherchent à affirmer leur indépendance politique mais ne peuvent que fort difficilement se passer des secours économiques, techniques, culturels des anciennes métropoles ou des États développés. Partout, sauf en Chine, en Corée du Nord et au Viet-Nam nord où les Communistes ont pris le pouvoir, la direction des affaires est entre les mains de ces élites formées à l'occidentale et qui veulent maintenir un régime « libéral », quand ce ne serait que pour ne pas effrayer les capitaux indispensables à la création d'États modernes. Certes, des réformes agraires sont tentées, mais la misère reste immense. A Djakarta, en 1959, un nationaliste indonésien confiait à un journaliste noir américain: « Nous avons chassé les Hollandais afin de construire une bonne société et nous avons maintenant une classe d'Indonésiens qui se comportent plus ou moins comme les Hollandais ».

Nous avons commencé l'Histoire de cette période en constatant qu'en 1914 l'Europe dominait encore le Monde. Depuis, malgré des sursauts remarquables, à cause de ses divisions, de ses « querelles de famille », le vieux Continent s'est laissé distancer; il a perdu toutes ses positions, il n'est plus qu'un enjeu dans la lutte entre les deux géants qui ne sont Européens qu'au second degré. Surtout la vieille Europe a sauté les yeux de leurs richesses, l'U.R.S.S. dans la ferveur de son ascension vertigineuse, ont désormais à compter avec le Tiers Monde. Il reste actuellement très pauvre, il a besoin des techniques, des méthodes des pays développés, mais par son poids démographique, par son intrusion même sur la scène mondiale et parce qu'il se refuse à être « engagé » dans l'un ou l'autre bloc, il est déjà le personnage principal de notre monde actuel. N'est-il pas symptomatique que, lorsqu'il a fallu remplacer à la tête du Secrétariat Général des Nations Unies, Dag Hammarskjöld disparu en septembre 1961, l'accord n'ait pu se faire que sur le nom d'un des représentants de ce Tiers Monde, U Thant qui fut sujet britannique et était chef de la délégation birmane à l'O.N.U.

L'Algérie de 1939 à 1962

D'où vient que s'est livrée, en Algérie, une des plus sanglantes guerres coloniales (1 million de morts algériens, 30 000 soldats français) qui a provoqué l'effondrement d'une république? D'où vient que cette terre a pu être embrasée par «neuf hommes, dépourvus de troupes, d'armes, d'argent, d'appuis extérieurs et même du soutien populaire» (J. Kessel)? Pourquoi la France militairement vaincue a-t-elle dû concéder l'indépendance?

- 1940 : Les Français d'Algérie se rallient en masse au pétainisme.
- 1942 : Débarquement allié.
- 1943 : Manifeste du Peuple algérien de Ferhat Abbas en faveur de l'autonomie.
- 1954 : Émeutes et massacres de Sétif (Constantinois).
- 1954 : Insurrection et fondation du F.L.N.
- 1956 : Congrès de la Soummam. Capture de Ben Bella.
- 1957 : «Bataille d'Alger».
- 1958 : Bombardement de Sabet (février), coup de force à Alger (13 mai), création du G.P.R.A. dirigé par F. Abbas (septembre). Plan de Constantine (octobre).
- 1959 : Discours de de Gaulle sur l'autodétermination.
- 1960 : Semaine des barricades à Alger (janvier).
- 1961 : Échec du putsch des généraux Salan, Challe, Jouhaud, Zeller (avril), création de l'O.A.S. (avril), ouverture des négociations franco-algériennes à Évian.
- 1962 : Signature des Accords d'Évian (mars), indépendance (juillet).

* Pieds noirs : surnom donné aux Français d'Algérie (à cause, dit-on, des chaussures qu'ils portaient, ce qui surprenait les indigènes au 1^{er} siècle).
 * M.T.L.D. : Mouvement pour le triomphe des libertés démocratiques.
 * F.L.N. : Front de Libération nationale.
 * G.P.R.A. : Gouvernement provisoire de la République algérienne.
 * O.A.S. : Organisation Armée secrète.



- **Les années de maturation du nationalisme (1939-1954)**
 - **Les particularités de la réalité algérienne expliquent la montée des tensions.** Dans les départements français d'Algérie où vivent 984 000 Européens en 1954, les Musulmans sont privés de droits politiques. Sur cette terre de peuplement agricole, la situation économique et sociale se détériore progressivement; les écarts entre indigènes, même assimilés, et Européens sont vigoureusement ressentis. Une bourgeoisie française, une masse de «petits blancs» sont très sants appuyés aux réformes; ils font échouer le projet Blum-Viollette (1937) qui accordait la citoyenneté à une minorité de Musulmans et dénature le Statut de 1947 (double collège électoral paritaire) par des élections truquées.
 - **La guerre marque un tournant (chap. 4).** Le pétainisme de beaucoup de Français d'Algérie altère leur prestige; la perte de citoyenneté des Juifs français fait réfléchir les élites arabes sur la précarité de l'assimilation. Les soldats musulmans qui ont participé en nombre au débarquement en Provence découvrent la «fraternité des armes» avec les Français de métropole, Koestler se dit favorable au nationalisme algérien. Le 8 mai 1945, éclate une violente émeute anti-européenne à Sétif; la répression, sanglante, creuse un fossé entre les deux communautés.
 - **Le nationalisme révolutionnaire se renforce dans le contexte mondial de décolonisation.** L'idée d'autonomie défendue par le modéré Ferhat Abbas cède la place à celle d'indépendance. Au sein du M.T.L.D.* de Messali Hadj, une aile radicale décide de passer à la lutte armée; ce sera le F.L.N.*. Le mouvement se réclame de l'Islam, la religion devant forger le sentiment national face à la culture française et aux particularismes régionaux (Kabylie).
- **De 1954 à 1958 : l'enlisement dans la guerre.**
 - **L'insurrection, mirroritaire, suscite un affrontement général.** Le 1^{er} novembre 1954, des attentats sont revendiqués par le F.L.N., qui développe la guérilla rurale et urbaine. Le F.L.N. bénéficie peu à peu du soutien de la majorité de la population indigène; force du sentiment national ou seul choix possible aux «fellaghas» qui exécutent les «collabos». Les partis politiques français sont unanimes pour ne pas céder. Le contingent est envoyé; 400 000 hommes en 1956, 900 000 en 1957 qui affrontent de durs mois de guerre.
 - **Le gouvernement français paraît hésitant.** En 1955, J. Soustelle échoue dans ses mesures d'intégration; en 1956, G. Mollet, favorable à des négociations avec le F.L.N., y renonce après des jets de tomates à Alger, lancés par la population européenne passionnément attachée à son sol natal; un avion marocain transportant Ben Bella, dirigeant du F.L.N., est contraint de se poser à Alger. Mais en métropole, des intellectuels comme Mauriac ou Sartre commencent à dénoncer l'utilisation de la torture par l'armée. En Algérie, le F.L.N. s'est doté d'une plate-forme et d'une direction politique au congrès de la Soummam (août 1956).
 - **L'armée française ne veut plus perdre de guerres coloniales.** Le général Massu remporte la bataille d'Alger (1957), le F.L.N. perdant le contrôle de la Casbah (ville musulmane), foyer du terrorisme urbain. Un barrage électrifié interdit le ravitaillement du F.L.N. par ses troupes installées en Tunisie; le bombardement par les Français du village tunisien de Sakiet en 1958 est critiqué par l'opinion internationale.
 - **L'armée, comme les colons, aspire à un gouvernement énergique.** Le 13 mai 1958, un coup de force d'officiers soutenus par la population euro-

96



A gauche, une manifestation à Alger, en 1960.
 A droite, le centre des Rapatriés à Marseille, en 1962.

De Gaulle et l'Algérie

«Je vous ai compris, je sais ce qui s'est passé ici, je vois ce que vous avez voulu faire, je vois que la route que vous avez ouverte en Algérie, c'est celle de la rénovation et de la fraternité. Je déclare qu'à partir d'aujourd'hui la France considère que dans toute l'Algérie il n'y a qu'une seule catégorie d'habitants : il n'y a que des Français à part entière avec les mêmes droits et les mêmes devoirs.»
 (4 juin 1958, à Alger.)

«Je considère comme nécessaire que ce recours à l'autodétermination soit dés aujourd'hui proclamé... Le sort des Algériens appartient aux Algériens non point comme le leur imposerait le couteau et le mitraillage, mais suivant la volonté qu'ils exprimeront légitimement par le suffrage universel.»
 (Septembre 1959.)

Les «zones de regroupement»

«Il n'est pas une famille qui n'ait eu au moins un mort dû à la répression [...]. Dans la zone où les rebelles peuvent difficilement être contrôlés, l'armée... a évacués les habitants et rasé les maisons pour que le F.L.N. n'y puisse trouver aucun refuge [...]. On estime qu'il y a dans toute l'Algérie un million et demi d'hommes, de femmes et d'enfants arrachés à leur foyer et menant une vie plus ou moins atroce.»
 (Jules Roy.)

Proclamation du général Challe (23 avril 1961)

«Je suis à Alger pour tenir notre serment, le serment de l'armée de garder l'Algérie pour que nos morts ne soient pas morts pour rien. Un gouvernement d'abandon [...] s'approprie aujourd'hui à livrer définitivement l'Algérie à l'organisation extérieure de la rébellion [...]. Sachant cela, voudriez-vous renier vos frères européens, abandonner nos frères musulmans et européens, abandonner nos cadres, nos soldats, nos suppléants musulmans à la vengeance des rebelles? Voudriez-vous que Mers el-Kébir et Alger soient demain des bases soviétiques? Voudriez-vous une fois de plus, la dernière, amener votre drapeau alors que vous auriez tout perdu même l'honneur? Mais je vous connais tous et je sais quels sont votre courage, votre fierté, votre sens de l'honneur et de devoir; la discipline qui fait votre force ne saurait conduire en aucun cas au déshonneur.»

Extraits des Accords d'Évian

«L'Algérie garantit les intérêts de la France, les droits acquis des personnes physiques et morales. En contrepartie, la France accordera à l'Algérie son assistance technique et culturelle et apportera à son développement économique et social une aide financière privilégiée.»

97

peenne d'Alger provoque le retour au pouvoir du général de Gaulle qui apparaît comme l'homme capable de sauver l'Algérie française. Investi des pleins pouvoirs, celui-ci se rend à Alger et lance le célèbre «Je vous ai compris» (juin 1958); en octobre, il annonce un vaste ensemble de réformes économiques et sociales, le «Plan de Constantine».

■ **L'affrontement triangulaire (1958-1962)**
 • **Machiavélisme? Evolution face aux réalités? Idée déjà ancienne? De Gaulle se convainc de la nécessité de l'indépendance.** Le F.L.N., militairement affaibli, garde un soutien populaire. Il a formé un gouvernement provisoire (G.P.R.A.)* qui gagne des appuis internationaux (États-Unis, U.R.S.S., Tiers monde). La guerre coûte cher en France; le contingent est peu enthousiaste, l'opinion publique se lasse. En septembre 1959, de Gaulle reconnaît «le droit à l'autodétermination» du peuple algérien.

• **Un sentiment de trahison s'empare des Français d'Algérie** et de certains officiers qui estiment être à la veille de gagner la guerre, le général Challe ayant détruit de nombreux maquis du F.L.N.. En janvier 1960 éclate une émeute à Alger : la semaine des barricades. En avril 1961, Challe, Salan, Zeller, Jouhaud («quartier de généraux en retraite», de Gaulle) prennent le pouvoir à Alger, mais le putsch échoue en raison de la fidélité du contingent au gouvernement légal. Les «ultras» créent l'O.A.S.* qui multiplie les attentats répondant au terrorisme F.L.N.

• **Des négociations entre la France et le F.L.N. s'ouvrent à Évian en mai 1961.** Elles achoppent sur la question du Sahara dont la France veut conserver les ressources. Le F.L.N. commet des attentats en métropole; une manifestation d'immigrés organisée à Paris donne lieu à une répression meurtrière (octobre 1961). Une démonstration de rue de la gauche française contre les attentats de l'O.A.S. est violemment réprimée au métro Charonne (8 morts) en février 1962.

Après avoir reconnu le caractère algérien du Sahara (septembre 1961), et renoncé à un statut particulier pour les minorités nationales, la France signe avec le G.P.R.A. les accords d'Évian du 18 mars 1962. Ceux-ci, entérinés en avril 1962 par un référendum métropolitain, prévoient le cessez-le-feu immédiat, des garanties pour la minorité européenne et l'installation d'un Exécutif provisoire avant un scrutin d'autodétermination; la France conserve des droits sur le pétrole et le gaz du Sahara, ainsi que des bases militaires.

En Algérie, l'O.A.S. pratique alors la tactique de la terre brûlée. Lorsque l'armée tire sur une manifestation de «Pieds-Noirs»* (26 mars), ceux-ci comprennent que tout est perdu et commencent leur exode vers la France. L'O.A.S., privée de sa base sociale, négocie un cessez-le-feu avec le F.L.N. (16 juin). La population algérienne (juillet 1962) approuve par référendum les accords d'Évian.

• **L'indépendance est proclamée le 3 juillet 1962.** Après des conflits au sein du F.L.N. entre cadres politiques et militaires, armée de l'intérieur et armée des frontières, Ben Bella devient président de la République grâce à l'appui de l'armée des frontières de Boumediène.

7 la décolonisation la victoire inachevée des peuples dominés

- I. L'ÉBRANLEMENT DES EMPIRES
 - II. L'IMPULSION PARTIE D'ASIE
 - III. CONTRASTES EN AFRIQUE
- une grande question :
L'ALGÉRIE DE 1939 A 1962
- IV. UNE RUPTURE INCOMPLÈTE

« Il nous faut quitter nos rêves, abandonner nos vieilles croyances et nos amitiés d'avant la vie. Ne perdons pas de temps en stériles litanies ou en mimétismes nauséabonds. Quittons cette Europe qui n'en finit pas de parler de l'homme tout en le massacrant à tous les coins de ses propres rues, à tous les coins du monde. »

Frantz Fanon (écrivain antillais engagé aux côtés du F.L.N. algérien), *Les Damnés de la Terre* (1961)

Le jour de l'indépendance en Algérie.



« Une ère nouvelle dans l'histoire du monde »

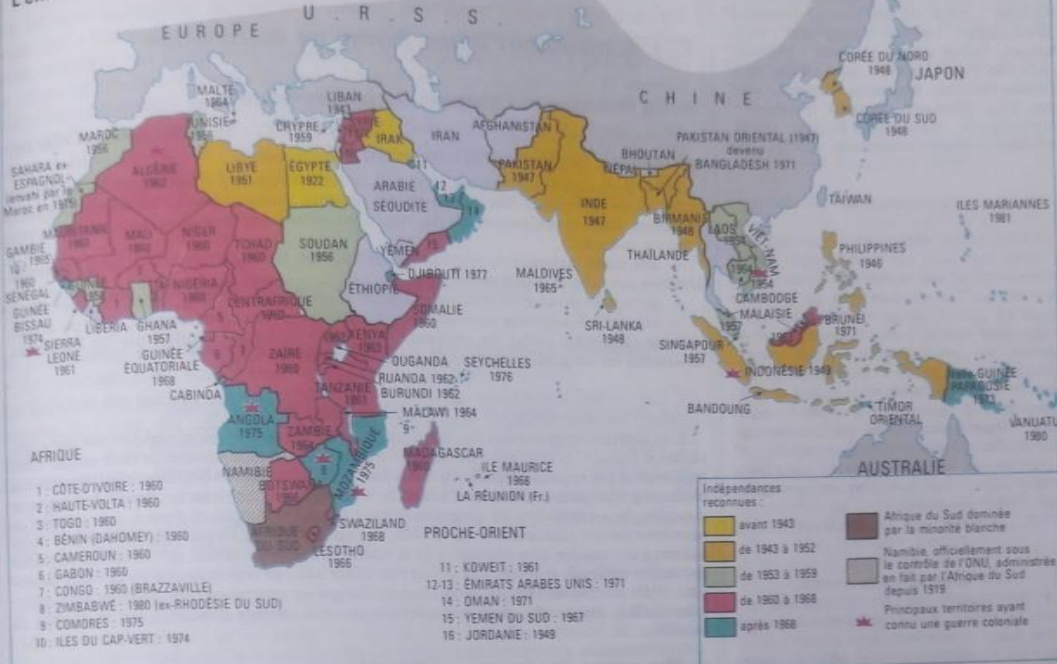
Le mot de Goethe saluant la Révolution française, que l'on put appliquer à Octobre 1917, reste pertinent pour la décolonisation. Dans les vingt années qui ont suivi la Deuxième Guerre mondiale, des empires remontant à plusieurs siècles s'effondrent tandis que les peuples oubliés de l'histoire font leur apparition sur la scène mondiale.

Le contraste avec le début du 20^e siècle est saisissant. En 1914, l'Europe règne sans partage sur le monde. En 1918, les deux principales puissances coloniales, France et Royaume-Uni, bien qu'affaiblies, profitent de leur victoire pour élargir encore leurs empires. Sans doute, la période d'entre-deux-guerres a-t-elle vu les premiers signes du réveil national des colonisés ; l'Inde britannique est la plus concernée, tandis qu'en Indochine et au Maghreb français naissent des organisations nationalistes. Mais c'est 1939-1945 qui provoque l'ébranlement décisif.

Celui-ci frappe les contemporains par sa nouveauté. On avait bien vu, dans l'histoire, des colonies s'émanciper (États-Unis, Amérique latine), mais il s'agissait de colons qui choisissaient de rompre avec la métropole ; la guerre d'indépendance n'a pas été faite par les Indiens d'Amérique. À l'inverse, la décolonisation récente a été l'œuvre des peuples indigènes et a pris souvent les colons pour cible principale.

Le mouvement frappe aussi par son universalité et sa rapidité. Des peuples aux civilisations très diverses, séparés par des milliers de kilomètres, semblent prendre le relais les uns des autres. À peine l'armée française est-elle battue en Indochine en mai 1954 qu'éclate l'insurrection algérienne de la Toussaint. Cette concomitance s'explique aisément : les empires coloniaux étaient construits aux dimensions d'une partie de la planète. Imposant un traitement pour l'essentiel similaire aux territoires dominés, ils secrétaient un rejet similaire, les rapports de force internationaux étant établis à l'échelle mondiale. La diffusion des moyens de communication après 1945, l'influence des deux Grands et de l'O.N.U. ont le reste.

L'émancipation coloniale de l'Asie et de l'Afrique



Entre 1945 et 1965, l'essentiel est accompli : en plein milieu, le coup d'éclat de Bandung (ch. 8). La plupart des peuples colonisés bénéficie d'une émancipation politique tantôt arrachée par une guerre de libération, tantôt octroyée. Sur la carte du globe, le nombre des Etats a triplé et le Tiers monde est désormais une réalité politique. Cependant, le passé colonial pèse lourd sur ces jeunes nations. Pour beaucoup, l'indépendance politique est plus formelle que réelle quand sévit la dépendance économique et l'impuissance à consolider un Etat. L'impérialisme colonial de naguère a cédé la place à un néo-colonialisme ou à de nouvelles puissances impérialistes.

sainte Geneviève, l'abri de l'âme après l'abri du corps. Les rois Francs y ont mis leur capitale ; les Capétiens, leurs écoles ; l'Eglise lui a donné Notre-Dame ; la Monarchie lui a donné le Louvre, l'épopée révolutionnaire et impériale lui a valu l'Arc de Triomphe.

Et descendre sur Paris, depuis l'avenue de la Défense jusqu'à la pointe de la Cité, c'est en même temps, si l'on regarde et si l'on réfléchit, pénétrer dans toute l'histoire de la France, dans tout le cours de notre passé, c'est revoir, en des signes visibles, en des monuments familiers, en des lieux bénis, l'œuvre ininterrompue d'aïeux inlassables.

Camille JULLIAN.

(L'Effort français dans le passé. Conférence 1916.)

AUTRES LECTURES.

Dans *Les Nouvelles Leçons de Morale au Cours Moyen*, on trouvera de nombreuses lectures sur la Patrie, le patriotisme, le devoir patriotique : G. Duhamel, Henry Bordeaux, Ilya Ehrenbourg, Dorgelès, A. Daudet, Lamartine, Paul Bert, etc. (pp. 128 à 168).

2. Pensées : La Patrie.

1. « Une patrie se compose des morts qui l'ont fondée aussi bien que des vivants qui la continuent. » (E. RENAN.)
2. « Avoir des gloires communes dans le passé, une volonté commune dans le présent ; avoir fait de grandes choses ensemble, vouloir en faire encore : voilà les conditions essentielles pour être un peuple. » (RENAN.)
3. « C'est la cendre des morts qui créa la Patrie. »
(LAMARTINE.)
4. « La Patrie est une grande amitié. » (MICHELET.)
4. « La Patrie est un accord de millions d'hommes pour une vie commune. » (Camille JULLIAN.)

5. « La Patrie est une grande famille dont tous les membres sont frères. » (A. FOUILLÉE.)

7. « La Patrie, c'est un paysage, une chanson, une tradition, une rose de France, un vieux proverbe. » (Maurice DONNAY.)

8. « La Patrie française a été voulue par ceux qui l'ont créée. Elle représente une longue et tenace collaboration des cœurs. Il n'est pas une famille qui n'ait versé son sang pour que cette union soit accomplie. » (Gabriel HANOTAUX.)

9. « Tu seras partout et toujours le champion du droit et du bien contre l'injustice et le mal. » (*Code de la Chevalerie française.*)

10. « Le jour où la France s'éteindrait, le crépuscule se ferait sur la terre. » (V. HUGO.)

11. « Si l'on voulait entasser ce que chaque nation a dépensé de sang et d'or et d'efforts pour les choses désintéressées qui ne devaient profiter qu'au monde, la pyramide de la France irait montant jusqu'au ciel. » (MICHELET.)

ENTRETIEN

1. *La Patrie est un passé commun, c'est-à-dire une histoire, un héritage.*

Notre Patrie, c'est l'héritage des souverains, des chefs, des ministres, des combattants qui, de leur énergie et leur dévouement, ont cimenté l'unité nationale, ont conquis le sol français, l'ont défendu, nous l'ont transmis.

« Sous ce nom de chefs, bien entendu, nous mettrons d'abord les souverains, les maîtres de l'Etat, conducteurs d'hommes et d'armées, ceux qui ont eu surtout le souci d'une France unie au-dedans et forte contre le dehors. Et nous réunirons, comme ouvriers également utiles à notre vie nationale, hommes de tout temps et de toute allure, nous rapprocherons un *Vercingétorix*, proclamant solennellement en face des légions de César l'éternité de la Gaule, la prééminence de ce nom sur toutes les cités rivales, et voulant les obliger toutes à se grouper et à mourir pour ce nom; un *Clovis*, choisissant comme capitale le plus beau carrefour de France, Paris; un

Charlemagne, qui transforme la Gaule entière en citadelle du christianisme; un *saint Louis*, qui, par la valeur morale de son être, par le prestige et le charme de sa noblesse d'âme, fait de la nation de France la chose la plus respectée du monde. » (Camille JULLIAN.)

Et aussi un *Sully*, décuplant l'énergie productrice du sol français; un *Richelieu*, assurant la grandeur et le prestige de l'autorité royale et de la France; un *Colbert* travaillant nuit et jour pour enrichir la France d'industries nouvelles. Que de noms à citer depuis un ou deux siècles, qu'il s'agisse de chefs comme Hoche, Gambetta, Clemenceau, ou de simples combattants comme les Volontaires de 92, les soldats de l'an II, les poilus de la Grande Guerre, les héros de la Résistance. Chacun d'eux, pour sa part d'homme, est un chef qui a fait la France.

Nous sommes les héritiers de toutes nos gloires nationales.

Nous sommes les héritiers *des grands coloniaux* qui ont créé la France d'Outre-Mer : les Cartier, les Champlain, les Montcalm, les Caillié, les Bugeaud, les Brazza, les Gallieni, les Lyautey.

Ecoutez cette parole de *Lyautey* l'Africain : « Je ne connais qu'une France, celle de toujours, celle dont l'âme persiste à travers les vicissitudes, depuis la profondeur des siècles jusqu'à l'œuvre présente. Je me sens ici plus que nulle part l'héritier de ceux qui ont fait la Patrie. »

2. Notre Patrie, c'est aussi l'héritage de millions de paysans et d'ouvriers qui, durant des siècles, se sont courbés sur ce sol pour le féconder et l'enrichir.

De marais, ils ont fait la Limagne; de graviers, ils ont créé la Bourgogne. Ils ont défriché les forêts, bâti et embelli nos villes, consolidé nos routes, et ils ont fait « de la bonne terre, nourrissant des hommes, portant des foyers, abritant des tombeaux : ils ont fait le sol de notre France. »

« *La France, a-t-on pu dire, est fille de ses paysans.* » « Les fils de l'ancienne terre de France se font laboureurs, vigneron, bûcherons, éleveurs, tisserands, charrons; ils apprennent à faire de leurs mains tout ce qu'il faut savoir pour se nourrir, se vêtir, se loger, s'installer. La France, durant des siècles, n'est formée que de ses paysans. Ses premiers rois vivent en paysans. Charlemagne est surtout un maître de domaines qui fait valoir ses terres propres. Puis les moines enseigneront à ces paysans comment faire prospérer les troupeaux, comment faire lever les moissons. » « La France n'est peut-être pas terre tellement féconde, mais les paysans vont en faire le beau domaine muni de tout ce qu'il faut. Ailleurs, il a pu y avoir des civilisations de prêtres, de guerriers, de pasteurs, de

marins, de marchands. Ici, la civilisation a été celle des paysans. » (Henri POURRAT.)

Notre civilisation a été aussi celle de *nos ouvriers, de nos artisans, de nos artistes*. Un exemple : Anatole France qui aimait Paris d'un immense amour, déclarait avec émotion : « Tout ce que je découvre de ma fenêtre, cet horizon qui s'étend jusqu'aux collines de Chaillot et qui me laisse apercevoir l'Arc de Triomphe comme un dé de pierre, la Seine, fleuve de gloire, et ses ponts, les tilleuls de la terrasse des Tuileries, le Louvre de la Renaissance, ciselé comme un joyau ; à ma droite, du côté du Pont Neuf, le vieux et vénérable Paris avec ses tours et ses flèches, tout cela c'est moi-même, c'est ma vie, et je ne serais rien sans ces choses qui se reflètent en moi avec les mille nuances de ma pensée et m'inspirent et m'animent. »

3. Oui, une histoire et un héritage : un héritage qui est toute une civilisation.

C'est l'héritage de nos poètes, de nos écrivains, de nos penseurs, de nos artistes.

« Si nous parlons aujourd'hui une langue qui est une des plus belles du monde, c'est parce que nos pères se sont donné une grande peine pour la faire belle — et cette peine a duré des siècles. » Ecrire un livre, fondre une belle statue, c'est encore de l'effort vers la grandeur et l'éternité de la France.

Soyons fiers de notre belle langue française, harmonieuse, précise, claire, et qui reflète les pures qualités de notre race.

La France du XVII^e siècle régna sur l'Europe, moins par la puissance de ses armes, que par l'intelligence et le talent de ses écrivains, par l'exquise perfection de sa langue : Corneille, Racine, Molière, La Fontaine, Bossuet, voilà quelques grands noms du siècle de Louis XIV. C'est une véritable conquête de l'Europe par le génie de la France ; et en Allemagne, en Russie, en Angleterre, partout, les hautes classes de la société n'écrivent plus que le français.

Au XVIII^e siècle, notre pays continue à produire des écrivains et des penseurs illustres ; c'est le siècle du « roi » Voltaire, et les philosophes se font alors les apôtres des idées de justice et d'humanité. Tous les peuples ont les yeux tournés vers nous.

Puis, au XIX^e siècle, c'est Chateaubriand, c'est Lamartine, c'est Victor Hugo et combien d'autres, qui emplissent de leur génie ce grand siècle déjà si chargé d'histoire et de gloire.

Soyons fiers de nos artistes, depuis les architectes anonymes de nos cathédrales du Moyen Age, puis nos grands peintres et nos grands sculpteurs de la Renaissance et de Louis XIV, jusqu'aux noms plus récents des Rodin et des Millet.

Et n'oublions pas les petits artisans — graveurs, relieurs,

ciseleurs, imprimeurs — qui, dans l'ombre des grands maîtres, ont créé le goût français, inégalable.

Soyons fiers de nos savants et de nos chercheurs, les Ambroise Paré, les Lavoisier, les Pasteur, les Roux — qui ont consacré leur vie à la sainte lutte contre la souffrance humaine.

« La France, prise dans un sens large, c'est aussi bien la poésie de Victor Hugo que les plaines de Gascogne, la comédie de Molière que les vignobles de la Côte d'Or, les « Fables » de La Fontaine que les bords de la Marne, la science de Pasteur ou la pensée de Descartes que les paysages délicatement voilés de l'Île-de-France; c'est un jardin de Le Nôtre, c'est la cathédrale de Chartres ou de Reims, le cadre grandiose des Tuileries, la peinture spirituelle et tendre de Watteau, le ferme dessin de David. C'est tout ce qui fait le charme de vivre dans ce milieu pondéré et mesuré où les contrastes se fondent en une harmonie incomparable... » (Ch. AB DER HALDEN.)

4. *C'est l'héritage de noblesse morale de notre vieille histoire, et l'héritage de liberté et de dignité républicaine de nos ancêtres de la Révolution.*

Voyez à travers l'histoire de cette grande figure nationale qu'est la France et à laquelle chaque siècle ajoute une beauté, une dignité, une noblesse nouvelles.

Rappelez-vous les Gaulois, braves et loyaux; puis Roland le Preux; les Chevaliers et les Croisés; Jeanne la bonne Lorraine pleurant la mort de ses ennemis. La France était appelée le soldat de Dieu, car elle mettait au-dessus de l'intérêt, au-dessus de la force, le respect des lois divines de la conscience.

Puis la France de la Révolution et des Droits de l'homme qui, partout, délivra les peuples opprimés.

Et n'oublions pas le peuple de France, nos laboureurs, nos ouvriers, nos artisans; ces vertus de labeur bien fait, d'effort persévérant, de loyauté, de bonté active, d'héroïsme souriant, d'amour des grandes causes, c'est à vingt siècles de notre histoire que nous les devons. *C'est notre peuple qui a créé « une nation meilleure, une patrie faite pour l'éternité ».*

On l'a dit : *la Grèce antique* donna au monde l'art et la beauté; *Rome* lui donna ses lois et apprit aux nations l'organisation de l'Etat; *le Christianisme* enrichit l'âme humaine des vertus d'amour, de dignité des humbles, de pureté morale, de ferveur divine; *la France*, elle, enseigna au monde le bon sens, la mesure et le goût, l'esprit et le rire, et aussi les généreux élans vers la vérité, la lumière, la fraternité.

Oui, la France est une *civilisation* : une civilisation douce, généreuse, humaine, qui place au premier plan les valeurs spirituelles, c'est-à-dire l'âme même. Notre civilisation et

notre patrie ont failli sombrer dans la seconde guerre mondiale. Elles furent sauvées par la Résistance de ses enfants et par les peuples libres.

« Si l'Allemagne hitlérienne était parvenue à ses fins, si elle avait pu se maintenir dans la victoire et dominer les peuples qu'elle avait asservis par une audacieuse opération de brigandage, nous aurions, nous Français, perdu d'abord la jouissance de presque tous les biens matériels que nous avons reçus de nos parents. Nous aurions vu l'ennemi s'en prendre bientôt à nos vertus, à nos croyances, à nos coutumes. Il s'est attaché sans retard et sans succès à cette œuvre de désagrégation et de corruption. » (Georges DUHAMEL, 1945.)

TRAVAUX ET EXERCICES

1. *Les premières étapes de l'unité morale française et du patriotisme français.* Les rois capétiens ont rassemblé les terres françaises et formé l'unité territoriale. Puis, de siècle en siècle, s'est formée une âme française; il y eut unité morale (Jeanne d'Arc — la commune obéissance au roi — la Révolution, la Patrie une et indivisible et la Patrie en danger — puis la solidarité dans la gloire et les revers depuis 1795 jusqu'à 1940).

2. *Les grandes dates françaises — les gloires françaises — les grands hommes qui ont honoré la France.*

« Apprendre son histoire, c'est faire un acte de reconnaissance et d'amour. »

« Un peuple patriote est un peuple qui sait l'histoire de son pays, qui aime à la lire, à la relire, à s'en pénétrer. » (E. FAGUET.)

3. *La vie nationale. Quelques symboles concrets :*

- Les fêtes nationales.
- La défense nationale.
- Le drapeau national.
- L'hymne national.

4. *Texte à commenter : notre Patrie est l'œuvre des siècles.*

« La nature s'est mise d'abord à la tâche de faire une nation française. Ensuite tous les siècles se sont appliqués sans répit à la même tâche. Sur ce sol préparé pour l'unité, chaque génération a déposé un ferment nouveau d'entente. Les Gaulois, les Romains et les Francs, les Druides et Charlemagne, les épopées des pèlerins et les écoles des moines, ont collaboré à l'œuvre immortelle, aussi bien que les vainqueurs de Bouvines, que Jeanne d'Arc, Henri IV et les hommes de la Révolution. » (C. JULLIAN.)

5. *L'idéal français : Quel est-il ?*

« *Justice, tolérance, élégance, loyauté* : tels sont les traits essentiels de toute civilisation ; or, ce sont aussi les traits caractéristiques de l'idéal français. De telles aspirations sont les plus nobles de toutes. Le grand peuple qui vit pour les réaliser n'est-il pas digne du rang éminent qu'il occupe dans l'humanité ? »
(G. HANOTAUX.)

6. *Chez les Anciens : Patriotisme et Vertus. Exemples.*

« Les plus grands prodiges de vertu ont été produits par le patriotisme. C'est lui qui, durant tant de siècles, maintient la tempérance à *Sparte*, la justice à *Athènes*, l'amour de la pauvreté et le respect des mœurs à *Rome* ; c'est lui qui exalte le courage de *Léonidas*, la probité d'*Aristide*, la sagesse de *Socrate* et l'éloquence de *Démosthène* ; c'est lui qui élève au-dessus de l'humanité les *Décus*, les *Camille* et les *Scipion*. »

RÉSUMÉ

« Mes enfants, notre Patrie, ce n'est pas seulement un territoire, c'est une œuvre humaine, commencée depuis des siècles, que nous continuons, que vous continuerez. Le long travail de nos pères depuis les origines, le souvenir de leurs actions et de leurs pensées, les monuments de leur génie, notre langue, notre esprit, c'est avec la riche beauté de notre terre, avec la clémence de notre ciel, c'est notre héritage, c'est la Patrie. » (E. LA-VISSE.)

31^e LEÇON

LA PATRIE (suite)

LA SOLIDARITÉ - LA JUSTICE

LECTURES.

1. La Solidarité française :

Les Réfugiés de Normandie (Juillet 1944).

C'est fin juillet qu'arrivent chez nous les premiers réfugiés normands. Les équipes de jeunes s'affairent, ainsi que

2. Pensées : La Foi en la France.

1. « Nous n'avons pas encor fini d'être Français ;
« Ce siècle attend la fin et veut d'autres succès. »
(Victor Hugo.)
2. « La moisson de nos champs lassera les faucilles,
« Et les fruits passeront les promesses des fleurs. »
(MALHERBE.)
3. « La grandeur d'un pays se mesure à la quantité de
vertu et de patriotisme des citoyens. » (V. Hugo.)
4. « Un jour de sacrifice vaut mieux que cent ans de
vie. » (Félix PÉCAUT.)
5. « Nous sommes un peuple qui se retrempe dans
l'épreuve, qui se refait une âme, une volonté nouvelle. »
(G. CLEMENCEAU.)
6. « Certes, notre tâche d'après guerre sera rude, très
rude. Il nous faudra travailler, travailler tous tant que nous
sommes, et plus et mieux que jamais... Ayons foi dans
notre avenir. Notre dramatique et noble histoire est là
pour donner à nos courages le soutien d'une ferme espé-
rance. » (E. LAVISSE.)
7. « La reconstruction ne consiste pas seulement à dé-
blayer et à rebâtir : il y a aussi des décombres moraux. Il
faut refaire des hommes, leur redonner une morale du
travail, de la conscience et de la confiance. » (André SIEG-
FRIED, 1946.)

ENTRETIEN

1. Servir son pays en remplissant en conscience, chaque jour, le devoir normal de son âge et de sa situation: voilà la loi des vies les plus modestes.

« Il y a un patriotisme de tous les temps et de toutes les fonctions: le commerçant, l'industriel qui développe le travail autour de lui tout en prenant soin du bien-être physique et moral de ses ouvriers, le savant qui fait une découverte, l'écrivain respectueux de sa plume qui répand ses idées et fait

réfléchir les esprits, tous ceux-là sont aussi des patriotes dans le seul exercice de leur fonction propre. Et patriotes au premier titre le père et la mère qui ne reculent pas devant la lourde, la sainte, la douce tâche d'élever une belle famille. »
(G. BELOT.)

La tâche obscure, mais sacrée, de l'usine ou du bureau, de l'atelier ou du foyer familial, en tous lieux, à toute heure, exige vertu et esprit de sacrifice. *La vie quotidienne est civisme.*

2. *Le souci de l'intérêt général, c'est-à-dire le civisme, Montesquieu l'appelle « la vertu », et il y voit le ressort de toute démocratie.*

« Il ne faut pas beaucoup de probité, pour qu'un gouvernement despotique se maintienne ou se soutienne: le bras du prince toujours levé, règle, contient tout. Mais dans un Etat populaire, il faut un ressort de plus, qui est la vertu. Et la vertu, c'est l'amour de la République et le respect de ses lois. » (MONTESQUIEU.)

Le respect de la loi est la forme usuelle du civisme. Demande-toi chaque jour, en agissant de telle façon, ce qu'il adviendrait de la patrie si tous les citoyens suivaient ton exemple; qu'arriverait-il si chaque Français violait la loi qui le gêne ou qui nuit à ses intérêts?

Certain jour, pour protester contre une loi qui leur déplaisait, des personnes ont préconisé la résistance à main armée et le refus de l'impôt légalement voté: c'était autoriser les mauvais citoyens à briser le lien social.

C'est une noblesse et un honneur d'être un citoyen libre. Encore faut-il s'en montrer digne, en remplissant en conscience ses devoirs civiques: devoir militaire, devoir fiscal, devoir électoral. Autrement, qu'arrivera-t-il? Ou le déchaînement de la démagogie, c'est-à-dire de la force brutale, ou bien l'anarchie, et toujours l'anarchie conduit à la dictature. Tout peuple a la liberté et la démocratie qu'il mérite. Qui n'exerce pas dignement le difficile métier de citoyen peut s'attendre à courber la tête sous le joug.

3. *Est-il vrai que le Français, prêt à tous les héroïsmes pour défendre son sol et sa liberté, perde vite, aux temps de paix, le sens de l'intérêt général et le respect de la loi et des règlements? Sans doute, les années d'oppression et de misère qu'il vient de vivre, en lui imposant l'indiscipline comme un devoir patriotique et comme une nécessité vitale, n'ont-elles fait qu'accentuer chez lui l'esprit d'égoïsme, la joie de se tenir hors la règle, la recherche de la « combine » et du « système D... ». Pour que la France renaisse, il faut qu'elle retrouve une âme, c'est-à-dire l'esprit civique.*

Voici, dictée par deux éminents professeurs *votre règle de vie*, à vous qui demain serez la France.

« Mes chers enfants, je veux rassembler en peu de mots ce que j'ai eu occasion de vous dire concernant la politique. Le premier article, le plus ancien, le mieux connu, est qu'il faut obéir aux pouvoirs, j'entends de bonne volonté, sans restriction et au mieux. Cela va loin. *Obéir aux lois d'abord*, mais encore exécuter promptement les ordres reçus. Soit dans l'inondation, soit dans l'incendie, et surtout dans l'état de guerre, il y va de la vie peut-être ; mais je ne vois point de pouvoirs possibles sans cela, ni d'action commune possible sans cela. Le serment d'obéir doit donc être souvent renouvelé dans vos cœurs. Quand il serait renouvelé publiquement chaque année, je verrais là une belle fête.

« Il faut une contre-partie, qui est le devoir *de penser librement*. Dès que le citoyen est crédule, tous les droits sont comme abolis. » (ALAIN.)

« Il y a tant à faire dans une vie ! *Il y a toujours à défendre les lois, la liberté, la justice, les foyers, les souvenirs et l'avenir*. Quel que soit le sort que l'avenir vous réserve, nul ne peut aujourd'hui, demain, se dérober au devoir, obscur pour les uns, brillant pour d'autres, égal pour tous, de *travailler au bien public*. » (S. CHARLÉTY.)

TRAVAUX ET EXERCICES

1. *Episodes locaux de la Résistance et de la Libération*. Établissons le « Livre d'or » de notre petite Patrie.
2. *Le tableau de ceux qui, dans votre commune, sont morts pour la Patrie*.
3. *Comment le bon travailleur sert son pays* : cultivateur — ouvrier — artisan — industriel — commerçant — fonctionnaire — savant — inventeur — écrivain. *Des traits précis*.
4. *Qu'est-ce que la fonction publique ? Qu'est-ce qu'un fonctionnaire ? Comment le fonctionnaire prouve-t-il qu'il est au service de tous ?*
5. *La lutte contre les fléaux nationaux* : tuberculose, alcool, taudis, dénatalité, haines de parti, marché noir et fraude.
6. *La France, hier ruinée et saignante, se relève et retrouvera sa prospérité et sa grandeur. Détails précis*.

RÉSUMÉ

Lecture 3 : les Pensées 6 et 7 (E. LAVISSE et A. SIEGFRIED.)

• Chapitre 2- I)

Le récit de la traversée par Olaudah Equiano

1 Le premier objet qui s'offrit à ma vue quand j'atteignis la côte, ce fut la mer, ainsi qu'un bateau au mouillage qui attendait sa cargaison. Ce spectacle m'emplit d'un étonnement sans borne, qui se mua bientôt en terreur quand on me transporta à bord. Aussitôt, quelques hommes d'équipage me tournèrent et me retournèrent en tous sens pour voir si j'étais solide, et j'acquis alors la certitude que j'avais pénétré dans un monde de démons et qu'ils allaient me tuer. [...] Terrassé par l'horreur et l'angoisse, je tombai inanimé sur le pont et perdis connaissance.

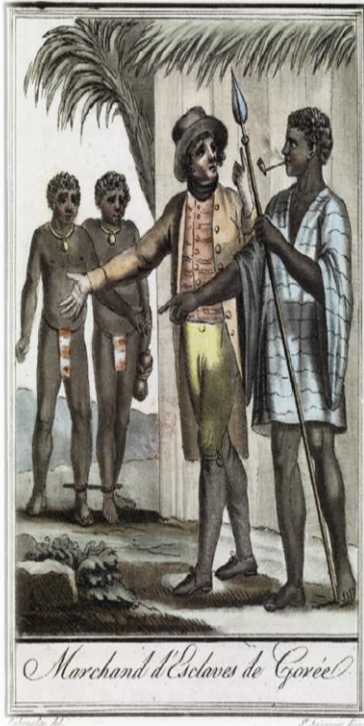
5 Quand je recouvrai quelque peu mes esprits, je vis près de moi quelques Noirs dont je pensai qu'ils étaient de ceux qui m'avaient amené à bord et avaient été payés pour cela ; ils me prodiguèrent des paroles d'encouragement, mais ce fut en vain. Je leur demandai si ces hommes blancs au regard effrayant, avec leurs figures rouges et leurs cheveux flottants n'allaient pas nous manger. Ils me dirent que non, et un homme d'équipage m'apporta un peu d'alcool dans un verre, mais, comme il me faisait peur, je ne voulus rien accepter de lui. [...] Peu après, les Noirs qui m'avaient amené à bord s'en furent, me laissant plongé dans le désespoir. Je me vis alors privé de toute chance de retrouver mon pays natal. [...]

15 Peu de temps après, je trouvai parmi les pauvres enchaînés des hommes de mon propre peuple, ce qui me soulagea quelque peu. Je [leur demandai] ce que ces hommes projetaient de faire de nous ; ils me donnèrent à entendre qu'on nous transportait au pays de ces hommes blancs pour nous faire travailler pour eux [...]. Quand le bateau où nous nous trouvions eut embarqué toute sa cargaison, ils firent toute sorte de préparatifs avec une foule de bruits effrayants, et on nous fourra dans l'entrepont [...]. L'exiguïté du lieu et la chaleur du climat, ajoutées à la densité de population du bateau, si tassée qu'il restait à peine à chacun de quoi se retourner, nous coupaient presque la respiration [...]. L'air devint bientôt irrespirable, à force de pestilences diverses, et provoqua parmi les esclaves des maladies dont beaucoup moururent [...]. Cette situation misérable était encore aggravée par l'humiliation des chaînes, qui devenaient insupportables.

D'après La Véridique Histoire par lui-même d'Olaudah Equiano Africain, esclave aux Caraïbes, homme libre, traduit de l'anglais par Claire-Lise Charbonnier, Éditions caribéennes, 1987, publié par les Éditions

L'Harmattan

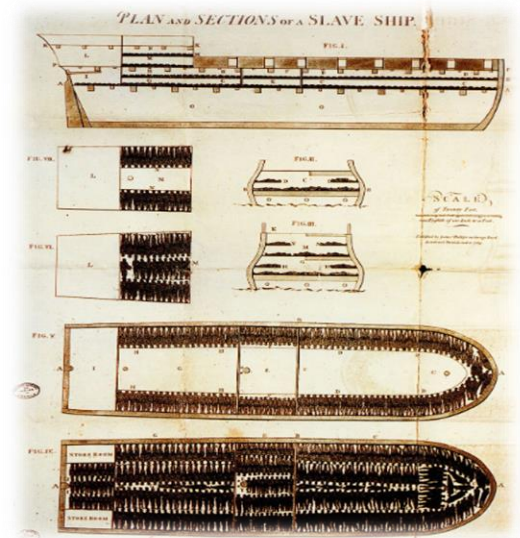




Révoltes à bord des navires négriers

On avait beau redoubler les précautions par les fers, les chaînes, les entraves, les fortes cloisons et les rambardes, tous ces obstacles étaient vaincus par l'esprit de liberté et le caractère féroce des esclaves que nous traitions et qui se trouvaient enfermés dans l'entrepont des navires [...] L'Anglais Barry avait une cargaison d'environ 200 Noirs contenus par un équipage bien portant parce qu'il avait été très peu de temps en Afrique. Ce bâtiment était depuis plus de quinze jours en mer et avait avancé 3 à 400 lieues dans sa route. Les esclaves ne furent point découragés par l'éloignement des terres qu'ils ne voyaient plus depuis deux semaines. La révolte éclata par les femmes qui n'avaient point de fers. Les hommes se déchaînèrent et se répandirent sur le pont. L'équipage retranché derrière fit feu avec quatre pierriers, en tua et en blessa un grand nombre. Ceux qui n'avaient pas été atteints escaladèrent la rambarde, s'élançèrent sur les Blancs, les égorgèrent tous à l'exception d'un seul qu'ils réservèrent pour le ramener dans leur pays.

D'après J. Barron, *Le négrier*, Paris, 1741-1742, dans *Les Archives de la France des Indes*, Bibliothèque de la Sorbonne, 1981.



• Chapitre 2 – II)



DOSSIER France-Algérie, une impossible mémoire commune ?

Près de 50 ans après les faits, la mémoire de la guerre d'Algérie demeure, des deux côtés de la Méditerranée, l'objet de polémiques récurrentes.

- En Algérie, l'histoire officielle exalte le FLN et propose une vision largement mythique du conflit. En France, cohabitent des communautés aux mémoires divergentes (militaires, harkis, pieds-noirs, immigrés d'origine algérienne), parfois organisées en groupes de pression. Cela rend difficile l'émergence d'une vision objective et apaisée du conflit, malgré le travail des historiens.

1 La guerre vue d'Algérie
La légende en arabe dit : « Cherche à travers ces photos les principes : liberté, égalité, fraternité, les droits de l'homme et du citoyen et la démocratie. »
Extrait du manuel unique de la classe de 4^e publié par le ministère algérien de l'Éducation nationale en 2006 et évoquant le rôle de la France dans la guerre d'Algérie.

2 Le travail de mémoire de l'État français
Soixante ans après les massacres de mai 1945, l'ambassadeur de France en Algérie revient sur ces événements.
Aussi me dois-je d'évoquer également une tragédie qui a particulièrement endeuillé votre région. Je veux parler des massacres du 8 mai 1945, il y aura bientôt 60 ans : une tragédie inexcusable. Fallait-il, hélas, qu'il y ait sur cette terre un abîme d'incompréhension entre les communautés, pour que se produise cet enchaînement d'un climat de peur, de manifestations et de leur répression, d'assassinats et de massacres !
Le 8 mai 1945 devait être l'occasion de célébrer l'issue tant attendue d'une guerre mondiale, pendant laquelle tant des vôtres avaient donné leur vie pour notre liberté, cette liberté qui devait être celle de tous les Algériens. Ce fut hélas un drame. [...]
Les jeunes générations d'Algérie et de France, la vôtre en l'occurrence, n'ont aucune responsabilité dans les affrontements que nous avons connus. Cela ne doit pas conduire à l'oubli ou à la négation de l'Histoire. Mieux vaut se charger lucidement du poids des bruits et des fureurs, des violences des événements et des acteurs de cette histoire, en évitant si possible les certitudes mal étayées, voire les jugements réciproques. Cette charge est lourde et le travail à mener considérable.
Hubert Colin de Verdière, ambassadeur de France en Algérie, discours prononcé à Sétif, 27 février 2005.

1. Le 8 mai 1945, une émeute nationaliste se termine par l'assassinat d'une centaine d'Européens. La répression menée par l'armée fait entre 8 000 et 10 000 morts selon les historiens. L'armée française avance à l'époque le chiffre de 1 165 morts. L'histoire officielle algérienne parle de 45 000 morts.

3 Une réconciliation difficile

Lors de la commémoration des massacres de mai 1945, le président algérien dénonce la loi française du 23 février 2005 dont l'article 4, finalement abrogé, insistait sur « le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord ».

Nous n'avons jamais confondu la nation française, le peuple français, ni même l'État français avec le colonialisme français qui a été sa face obscure [...]. Qui plus est, nous n'avons jamais oublié [...] que pendant notre long martyre, des Françaises et des Français, au prix de leur marginalisation, de leur liberté et parfois même de leur vie, se sont levés au nom des idéaux les plus enracinés dans la nation française pour dénoncer [...] le colonialisme lui-même en tant que crime contre le peuple algérien, contre les valeurs de la France et contre l'humanité. [...]

Si parler de mission civilisatrice de la colonisation française pendant la période de la domination coloniale relevait d'une mystification utile pour la reproduction du colonialisme, parler aujourd'hui de positivité du colonialisme [...] tient au mieux de la cécité mentale, au pire de la réactualisation sous forme de fantasme d'un délire de puissance [...].

Il eût sans doute mieux valu, dans l'intérêt de nos deux peuples [...] que des Français disent à d'autres Français, de manière calme et ferme : « Oui, notre aventure coloniale a été génocidaire. Oui, colonisation n'a pas rimé avec modernisation, mais avec décivilisation. Oui, notre État doit se purger de sa face obscure, de sa face colonialiste et pour cela, comme l'ont fait d'autres États à travers le monde, présenter ses excuses aux peuples auxquels il a imposé son oppression colonialiste. »

Abdelaziz Bouteflika, président algérien, discours prononcé à Guelma, 7 mai 2006.

4 Les harkis en quête de reconnaissance

Ce que souhaitent les anciens harkis et leurs familles, c'est que la France reconnaisse que son engagement à les protéger à la fin de la guerre n'a pas été tenu. Qu'elle reconnaisse que ceux qui sont venus en France ont été soumis à une procédure humiliante de « réintégration dans la nationalité française » alors que la V^e République leur avait garanti qu'ils étaient citoyens français et qu'il n'y avait plus désormais en Algérie qu'une seule catégorie de citoyens ». Et enfin qu'elle reconnaisse que leur regroupement dans des camps [...] a été un traitement discriminatoire contraire à tous les principes de la République.

Ces trois faits sont constitutifs d'un abandon qu'il faut que la France reconnaisse enfin. Telle est la demande que formulent les anciens supplétifs¹ et leurs familles et que les autorités de la République refusent toujours d'entendre. [...]

Pour que les plaies d'hier se referment, les anciens supplétifs et leurs familles souhaitent que le passé dont ils ont souffert devienne un objet d'histoire et cesse d'être utilisé, d'un côté comme de l'autre de la Méditerranée, comme un enjeu politique. Ils savent que leur passé les rattache aux deux pays et réclament de revoir librement la terre de leurs ancêtres. Or certains discours officiels français qui prétendent rendre hommage à ceux qui auraient fait le « bon choix », celui de combattre avec la France contre l'indépendance algérienne, alimentent la stigmatisation officielle sur l'autre rive. Les réalités d'hier ont été plus complexes.

Fatima Benaci-Lancou, présidente de l'association Harkis et droits de l'homme, et Gilles Manceron, vice-président de la Ligue des droits de l'homme, décembre 2009.

1. Soldats recrutés pour renforcer temporairement l'armée régulière.



5 Une mémoire qui demeure conflictuelle

Le 20 mai 2010, le film *Hors-la-loi* de Rachid Bouchareb est présenté au festival de Cannes. À cette occasion, un millier de personnes manifestent à l'appel d'associations de rapatriés d'Algérie pour protester contre la vision qu'ils estiment caricaturale et partisane que ce film donne de la guerre.

QUESTIONS

1. Sur quels aspects de la guerre d'Algérie les autorités algériennes insistent-elles ? Quels aspects sont passés sous silence ? (doc. 1 et 3)
2. Sur quoi l'ambassadeur de France et le président algérien sont-ils d'accord ? Qu'est-ce qui les sépare ? (doc. 2 et 3)
3. De qui et pourquoi les harkis attendent-ils une reconnaissance ? Expliquez les deux dernières phrases du texte. (doc. 4)
4. Quel est l'objectif de cette manifestation ? Pourquoi y a-t-il des associations de rapatriés d'Algérie ? (doc. 5)
5. Pourquoi l'histoire de la guerre d'Algérie est-elle difficile à écrire ? (doc. 3 et 4)

Étude 2

Lecture historique des mémoires de la guerre d'Algérie (suite)

Mise en perspective Leçon 1 p. 76-77

En France, du silence à l'affirmation des mémoires

Complexe, tragique et sanglante, prenant à son paroxysme l'allure d'une véritable guerre civile française (événements de mai 1958, putsch des généraux de 1961), la guerre d'Algérie a fait naître au moment des faits, puis au-delà du cessez-le-feu et de l'indépendance algérienne, plusieurs groupes « porteurs de mémoire ». Ils ont comme point commun de se considérer comme victimes du conflit.

Quelles mémoires la guerre d'Algérie a-t-elle produites ? Comment s'affirment-elles dans l'espace public ?



Doc.1 Manifestation de pieds-noirs ou « Français rapatriés », Marseille, 13 mai 2008. Le défilé a lieu à l'occasion du 50^e anniversaire du 13 mai 1958 (date de la manifestation des partisans de l'Algérie française qui prennent le siège du gouvernement général à Alger). La banderole au deuxième plan fait allusion aux rapatriés du FLN contre les pieds-noirs qui restaient encore à Oran, le 5 juillet 1962.

VOCABULAIRE

Harkis : suppléants engagés dans l'armée française pendant la guerre d'Algérie. Par extension, ensemble des Algériens soutenant l'Algérie française (leur nombre a culminé à 180 000). Plusieurs dizaines de milliers ont été massacrés après l'indépendance algérienne, environ 15 000 sont arrivés en France selon certains historiens.

OAS (Organisation Armée Secrète) : groupe clandestin terroriste créé en 1962 réunissant des partisans de l'Algérie française.



Doc.2 Commémoration de l'armistice de la guerre d'Algérie par des organisations d'anciens combattants, 19 mars 2008. La commémoration a lieu devant le Mémorial national de la guerre d'Algérie et des combats du Maroc et de la Tunisie.



Doc.3 Manifestation de familles de harkis, en 2004



ACTEUR DE L'HISTOIRE
Benjamin Stora (1939)
Spécialiste de l'histoire de l'immigration maghrébine en Europe, le difficile cheminement des mémoires des acteurs de la guerre en Algérie à l'histoire est au cœur de son travail.

Les différents groupes s'accrochent à des lieux ou des dates charnières symboliques pour étayer leurs revendications mémorielles. Les harkis ont demandé la destruction des camps où ils avaient été parqués lors de leur arrivée en France. Certains pieds-noirs se construisent une mémoire autour d'enlèvements d'Européens à Oran, le 5 juillet 1962. Quant aux anciens soldats de la guerre d'Algérie (un million et demi de jeunes Français ont été mobilisés de 1954 à 1962), ils n'ont cessé de se battre pour leurs droits d'anciens combattants. Arrivant à la retraite et réclamant un statut de guerre pour les « événements d'Algérie », ils ont fait aboutir une loi, en juin 1999, où la guerre d'Algérie est enfin reconnue en tant que telle par l'Assemblée nationale. Un véritable groupe de mémoire réuni autour de plusieurs associations (Fédération nationale des anciens combattants d'Algérie, France, Association républicaine des anciens combattants et victimes de guerre, Arac, Union nationale des combattants) a joué un rôle décisif dans les débats parlementaires.

Benjamin Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial*, Grasset, 2007.

Doc.4 Manifestation des « ultras » de l'Algérie française

Manifestation à Dorney à la gloire de l'OAS
Nancy. Le tribunal administratif de Nancy a enjoint hier en début de soirée « au préfet des Vosges de permettre le déroulement de la cérémonie commémorative » prévue aujourd'hui à Dorney dans les Vosges. La préfecture d'Épinal avait interdit, hier matin par arrêté préfectoral ce rassemblement de l'Amicale de défense des intérêts moraux et matériels des anciens détenus et exilés politiques de l'Algérie française (Adima). [...] En accord avec la famille du colonel Argoud¹, une députation de l'Adima² projette [...] de sceller sur la tombe de l'ancien dirigeant de l'OAS une plaque en granit noir portant, outre le logo de l'association, l'inscription « Au colonel Antoine Argoud, ses camarades de l'Organisation Armée Secrète ». C'est la première fois en France qu'une plaque funéraire porte explicitement la mention « OAS ». « Nous voulons rendre hommage à un des chefs, un patriote qui a résisté à la trahison gaulliste », explique Jean-François Collin président de l'Adima. Décédé en 2004 à 90 ans, Antoine Argoud avait été condamné à perpétuité en 1965 et libéré cinq ans plus tard après une amnistie.

¹ Patrick Perronnet, *Tout Algériens*, 10 juin 2005.
² Le colonel Argoud (1916-2004) est l'un des fondateurs de l'OAS et l'un des instigateurs du putsch d'Alger en 1961.

Doc.5 Affirmation et revendications des groupes de mémoires

Les différents groupes s'accrochent à des lieux ou des dates charnières symboliques pour étayer leurs revendications mémorielles. Les harkis ont demandé la destruction des camps où ils avaient été parqués lors de leur arrivée en France. Certains pieds-noirs se construisent une mémoire autour d'enlèvements d'Européens à Oran, le 5 juillet 1962. Quant aux anciens soldats de la guerre d'Algérie (un million et demi de jeunes Français ont été mobilisés de 1954 à 1962), ils n'ont cessé de se battre pour leurs droits d'anciens combattants. Arrivant à la retraite et réclamant un statut de guerre pour les « événements d'Algérie », ils ont fait aboutir une loi, en juin 1999, où la guerre d'Algérie est enfin reconnue en tant que telle par l'Assemblée nationale. Un véritable groupe de mémoire réuni autour de plusieurs associations (Fédération nationale des anciens combattants d'Algérie, France, Association républicaine des anciens combattants et victimes de guerre, Arac, Union nationale des combattants) a joué un rôle décisif dans les débats parlementaires.

Benjamin Stora, *La guerre des mémoires. La France face à son passé colonial*, Grasset, 2007.

Questions

- Un événement générateur de mémoires multiples**
1. **Doc.1-3** Faites la liste des différents groupes porteurs de mémoires et caractérisez-les selon leur rôle dans la guerre d'Algérie.
- Des mémoires blessées par l'histoire**
2. **Doc.1-3** Montrez que chacune des mémoires est une mémoire meurtrie. Rattachez chaque groupe à un ou plusieurs événements tragiques du conflit.
- Des mémoires qui s'affirment**
3. **Doc.1-3** Par quel(s) moyen(s) ces différents groupes s'affirment-ils auprès de l'opinion publique ? Quelles sont leurs revendications respectives ?
- 10-20** Rédigez un texte argumenté montrant comment la guerre d'Algérie a produit différentes mémoires et comment elles s'affirment dans l'espace public.

ÉTUDE

La mémoire des harkis

Ces anciens combattants algériens de la cause française connaissent, après 1962, un sort tragique. Une minorité d'environ 40 000 d'entre eux (sur 300 000 combattants) s'installent en France avec leurs familles, tandis qu'en Algérie, bon nombre de ceux qui restent sont massacrés. Des deux côtés de la Méditerranée, ils représentent des témoins gênants de la guerre. Traîtres pour les uns, combattants oubliés par les autres, ils sont le plus souvent écartés des commémorations. À partir des années 1980, leurs descendants entreprennent d'écrire leur histoire et luttent pour une forme de reconnaissance officielle.

Quels aspects de l'histoire de la guerre d'Algérie les harkis font-ils ressortir ?

DATES CLÉS

- 1962 Rapatriements de harkis en France. Massacres en Algérie.
- 1975 Révolte des cités d'accueil.
- 2001 Dépôt de plainte contre la France pour crime contre l'humanité.

CARTE

L'installation des harkis en France



La population harkie en France en 1971

38 % ont moins de 17 ans
8 % relèvent d'un encadrement permanent du ministère du Travail
89 % des enfants sont en retard scolaire
45 % des enfants sont en classes pratiques ou de transition
27 % des enfants sont dans l'enseignement pré-professionnel

Source : « Enquête sur les musulmans français », Jean Servier, 1972.

1 Les harkis en France

À leur arrivée en France, les harkis et leurs familles sont regroupés dans des camps de transit, des cités et des hameaux forestiers. En 1971, l'ethnologue Jean Servier est chargé par les pouvoirs publics d'étudier leur situation. À cette date, la population harkie est évaluée à 75 000 personnes.



2 Des combattants oubliés

Dans les années 1970, les premiers mouvements de contestation des harkis révoltent à l'opinion publique les conditions de vie des anciens combattants et de leurs familles. En 1975, les habitants des cités d'accueil de Blas et de Saint-Maurice l'Andose se révoltent contre leurs conditions de vie, plusieurs années après leur arrivée.

« Un ancien harki [Mhamed Laradi], qui entame sa neuvième journée de grève de la faim, s'est installé dans une annexe de l'église de son quartier. [...] L'ancien harki est décidé à aller jusqu'à la limite de ses forces pour que l'administration s'intéresse à son sort, et plus généralement à celui de tous les anciens harkis. [...] "Depuis onze années je me bats avec l'administration pour obtenir une indemnisation de ma propriété abandonnée en Algérie, mais personne ne veut entendre, j'ai tout tenté. Il ne me reste plus que la grève de la faim. Et combien d'autres anciens harkis sont lésés ? Car, ignorants de leurs droits ou n'osant pas réclamer, leur vie est très difficile. Ils sont Français, mais ils sont rejetés par les Français ; ils sont aussi rejetés par les Algériens en France ; entre ces derniers et nous, c'est toujours la guerre. »

« La grève de la faim d'un ancien harki à Evreux : "Rejetés par les Français et rejoints par les Algériens" », Le Monde, 14 janvier 1974.

« En fait, Mhamed Laradi n'a pas combattu en tant que suppléant de l'armée française. Fils d'un ancien harki gazéifié en 1962, il a été en 1971 le Coordinateur des Français musulmans quartiers (CFMQ) et de l'Union des Citoyens (UC) et devient le porte-parole des harkis. »

3 La révolte des enfants de harkis

En 1975, alors que les camps de transit, où ont été regroupés les harkis et leurs familles à leur arrivée, ont été transformés en cités d'accueil dans les années 1970, ce sont les enfants de harkis qui se révoltent dans les cités qui leur sont réservées. Affrontement à la cité des Oliviers, à Narbonne (Aude), juin 1975.



5 Le recours à la justice

En 2001, des associations de harkis portent plainte pour « crimes contre l'humanité » contre la France, qu'ils accusent de les avoir livrés aux représailles du FLN et de leur avoir offert des conditions d'accueil dégradantes. Cette demande est déboutée, mais alerte l'opinion.

« C'est aujourd'hui qu'un groupe de harkis va déposer auprès du tribunal de grande instance de Paris une plainte contre X qui vise la France pour "crime contre l'humanité". [...] Selon les plaignants, la France a sciemment condamnée les harkis et leurs familles à une mort certaine, dès la signature des accords d'Évian. [...] Et de décrire les étapes d'un héritage pluri-générationnel : on désarme par la force ou par la ruse ces suppléants de l'armée française ; on les exilait des plans d'évacuation ; on leur interdit toute retraite vers l'Hexagone. Tout en ayant la certitude qu'un bain de sang les attend. Quant à ceux qui ont malgré tout réussi à s'enfuir et qui n'ont pas été refoulés à leur arrivée sur le sol français, ils ont été parqués dans des camps, dans des conditions qui constituent des "atteintes graves à leurs droits essentiels", expliquent les requérants. [...] Les harkis porteurs de cette plainte ne veulent pas se contenter de l'unique journée nationale d'hommage qui leur est réservée, à l'initiative du président de la République, le 25 septembre prochain. Ils veulent que la vérité soit établie, même quarante ans après. »

Jacqueline Colquhoun, « La mémoire des harkis devant les tribunaux 30 ans après la fin de la guerre d'Algérie », Libération, 30 août 2001.

mémoire blessée

« Abdallah Krouk, ancien harki, et sa famille arrivent en France. Ils passent deux ans dans un camp d'accueil dans le Larzac. »

« Avons-nous été utilisés comme ces mouchoirs en papier que l'on jette après usage, ne sommes-nous plus bons que pour les poubelles de l'histoire ? Génocide, encore aujourd'hui "on" repugne à employer ce terme qui fait peur, qui brûle la bouche. Plus de cent mille, deux cents, voire trois cents diront certains, chiffres inévitables. [...] Plaise toujours ouverte, la mémoire "enfouie, bafouée" sur le destin des harkis, silence de l'Algérie, silence embarrassé de la France qui a plus que tardé à traiter véritablement ce problème, silence des victimes souvent traitées de traîtres en Algérie mais également en France. [...] 1962-2009, quarante sept ans après, les comptes moraux et financiers ne sont toujours pas complètement réglés, loin s'en faut. Ainsi, le combat continue. [...] Pour nos familles, nos enfants, il est de notre devoir de continuer la lutte contre la discrimination sous toutes ses formes. »

Abdallah Krouk, Harki : ma mémoire, tertia, 2000.

4 La fin de l'amnésie française

Le 25 septembre 2001, une journée d'hommage national est célébrée en l'honneur des harkis. Deux ans plus tard, la date du 25 septembre est déclarée journée nationale d'hommage aux harkis. Cérémonie officielle d'hommage aux harkis, présidée par le président Sarkozy, Cour de l'Hôtel des Invalides à Paris, 25 septembre 2001.

QUESTIONS

Prélever et confronter les informations

1. Quel fut l'accueil réservé aux harkis en France ? (doc. 1, 2, 4)
2. Quelles sont leurs revendications et pourquoi ? (doc. 2, 3, 5, 6)
3. Quels rapports les harkis entretiennent-ils avec l'État depuis 1962 ? (doc. 1, 2, 4)
4. Comment l'attitude de l'État évolue-t-elle vis-à-vis des harkis ? (doc. 2, 4)

Organiser et synthétiser les informations

Quels aspects de l'histoire de la guerre d'Algérie les harkis font-ils ressortir ?

BAC

Analyse de documents

Analysez le document 6 de façon critique et montrez en quoi les propos de l'auteur traduisent une volonté de réhabiliter la mémoire des harkis en France et en Algérie.

ÉTUDE

Écrire l'histoire de la guerre d'Algérie

Depuis plusieurs décennies, les historiens tentent de rendre compte de la guerre de 1954 à 1962, qui a non seulement opposé la France et l'Algérie, mais aussi déchiré les deux pays. Les archives militaires, civiles, policières ou privées se trouvent sur les deux rives de la Méditerranée. Leur accès n'est pas évident : il est limité par des lois et évolue dans le temps. L'historien du contemporain est ainsi conduit à travailler à partir des mémoires individuelles et collectives. Si l'on a pu restituer une grande partie des événements, il est encore difficile d'écrire une histoire commune aux deux pays.

De quelles sources les historiens disposent-ils pour écrire l'histoire de la guerre d'Algérie ?

1 L'ouverture des archives en France

Les archives publiques de la guerre d'Algérie sont ouvertes en 1992 mais un grand nombre d'entre elles continue à être soumis à des délais plus longs du fait de leur caractère sensible.

« Le retour sur les événements liés à la guerre d'Algérie comme les récents débats qui se sont développés à ce sujet montrent l'intérêt qui s'attache à ce que les faits correspondant à cette période reçoivent l'éclairage de la recherche historique. En effet, seule une telle approche, avec les exigences de rigueur et de méthode qui lui sont inhérentes, permettra de donner de ces faits une connaissance claire et impartiale.

Un travail historique de qualité ne peut toutefois être mené sans que les chercheurs disposent d'un large accès aux archives publiques relatives à ces événements. C'est pourquoi je souhaite que cet accès soit facilité. [...]

Je souhaite que les demandes de dérogation soient traitées avec diligence. Il conviendra, en tout état de cause, d'y statuer dans les deux mois (délai à l'issue duquel traitait, en l'absence de réponse, une décision implicite de rejet. [...] Il convient, enfin, d'accélérer les inventaires des fonds d'archives relatifs à la guerre d'Algérie, et de les tenir à la disposition du public, de manière que chercheurs et historiens soient effectivement à même de présenter des demandes de dérogation à titre individuel. »

Lionel Jospin, Circulaire du 19 avril 2000 relative à l'accès aux archives publiques en relation avec la guerre d'Algérie.

2 L'historien au cœur de la guerre

L'historien Pierre Vidal-Naquet¹ fait partie du comité Maurice Audin qui, dès 1952, cherche à faire la vérité sur la disparition de ce jeune militant communiste français d'Algérie, mort sous la torture. En avril 1962, il publie en son nom un recueil de documents officiels qui prouvent l'usage de la torture par l'armée française. Cet ouvrage a été plusieurs fois réédité depuis. Couverture du livre *La raison d'état*, (1962) 2002.

DATES CLÉS

- 1961-1962 Rapatriement des archives d'Algérie en France.
- 1962 Première publication de *La raison d'état* de Pierre Vidal-Naquet.
- 1992 Ouverture des archives publiques.
- 2001 Circulaire facilitant l'accès aux archives en France.
- 2004 *La guerre d'Algérie, 1954-2004 : la fin de l'amnésie* de Mohammed Harbi et Benjamin Stora².
- 2005 Loi en faveur des Français rapatriés.
- 2005 *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne* de Sylvie Thénault.
- 2012 *Guerre d'Algérie, la déchirure*, de Gabriel Le Bonnin et Benjamin Stora.

3 L'intervention de la loi dans l'écriture de l'histoire

En 2009, l'Assemblée nationale adopte une loi très contestée qui a été défendue par les associations de rapatriés d'Algérie. Son article 4, qui disposait initialement que les manuels scolaires devaient reconnaître « le rôle positif de la présence française outre-mer », est modifié en 2006.

« Article 1 - La Nation exprime sa reconnaissance aux femmes et aux hommes qui ont participé à l'œuvre accomplie par la France dans les anciens départements français d'Algérie, au Maroc, en Tunisie et en Indochine ainsi que dans les territoires placés antérieurement sous la souveraineté française.

Elle reconnaît les souffrances éprouvées et les sacrifices endurés par les rapatriés, les anciens membres des formations supplétives et assimilées, les disparus et les victimes civiles et militaires des événements liés au processus d'indépendance de ces anciens départements et territoires et leur rend, ainsi qu'à leurs familles, solennellement hommage.

Art. 4 (version modifiée en 2006) - Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. La coopération permettant la mise en relation des sources orales et écrites disponibles en France et à l'étranger est encouragée. »

Loi du 13 février 2009, modifiée par décret le 14 février 2006.

4 La normalisation de l'écriture de l'histoire de la guerre d'Algérie

En 2005, l'historienne Sylvie Thénault publie une synthèse sur la « guerre d'indépendance algérienne ». En choisissant de désigner la guerre par une expression que l'on n'utilise ni en France ni en Algérie, elle montre une volonté de dépasser les conflits de mémoire entre les deux pays.

« L'histoire de cette guerre ne peut être réduite à l'affrontement des deux forces principales en action, armée française et FLN, car leur confrontation directe n'explique pas l'issue de cette guerre : c'est bien connu [...], la France a perdu alors que la domination militaire sur l'ennemi était acquise. La tendance à l'écriture d'une histoire autour de ces deux pôles entraine masque l'importance des tendances et divisions internes aux camps français et algériens, fondamentales pour comprendre le déroulement et le dénouement de ces huit années de conflit. [...]

Des lors, c'est une nouvelle approche que reflète ce livre, conçu, d'une certaine façon, comme une tentative de banalisation de cette histoire. Bannaliser ? Non pas en nier le caractère brûlant, traumatisant, encore vif et actuel, et en écrire une version édulcorée, qui brouillerait les enjeux [...]. Bannaliser veut dire qu'il convient d'envisager cette histoire comme celle de toute autre guerre, en examinant ses causes, les forces en présence, ses étapes, son bilan... »

Sylvie Thénault, *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*, Flammarion, 2005.

GUERRE D'ALGÉRIE

LA DÉCHIRURE 1954-1962

DE BRUNO LUTHELMAN ET GABRIEL LE BONNIN



5 L'historien et les archives filmiques

Ce documentaire français retrace les événements de la guerre à travers des images d'archives, produites par l'armée française mais aussi par les nationalistes algériens et leurs alliés. Il est suivi par trois millions et demi de téléspectateurs en France, mais aussi massivement visionné en Algérie.

Affiche du film *Guerre d'Algérie, la déchirure*, de Gabriel Le Bonnin et Benjamin Stora, mars 2012.

QUESTIONS

Prélever et confronter les informations

1. Pourquoi l'histoire de la guerre d'Algérie est-elle délicate à écrire en France ? (doc. 2, 4)
2. Comment les pouvoirs publics influent-ils sur le travail des historiens ? (doc. 1, 3)
3. Quelle est la nature des sources sur lesquelles s'appuie le travail de l'historien ? (doc. 1, 2, 5)

Organiser et synthétiser les informations

De quelles sources les historiens disposent-ils pour écrire l'histoire de la guerre d'Algérie ?

Analyse de documents

À partir des documents 1 et 3, décrivez l'intervention des autorités publiques françaises dans le processus d'écriture de l'histoire de la guerre d'Algérie.

BAC

• Chapitre 3 – I)

Je réfléchis

Qu'est-ce qu'être Français ?

ACTIVITÉ A

Je réfléchis au sujet

Un entretien avec

DOC. 1 un « nouveau » Français



Mohamed Hidaoui, âgé de 40 ans, a vécu un moment singulier hier dans les salons de la préfecture de Haute-Garonne, où il a reçu en mains propres son certificat de nationalité française clôturant des démarches administratives qui ont duré un an. Une cérémonie avait lieu, avant la projection d'un clip qui se termine par *La Marseillaise*.

Quand avez-vous décidé de demander la nationalité française ?

C'est venu naturellement, je vivais ici, je me suis vraiment intégré dans la République. J'ai commencé à faire les démarches et je me suis dit « pourquoi pas être Français » ? Je me sens Français depuis très longtemps maintenant.

Est-ce que les démarches administratives sont compliquées pour être naturalisé ?

Non, mais j'ai attendu avec impatience la réponse, comme beaucoup d'autres. Ça fait vraiment quelque chose de recevoir la nationalité française. Administrativement, je suis Français et c'est du concret.

En quoi cela va-t-il changer votre quotidien ?

Ça change beaucoup de choses. Par exemple, cela représente une opportunité pour moi d'accéder à un emploi dans la fonction publique.

Vous avez conservé votre nationalité algérienne ?

Oui, maintenant, j'ai la double nationalité. J'ai l'impression d'avoir davantage de valeur dans la société, au niveau européen et surtout international. C'est un grand moment dans une vie.

Propos recueillis par G. Camier, *La Dépêche*, 7 juillet 2017. Photo : Sarah Thuault Ney.

Compétence

Se sentir membre d'une collectivité.

Vocabulaire

- **Nationalité** : appartenance légale à un État.
- **Naturalisation** : cérémonie durant laquelle un étranger obtient la nationalité française par décision de l'État.

DOC. 2 L'obtention de la nationalité française



Questions

- DOC. 1 Pourquoi M. Hidaoui a-t-il demandé à devenir Français ?
- DOC. 1 et 2 Comment M. Hidaoui est-il devenu Français ?
- DOC. 1 et 2 Quelles difficultés aurait-il pu rencontrer ?
- DOC. 1 et 2 De quelle autre façon M. Hidaoui aurait-il pu devenir Français ?

34 THÈME 3 • Être membre d'une même nation

DOC. 2 Si vous êtes de nationalité française, de quelle manière l'avez-vous eue ?

Si vous n'avez pas la nationalité française, comment pouvez-vous l'obtenir ?

6 Selon vous, quels sont les avantages à être Français ?

7 Complétez la carte mentale ci-dessous avec les éléments qui, selon vous, permettent de se sentir Français.



ACTIVITÉ B

La classe réfléchit au sujet

« Qu'est-ce qu'être Français ? »

AUTO-ÉVALUATION

Se sentir membre d'une collectivité

Je coche les objectifs que j'ai atteints

- Je comprends pourquoi on peut se sentir Français.
- Je donne mon avis, en argumentant avec des exemples concrets.

J'ai atteint les objectifs attendus

- J'explique pourquoi je me sens Français ou non.

J'ai dépassé les objectifs attendus

Je fais le bilan avec l'ensemble de la classe.

Rédigez une réponse commune à la question posée ci-dessus.

35

1

Des identités multiples

L'identité légale, une identité protégée

Compétence

Comprendre le rapport entre règles et valeurs.

ACTIVITÉ A

Les éléments de l'identité légale

DOC 1 L'acte de naissance d'Alice



DOC 2 La carte d'identité d'Alice



Vocabulaire

- Identité légale : identité officielle d'une personne et protégée par l'État.
- État civil : service public chargé d'enregistrer les actes de naissance, de mariage et de décès.

DOC 3 Le nom de famille

Toute personne possède un nom de famille. Ce nom figure sur votre acte de naissance. Un enfant peut porter : soit le nom du père, soit le nom de la mère, soit les deux noms accolés, séparés par un simple espace, dans un ordre choisi par eux. Le choix effectué pour l'ainé s'impose aux enfants plus jeunes du couple. Le choix du nom est définitif.

QUESTIONS

- DOC 1 et 2 Entourez ou soulignez en rouge les éléments de l'identité légale d'Alice.
- DOC 1 et 2 Entourez ou soulignez en bleu les éléments qui montrent que ce sont des documents officiels.
- DOC 1 Pourquoi deux témoins sont-ils nécessaires pour établir l'acte de naissance ?
- DOC 1, 2 et 3 Quels noms de famille Alice pouvait-elle porter à sa naissance ?
- Sur quels autres documents l'identité légale d'Alice pourra-t-elle figurer ?

ACTIVITÉ B

Une identité légale nécessaire

DOC 4 Le droit à une identité

Article 7 : L'enfant est enregistré aussitôt sa naissance et a dès celle-ci le droit à un nom, le droit d'acquiescer une nationalité et, dans la mesure du possible, le droit de connaître ses parents et d'être élevé par eux.



DOC 5 Une campagne d'enregistrement d'identité organisée par l'UNICEF en Afrique



DOC 6 Des millions d'« enfants fantômes »

Selon le dernier rapport de l'Unicef, environ 230 millions d'enfants n'ont pas été enregistrés à la naissance et n'ont donc pas d'état civil. Faute d'identité, ils ne peuvent pas faire valoir leurs droits : voter, aller à l'école... En Afrique, 40% des naissances ne sont pas enregistrées : les conflits, les déplacements de population ne facilitent pas l'enregistrement des naissances, tout comme l'éloignement des centres administratifs. Déclarer son enfant a un coût quand il faut faire deux jours de taxi-brousse.

M. Wehelin à propos de son documentaire « Enfants fantômes : un défi pour l'Afrique », Ouest France, 17 mai 2018.

QUESTIONS

- DOC 4 Quels droits sont garantis à tous les enfants dans le monde ?
- DOC 5 Comment ces droits sont-ils défendus ?
- DOC 6 Soulignez en rouge les raisons qui montrent que des enfants n'ont pas la possibilité d'avoir une identité légale.
- DOC 6 Soulignez en bleu les conséquences pour ces enfants.
- DOC 4, 5 et 6 Pourquoi est-il important d'avoir une identité légale ?

AUTO ÉVALUATION

- Comprendre le rapport entre règles et valeurs
- Je coche les objectifs que j'ai atteints
- Je connais des éléments de l'identité légale.
- Je comprends l'importance d'avoir une identité légale.
- J'ai atteint les objectifs attendus
- J'explique pourquoi l'identité légale est indispensable.
- J'ai dépassé les objectifs attendus

Je rédige à l'aide des activités A et B.

Expliquez ce qu'est l'identité légale et pourquoi elle est importante.

L'identité personnelle

Compétence

S'exprimer et être capable d'écouter et d'empathie.

ACTIVITÉ A

L'identité personnelle de Thomas Pesquet

DOC 1 Une vie riche en expériences

Thomas Pesquet, n'est pas un être exceptionnel. Mais il est curieux, intelligent, aventureux et travailleur. Très travailleur. Si l'aventure spatiale l'a toujours intéressé, ce n'était toutefois pas son seul objectif de vie. Ceinture noire de judo, il aime tous les sports. Du squash au rugby en passant par le basket. Le jeune homme se dit aussi passionné de littérature. Il joue aussi du saxophone et s'intéresse

aux langues. Son français et son anglais sont parfaits, et son russe est désormais courant. S'appuient l'allemand, le chinois et l'espagnol. Pendant ses études d'ingénieur, le jeune homme a ainsi passé son brevet de parachutisme et de pilotage. Il aime aussi plonger, skier, tref, Thomas Pesquet semble avoir tout essayé.

D'après T. Vey, Thomas Pesquet, l'astronome "normal" au paradis sur terre, Le Figaro, 17 novembre 2016.

DOC 2 Biographie de Thomas Pesquet



- Février 1978 : naissance à Rouen.
- 2002 : Ingénieur au centre d'études spatiales (CNES).
- 2004 : Pilote de ligne chez Air France.
- 2016-2017 : Mission de 6 mois à bord de la station spatiale internationale (ISS).

QUESTIONS

- DOC 1 et 2 Complétez le tableau ci-dessous.
- Dans le tableau ci-dessous, soulignez en rouge les éléments qui vous impressionnent le plus.

Identité légale de Thomas Pesquet	
Date de naissance	
Pays/ville de naissance	
Nationalité(s)	
Identité personnelle de Thomas Pesquet	
Études/métier(s)	
Loisir(s) et passion(s)	
Autres	

ACTIVITÉ B

Des identités multiples dans la classe

DOC 3 Des identités multiples dans une classe de 5^e



QUESTIONS

- DOC 3 Soulignez en rouge les éléments de l'identité légale de ces enfants de 5^e.
- DOC 3 Soulignez en bleu leurs goûts personnels.
- DOC 3 Soulignez en vert les renseignements sur leur famille.
- En suivant l'exemple de ces élèves, présentez l'identité personnelle d'un élève de la classe dans la bulle ci-contre (nom, prénom, âge...).

AUTO ÉVALUATION

- S'exprimer et être capable d'écouter et d'empathie
- Je coche les objectifs que j'ai atteints
- Je connais des éléments de l'identité personnelle.
- J'accepte les identités personnelles différentes.
- J'ai atteint les objectifs attendus
- Je présente l'identité personnelle d'un camarade avec bienveillance.
- J'ai dépassé les objectifs attendus

Je rédige à l'aide des activités A et B.

Indiquez ce que vous avez ressenti en étudiant les différentes identités personnelles présentées.

**THÉO, 16 ANS.
BOUC ÉMISSAIRE DE SON LYCÉE.
PARCE QU'IL EST HOMOSEXUEL.**



Le Refuge
agir contre l'isolement des jeunes

**LUTTONS ENSEMBLE
CONTRE L'HOMOPHOBIE
AIDEZ-NOUS POUR LES AIDER
www.le-refuge.org**

HÉBERGEMENT TEMPORAIRE ET ACCOMPAGNEMENT PSYCHOLOGIQUE
ET SOCIAL DES JEUNES VICTIMES D'HOMOPHOBIE

LA LIGNE D'URGENCE 24H/24H : 06 31 59 69 50

3 **Le rejet de l'homosexualité**
(Affiche de l'association le Refuge, qui accueille des jeunes homosexuel(le)s discriminé(e)s.)

**UN HANDICAPÉ DANS
LES TRANSPORTS EN COMMUN,
ÇA PREND TROP DE PLACE !**

La bêtise est un sérieux handicap à l'insertion des personnes en situation de handicap.

Plus de 8 millions de personnes sont touchées par le handicap et les maladies invalidantes en France. L'ADAPT se bat contre les préjugés qui souffrent ces personnes et les accompagne dans leur insertion.

**L'ADAPT
REUSSIR
AVEC UN
HANDICAP**

1 **Stéréotypes et préjugés**
(Affiche de l'Adapt, association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, 2015.)

2 **Un acte raciste condamné**

Le club anglais de football Chelsea a condamné mercredi [18 février 2015] un incident raciste impliquant certains de ses supporters mardi dans le métro parisien, filmé par un témoin et publié sur le site du quotidien *The Guardian*. Sur cette vidéo, on peut voir un groupe de supporters du club londonien, scandant « Chelsea », repousser fortement par deux fois un homme noir tentant de monter dans le même wagon de métro qu'eux. « Nous sommes racistes, nous sommes racistes et on aime ça », chantent-ils ensuite, répétant plusieurs fois « on aime ça ». L'incident a eu lieu vers 19h30 (heure de Paris), alors que les supporters étaient en route pour le match opposant Chelsea au PSG [Paris-Saint-Germain] en 8^e de finale aller de la Ligue des champions. « Un tel comportement est odieux et n'a pas sa place dans le football ou dans notre société », a réagi le club, qui a fait match nul face au PSG (1-1). [Le 22 juillet 2015, le Tribunal correctionnel de Stratford, à Londres, a condamné les cinq supporters identifiés à une interdiction de stade

DOSSIER Le voile islamique et la laïcité à l'école

A partir de 1989, le refus de certains établissements scolaires d'accepter de jeunes musulmanes voilées entraîne de vifs débats. Certains soutiennent les jeunes filles au nom de la liberté de conscience, dénoncent la peur de l'islam et prônent la tolérance. Pour les autres, le port du voile est le signe d'un repli communautaire nuisant à l'intégration de ces jeunes musulmanes qui seraient manipulées par des intégristes. Enfin, le foulard manifesterait la volonté de certains musulmans de maintenir la femme en état d'infériorité.

- Progressivement, l'État prend conscience d'une crise de la laïcité qui ne se résume pas au foulard. Une loi votée en 2004 réaffirme alors la laïcité de l'école.

1 Les craintes d'un responsable musulman

[Des pseudo-religieux] s'emparent du débat sur la laïcité comme d'un cheval de Troie pour conforter en France cet islam politique, obscurantiste, qui fait des ravages dans les pays arabes. Les mouvances radicales sont implantées dans toutes les grandes villes, et dans certaines mosquées. Elles se nourrissent de la crise des jeunes dans les quartiers-ghettos, et gagnent en influence auprès des garçons de 12 à 25 ans. Des femmes (14% d'entre elles selon les sondages) sont favorables au port du voile. C'est considérable. Les lieux de prière sont bondés, ce qui n'était pas le cas il y a quelques années : je suis imam, et pourtant je ne m'en réjouis pas, mon rôle aujourd'hui est plutôt de freiner cette pseudo-religiosité [...]. Le voile est une fausse route pour les jeunes filles. Rien dans le Coran ne leur impose d'afficher ainsi leur foi. Le voile conduit trop souvent à des comportements inquiétants, comme le refus de la mixité, de l'égalité des sexes, des cours de biologie ou de sport. Je suis favorable à la loi contre les signes religieux à l'école, car il faut éviter d'envoyer les profs en première ligne.

Interview de Soheib Bencheikh, alors grand mufti (religieux qui interprète la loi musulmane) à la mosquée de Marseille, *Le Parisien*, 21 janvier 2004.



2 Un problème qui déclenche une tempête médiatique

- a. Une du *Nouvel Observateur*, 20 novembre 2003.
- b. Une de *Libération*, 15 octobre 2003.

3 Le constat d'une commission d'enquête

À l'école, le port d'un signe religieux ostensible – grande croix, kippa ou voile – suffit déjà à troubler la quiétude de la vie scolaire. [...] Le cours normal de la scolarité est ainsi altéré par des demandes d'absence systématiques un jour de la semaine, ou d'interruption de cours et d'examens pour un motif de prière ou de jeûne. Des comportements contestant l'enseignement de pans entiers du programme d'histoire ou de sciences de la vie et de la Terre désorganisent l'apprentissage de ces disciplines. Certaines jeunes filles motivent à des certificats médicaux injustifiés pour être dispensées des cours d'éducation physique et sportive. Des épreuves d'examen sont troublées par le refus d'élèves de sexe féminin de se soumettre aux contrôles d'identité ou d'être entendus par un examinateur masculin. Des enseignants ou des chefs d'établissement, au seul motif que ce sont des femmes, voient leur autorité contestée par des élèves ou leurs parents. L'accès de tous à l'école est fragilisé par des cas de déscolarisation pour des motifs religieux. [...]

Les tensions et les affrontements dans les établissements autour de questions religieuses sont devenus trop fréquents. Le déroulement normal des enseignements ne peut plus être assuré. Des pressions s'exercent sur des jeunes filles mineures, pour les contraindre à porter un signe religieux. [...] La République ne peut rester sourde au cri de détresse de ces jeunes filles. L'espace scolaire doit rester pour elles un lieu de liberté et d'émancipation.

Extraits du rapport de la commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, rapport au président de la République, 11 décembre 2003.

5 Contre la loi anti-foulard

Le collectif qui a rédigé cet appel regroupe plusieurs associations, surtout de musulmans mais aussi de défense des droits de l'homme ou d'extrême gauche (Jeunesses communistes révolutionnaires), des écologistes, etc.

La loi en préparation visant à interdire à l'école les « signes religieux ostensibles » est une loi d'exception, construite sur mesure pour exclure les élèves portant le « foulard ». Même si elle est présentée comme une loi générale, s'appliquant à toutes les religions, personne n'est dupe : c'est du foulard dit islamique, et de lui seulement, qu'il est question [...].

Nous nous opposons à ce projet liberticide et discriminatoire qui favorise les replis communautaires et entretient toutes les suspensions et oppositions artificielles – entre « la France » et « les immigrés », entre « la République » et « l'islam » [...]. Quoi qu'on puisse penser du port du foulard et du refus de l'enlever à l'école, ce refus ne justifie pas une mesure aussi grave que l'exclusion de l'école publique. [...] Le droit à l'éducation pour tous et toutes est un acquis démocratique auquel nous ne sommes pas prêts à renoncer [...].

La loi envisagée est présentée comme un « rappel » nécessaire des principes laïques, qui auraient été « oubliés » ces dernières années. Or, la laïcité, définie par les lois de 1881, 1882, 1886 et 1905, constitue une garantie pour la liberté de conscience [...]. C'est une obligation qui concerne les locaux, les programmes scolaires et le personnel enseignant, et non les élèves [...].

Appel à manifester rédigé par le collectif Une école pour tou-te-s, février 2004.

4 La loi sur le port de signes religieux dans les écoles publiques

Suite au rapport de la commission, une loi est rédigée puis votée à une large majorité par le Parlement.

Art. 1. [...] Dans les écoles, les collèges et les lycées publics, le port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit. Le règlement intérieur rappelle que la mise en œuvre d'une procédure disciplinaire est précédée d'un dialogue avec l'élève.

Extrait de la loi du 15 mars 2004 sur le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.

Une circulaire en précise les modalités d'application.

Les signes et tenues qui sont interdits sont ceux dont le port conduit à se faire immédiatement reconnaître par son appartenance religieuse tels que, le voile islamique, quel que soit le nom qu'on lui donne, la kippa ou une croix de dimension manifestement excessive. [...]

La loi ne remet pas en cause le droit des élèves de porter des signes religieux discrets. [...] Lorsqu'un élève inscrit dans l'établissement se présente avec un signe ou une tenue susceptible de tomber sous le coup de l'interdiction, il importe d'engager immédiatement le dialogue avec lui. [...] Le dialogue doit permettre d'expliquer à l'élève et à ses parents que le respect de la loi n'est pas un renoncement à leurs convictions. [...] Pendant le dialogue, l'institution doit veiller avec un soin particulier à ne pas heurter les convictions religieuses de l'élève ou de ses parents.

Circulaire du 18 mai 2004 relative à la loi du 15 mars 2004.

Repères

Le problème du port du foulard à l'école touche de nombreux pays européens : en 2006, la **justice britannique** a refusé à une enseignante le droit de porter le voile en classe. Les **Pays-Bas** ont voté une loi rejetant le port du voile dans les établissements d'enseignement en 2008. En **Allemagne**, six Länder ont interdit aux enseignantes le port de signes ostensibles d'appartenance religieuse.

QUESTIONS

1. Quelle menace de nature religieuse cette affaire du port du voile révélerait-elle ? (doc. 1 et 2)
2. Quelle est l'attitude de certains musulmans face à la question du port du voile ? (doc. 1)
3. Que montre le rapport de la commission sur la question des comportements religieux à l'école ? (doc. 3)
4. Quelles sont exactement les interdictions formulées par la loi sur le port des insignes religieux et sa circulaire d'application ? (doc. 4)
5. Comment les autorités scolaires doivent-elles se comporter lorsqu'un élève ne respecte pas la loi ? Que cherchent à préserver ces textes ? (doc. 4)
6. Pourquoi cette loi est-elle vécue par certains comme une « loi d'exception » ? (doc. 5)
7. Quels principes entendent défendre ceux qui s'opposent à cette loi ? (doc. 5)



Doc. 5 Les représentants des trois grandes religions monothéistes

en France. De gauche à droite, le cardinal André Vingt-Trois, archevêque de Paris et président de la Conférence des évêques de France, Mohamed Moussaoui, président du Conseil français du culte musulman (CFCM) et Gilles Bernheim, Grand rabbin de France. Ils sont réunis à l'Élysée le 12 janvier 2009 à l'occasion des vœux du président de la République.

Le République et les évolutions de la société française 36

Doc. 2 Les principaux textes fondateurs de la laïcité (1789-1958)

a. La Constitution du 22 août 1795

Art. 354. Nul ne peut être empêché d'exercer, en se conformant aux lois, le culte qu'il a choisi. Nul ne peut être forcé de contribuer aux dépenses d'un culte. La République n'en salarie aucun.

b. Le Concordat (15 juillet 1801). Convention entre le gouvernement français et le pape Pie VII.

Préambule. Le gouvernement de la République française reconnaît que la religion catholique, apostolique et romaine est la religion de la grande majorité des citoyens français.

c. La loi de séparation des Églises et de l'État (9 décembre 1905)

Art. 1^{er}. La République assure la liberté de conscience. Elle garantit le libre exercice des cultes sous les seules restrictions édictées ci-après dans l'intérêt de l'ordre public.

Art. 2. La République ne reconnaît, ne salarie ni ne subventionne aucun culte. [...].

d. La Constitution du 4 octobre 1958

Art. 1^{er}. La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances. [...]

Partie III

Marrakech
Réunion 1 et 2

Histoire et mémoires de la guerre d'Algérie.

1830-1847:
Phase de la conquête
de l'Algérie.

1^{er} novembre
1954:
Début de la
guerre.

1^{er} janvier
1962:
"Massacre de
Châneau".

1962-1965:
Exil des pieds-noirs
et harkis.

2000:
Torture reconnue
par le général Auriant.

Le temps de la
décolonisation

Le temps des mémoires
de la guerre d'Algérie en France

1946-1954:
Immigration
d'Algériens pour
travailler à
la reconstruction.

17 octobre 1961:
Massacre d'
algériens
à Paris.

19 mars 1962:
Accords
d'évian
fin de
la guerre en
Algérie.

1992: ouverture
de fonds d'archives
sur la guerre
d'Algérie.

2012:
Le président
Emmanuel Macron
reconnait la mort
sous torture de
l'aviatrice Auden.

- Frise chronologique
à compléter -

Séance 1 : « Des mémoires concurrentes en France sur la guerre d'Algérie »

Les mémoires sont conflictuelles. Le rôle de l'historien est de faire une histoire objective et dépassionnée de cette guerre. Après le temps des mémoires déchirées vient le temps des commémorations et des aveux, ce qui tend vers un possible apaisement. Bien que la mémoire du conflit soit diamétralement opposée entre la France et l'Algérie, nous avons choisi de privilégier le prisme français.

Quel est le rôle de l'historien face aux mémoires concurrentes de la guerre d'Algérie ?

Contexte :

Le candidat Emmanuel Macron a créé la polémique lors de la campagne présidentielle de 2017 en qualifiant la colonisation de « crime contre l'humanité ». Depuis le début de son quinquennat, le chef de l'État a déjà entrepris plusieurs incursions sur ce terrain historique si sensible. Dès lors, le président de la République a honoré les harkis. Il y a peu de temps, il a reconnu que Maurice Audin, mathématicien pro-indépendance disparu en 1957, est bien « mort sous la torture du fait du système institué alors en Algérie par la France ».

« Je suis très lucide sur les défis que j'ai devant moi d'un point de vue mémoriel, et qui sont politiques. La guerre d'Algérie est sans doute le plus dramatique. Je le sais depuis ma campagne. Il est là, et je pense qu'il a à peu près le même statut que la Shoah pour Chirac en 1995 ». Emmanuel Macron, devant trois journalistes du *Monde*, du *Figaro* et de *Radio J*. Interview réalisé dans l'avion de retour du voyage en Israël pour les commémorations du 75^{ème} anniversaire de la Shoah (janvier 2020).

DOC 1

Mercredi 13 Décembre 2000, *L'Humanité*.

Torture Guerre d'Algérie, Témoignage. Un Pied-Noir raconte son voyage et ses souvenirs.

ITINÉRAIRE D'UN EX- « ALGÉRIE FRANÇAISE »

Pied noir, j'ai été pris, pendant mon enfance et mon adolescence par cette affreuse guerre. À ce moment, j'étais « Algérie française ». C'était du sentiment : je ne voulais pas quitter mon beau pays. Et puis, en mai 1962, j'ai pris le bateau pour Marseille pour me retrouver dans la masse des rapatriés. J'avais seize ans. J'ai vu, là-bas, des horreurs. Je me souviens encore maintenant, le jour où une patrouille de commandos avait arrêté deux fellaghas, comme on les appelait, et les avait fusillés sans jugement. Là, devant nous, dans la rue. À ce moment, je m'étais dit : « C'est bien fait », ils avaient jeté une grenade, qui n'avait pas explosé, chez un commerçant. J'étais malheureusement pour cette justice sommaire que « mes héros » paras avaient le droit de faire... Puis, il y eut ces hommes assassinés parce qu'ils osaient seulement passer par les quartiers « français » de la ville. Les tueurs de l'OAS se promenaient dans les rues d'Isly et Michelet à Alger et abattaient ceux qui avaient le teint un peu basané ou les cheveux un peu bouclés. Et cela avec l'aval de la population qui les croisait, l'arme à la main.

Cela ne me gênait pas : « Ils n'avaient pas à être là »... J'étais pour ces factieux qui nous disaient vouloir maintenir le peuple algérien sous la domination de la France. Mon seul but n'était pas cette domination, c'était de demeurer sur cette terre et pour cela j'acceptais tout, même ce moyen extrême : la violence. Ainsi, j'excusais, sans trop vraiment le vouloir ni y croire : « L'armée française ne pouvait pas le faire » (la torture). Pourtant, ceux qu'on suppliciait, c'étaient des hommes comme moi, peut-être d'anciens camarades de classe, avec qui je m'amusais dans une cour d'école et que je considérais, parfois, comme des amis. Ils s'étaient révoltés contre la France. Contre cette France qui les avait traités, pendant 130 ans, comme moins que rien. Contre cette France qui, ce jour du 8 mai 1945, ce jour de la victoire contre le nazisme, ce jour qui faisait aussi partie de leur gloire, les avait massacrés à Sétif, à Guelma, et ailleurs. Pourtant ce qu'ils demandaient était légitime : ils voulaient que cette France reconnaisse le sang qu'ils venaient de verser pour elle [...]. En espérant donc une condamnation rapide de notre gouvernement, je signe aujourd'hui l'appel contre la torture en Algérie

DOC 2 : Le présentateur du journal télévisé de 20h de *France 2*. Le journaliste s'entretient avec le général Paul Aussaresses, ancien coordinateur des services de renseignement à Alger en 1957. Paul Aussaresses reconnaît avoir participé à des exactions notamment avoir torturé 24 Algériens. Interview : 23 Novembre 2000.



DOC 3 : En 2005, l'historienne Sylvie Thénault publie une synthèse sur la « guerre d'indépendance algérien ».

« L'histoire de cette guerre ne peut être réduite à l'affrontement des deux forces principales en action, armée française et FLN, car leur confrontation directe n'explique pas l'issue de cette guerre : c'est bien connu [...], la France a perdu alors que la domination militaire sur l'ennemi était acquise. La tendance à l'écriture d'une histoire autour de ces deux pôles centraux masque l'importance des tendances et divisions internes aux camps français et algérien, fondamentales pour comprendre le déroulement et le dénouement de ces huit années de conflit. [...] Dès lors, c'est une nouvelle approche que reflète ce livre, conçu, d'une certaine façon, comme une tentative de banalisation de cette histoire. Banaliser ? Non pas en nier le caractère brûlant, traumatisant, encore vif et actuel, et en écrire une version édulcorée, qui brouillerait les enjeux [...]. Banaliser veut dire qu'il convient d'envisager cette histoire comme celle de toute autre guerre, en examinant ses causes, les forces en présence, ses étapes, son bilan... »

Sylvie Thénault, *Histoire de la guerre d'indépendance algérienne*, Flammarion, 2005.

Doc 4 : Une vision entre deux rives

J'ai souvent risqué ma vie pour la France. Je pensais que j'étais vraiment français. (...) Maintenant que je suis très vieux, je repense tous les jours à mon pays. Tout me manque. Pendant la guerre, mon père était dans le maquis du FLN. En son absence, je travaillais la terre avec mon oncle paternel. Des militaires français de la caserne voisine venaient souvent nous demander où était notre père. (...) Un jour, ils ont fouillé la maison et nous ont accusés de mentir. Ils nous ont ensuite emprisonnés pendant cinq jours. Ils nous ont relâchés après m'avoir fait promettre de m'engager dans l'armée. (...) À l'indépendance, j'ai eu beaucoup de mal à quitter l'Algérie. J'avais été désarmé et abandonné à mon destin. (...) Quand je pense à cette période, je suis écœuré. Les militaires nous avaient tout promis pour nous recruter et à la fin de la guerre, nous avons dû supplier pour qu'ils nous protègent

Témoignage de Lakhdar, 81 ans, cité dans Fatima Besnaci-Lancou, Treize Chibanis harkis, *Tiresias* 2006

DOC 5 : Les harkis au camp de Saint-Maurice-L'Ardoise (Gard, 1962)

198



¹⁹⁸ Fargues, D. & Martin, F. (2018). *France-Algérie : Une histoire de famille*. France 2.

DOC 6 : Affaire Maurice Audin : Le moment de vérité historique

(*El Watan*, 8 juin 2018)



Séance 2 : « Le 17 octobre 1961 Un massacre occulté de la mémoire »

En ce début des années 1960, l'indépendance algérienne semble inévitable. La guerre s'est projetée en métropole où de fortes tensions se font voir entre policiers français et indépendantistes algériens. Le 17 octobre 1961, à l'appel du FLN, une manifestation pacifique d'environ 30 000 algériens qui s'amassent dans les principales artères parisiennes. Les manifestants protestent contre le couvre-feu discriminatoire aux seuls « Français musulmans d'Algérie » et revendiquent l'indépendance. En réaction, le préfet de Paris, Maurice Papon, va ordonner une répression féroce avec plus de 10 000 arrestations, plus d'une centaine d'algériens disparus. Longtemps amnésié, cet événement va être connu grâce aux travaux d'investigation de l'historien.

Malgré la reconnaissance officielle de cet événement, pourquoi peut-on dire que la mémoire du 17 octobre 1961 est controversée ?

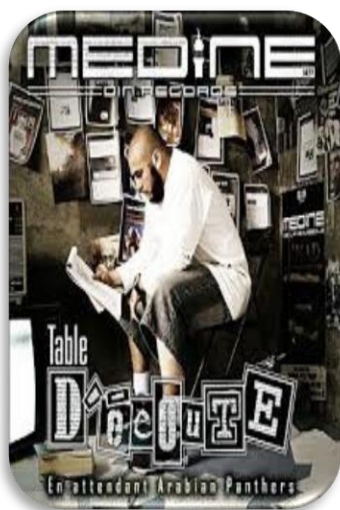
Document 1

Trautmann ouvre les archives du 17 octobre 1961

Le ministre de la Culture, Catherine Trautmann, a décidé hier l'ouverture des archives relatives à la manifestation d'Algériens le 17 octobre 1961, qui avait été durement réprimée. Cette ouverture devrait apporter des informations sur la responsabilité de Maurice Papon, alors préfet de police, dans la répression. Mercredi à l'Assemblée nationale, le ministre de l'Intérieur, Jean-Pierre Chevènement, a indiqué qu'il était « prêt à chercher à faire la vérité » sur cette nuit. Deux rassemblements commémoratifs sont prévus aujourd'hui à Paris. L'un à 18 heures devant le cinéma Rex, l'autre de 18h30 à 20 heures au pont Saint-Michel.

Libération, 17 octobre 1997

Document 2



17eme jour du mois d'octobre, le FLN a décidé de mettre fin à l'opprobre
En effet, le journal de la veille titrait :
"Couvre-feu recommandé pour les immigrés"
Non! La réaction ne s'est pas faite attendre
Algériens de France dans les rues nous allons descendre
Protester contre leurs lois discriminatoires
Investissons leurs ponts et leurs centres giratoires
Embarqués dans un cortège pacifique, nous réclamons justice pour nos droits civiques
Mais la police ne l'entend pas de cette oreille
En cette période nous sommes un tas de rats rebelles
Marchons en direction du pont Saint-Michel
Nous verrons bien quelle sera l'issue de cette querelle[...]
Les camps s'observent et se dévisagent
Un silence de mort s'installe entre les deux rivages
Puis une voix se lève, scandé « À bas le couvre-feu » et ouvre le feu [...]
Pas une, pas deux mais une dizaine de matraques viennent me défoncer le crâne
Et mes os craquent sous mon anorak
Ma bouche s'éclate bien sur les trottoirs
Leurs bouches s'esclaffent bien grandes de nous voir
« Nous allons voir si les rats savent nager
Au fond de la Seine vous ne pourrez plus vous venger »

17 octobre, Médine

Document 3

« Pourquoi la répression de la manifestation du 17 octobre 1961 a-t-elle été occultée pendant si longtemps ?

Il s'agit d'un événement d'une gravité exceptionnelle, dont le nombre de morts a fait dire à deux historiens britanniques [*Jim House et Neil MacMaster, Les Algériens, la République et la terreur d'Etat, Tallandier, 2008*] qu'il s'agit de la répression d'Etat la plus violente qu'ait jamais provoquée une manifestation de rue en Europe occidentale dans l'histoire contemporaine.

Comment une répression de cette ampleur a-t-elle pu ne pas être considérée pendant plusieurs décennies comme un événement de notre histoire ?

L'historien Pierre Vidal-Naquet a employé le terme d' « énigme ». Je me suis interrogé sur les facteurs qui permettent d'expliquer comment ce massacre a été occulté de la mémoire collective.

Il me semble tout d'abord qu'il y a une volonté de faire le silence de la part des autorités françaises. En premier lieu, bien sûr, les autorités impliquées dans l'organisation de cette répression : le préfet de police de la Seine, Maurice Papon, le premier ministre, Michel Debré, ainsi que Roger Frey, ministre de l'intérieur. Mais également le général de Gaulle, qui de toute évidence a pourtant été très irrité par cet épisode. Il a néanmoins voulu tirer le rideau sur cette affaire et fait en sorte que les Français passent à autre chose.

Entretien du journal *Le Monde* avec l'historien Gilles Manceron, 17 octobre 2011

Document 4

« Le 17 octobre 1961, des Algériens qui manifestaient pour le droit à l'indépendance ont été tués lors d'une sanglante répression. La République reconnaît avec lucidité ces faits. Cinquante et un ans après cette tragédie, je rends hommage à la mémoire des victimes. »

Communiqué envoyé depuis l'Élysée par le président François Hollande, 17 octobre 2012

Document 5



Manifestation d'un collectif
d'associations réclamant la
reconnaissance officielle de la
répression.

La Croix, 17 octobre 2017.

Notions et notices biographiques données aux élèves

SÉANCE 1 :

***Histoire** : discipline, issue des Sciences humaines et sociales, qui étudie le passé à partir de sources multiples pour en réaliser un récit objectif et critique.

***Mémoire** : rapport affectif d'un individu/d'un groupe aux événements passés. Elle est plurielle, on parle « des mémoires ». Elles peuvent entrer en complémentarité ou en concurrence avec le travail de l'historien.

***Groupes mémoriels** : associations de personnes qui construisent et transmettent une mémoire commune. Agissant comme des groupes de pression, ils veulent imposer leur vision du passé et réclament la reconnaissance officielle de leur mémoire.

***Pieds-noirs** : expression désignant les Européens d'Algérie rapatriés à partir de l'indépendance.

***Paul Aussaresses** (1918-2007) : Collaborateur du général Massu pendant la bataille d'Alger (1957). Il avoue en 2000-2001, avoir recouru à la torture et au meurtre de plusieurs militants du FLN. Il est condamné par la justice en 2004 pour « apologie de crimes de guerre et complicité ».

***Harkis** : supplétifs engagés dans l'armée française pendant la guerre d'Algérie. Par extension, il s'agit des Algériens qui ont soutenu l'Algérie française (leur nombre a culminé à 180 000). Plusieurs dizaines de milliers sont massacrés après l'indépendance algérienne, environ 85 000 sont arrivés en France selon certains historiens.

***Maurice Audin** (1932-1957) : assistant de mathématiciens à l'université d'Alger, il est membre du parti communiste algérien. Militant de l'indépendance, il est arrêté le 11 juin 1957 et torturé.

SÉANCE 2:

***Historien** : chercheur qui s'interroge sur des faits du passé répondant à ses questionnements par une méthodologie précise et son esprit critique. Il peut communiquer sa recherche à la société pour faire connaître les avancés scientifiques à un large public. Parfois, il prend position sur des débats vifs pour démêler la vérité historique des passions.

***usages politiques du passé** : mobilisation du passé à des fins politiques en fonction d'enjeux actuels de société.

* **FLN** (Front de libération) : parti indépendantiste algérien à l'origine de l'insurrection du 1er novembre 1954. Ses membres sont partisans de l'utilisation des armes pour l'accès à l'indépendance. En France, le FLN est organisé en une fédération, à l'origine du boycott du couvre-feu du 17 octobre 1961.

***Maurice Papon** : ancien haut fonctionnaire de Vichy, ancien préfet de la région de Constantine, Papon est préfet de police de la Seine au moment de la guerre d'Algérie. Le 5 octobre 1961, il ordonne le couvre-feu aux algériens de la capitale de 20h00 à 5h30 du matin sous prétexte d'une recrudescence des violences.

EVALUATION SOMMATIVE

L'historien et les mémoires du massacre de Charonne

1962, la guerre d'Algérie touche à sa fin. Mais, les combats et les exactions continuent. En métropole, l'état d'urgence a été décrété par le général De Gaulle dès avril 1961. Ce régime particulier interdit en particulier toute manifestation. Le 8 février 1962, à Paris, une manifestation anti-OAS de près de 20 000 personnes est organisée par le Parti communiste français et les syndicats. Les manifestants revendiquent la paix en Algérie. La manifestation va être durement réprimée par les forces de police aux environs de la station de métro Charonne. La charge de la police coûte la vie à 9 personnes et plus de 250 blessées, officiellement. Aujourd'hui, des cicatrices d'acteurs de l'événement ne se sont pas refermées à la vue de ce qu'ils estiment un silence de l'État.

En quoi l'écriture de l'événement Charonne est-elle difficile pour l'historien face aux usages publics des mémoires ?

Document 1



Charge policière dans les rues parisiennes

Document 2

1 La confusion mémorielle entre les deux événements

Aujourd'hui encore, il n'est pas rare de trouver des confusions entre les deux massacres dans les discours et documents publics.

a. Catalogue de l'exposition Figuration narrative au Grand Palais à Paris, 17 juillet 2008
1961 - Repères sociaux et politiques :
- Construction du mur de Berlin.
- Youri Gagarine : premier homme dans l'espace.
- Manifestation des Algériens de Paris sévèrement réprimée par la police, métro Charonne.

b. Le Monde, 8 février 1997
« Dans le métro, des bouquets avaient été déposés en hommage aux victimes de la répression du 8 février 1961. »

c. Le Monde, 22 octobre 1999
Allusion aux tombes des victimes de Charonne (1962) au cimetière du Père-Lachaise : « Six des victimes de 1961 sont dans la 97^e section. »

Nathan,
2012

3. La mémoire de Charonne, un enjeu politique

Charonne peut aussi se lire comme un désordre, un événement anormal, voire inacceptable, un scandale, bref, comme une affaire. Les rapports des citoyens à la police, de la police à l'opinion, de tous à la violence, sont aussi au cœur de la manière dont on peut rendre raison du 8 février. (...) À quoi l'État a-t-il droit ? Que doivent – ou peuvent – accepter les citoyens ? La réaction civique au massacre, marquée par les obsèques exceptionnellement massives du 13 février 1962, prend sens à la lumière de ces questions. D'où le fait que les témoignages, des attestations et des preuves vont contribuer (...) à organiser une controverse civique : non seulement celle-ci va se rapporter à l'établissement des faits (comment le massacre s'est-il produit ?), mais elle va aussi instruire une imputation de faute, dénoncer une action blâmable, désigner des coupables (qui doit porter la charge morale et politique du massacre ?).

Alain Dewerpe, *Charonne, 8 février 1962*, Gallimard, 2006.

Document 3

8 février 1962 - 8 février 2020 Pour la reconnaissance du crime d'état à Charonne !

L''extrême droite, la droite, les ultras de "l'Algérie française" poursuivent leurs actions de réhabilitation de ceux qui ont été condamnés par la justice. Des stèles et monuments sont érigés à leur gloire.

Certains ont été réintégrés et distingués dans l'armée. Tel officier félon Hélié Denoix de Saint-Marc qui participa au putsch d'Alger en avril 1961, (avec les ex-généraux Salan, Zeller, Jouhaud, Challe) et dont la nièce vient d'être promue à la distinction de commandeur de la Légion d'honneur: Un relent de nostalgie de la colonisation !

Les ultras de l'Algérie françaises et de l'extrême droite de Le Pen s'opposent au droit à l'indépendance de l'Algérie. En janvier 1961 ils créent l'OAS (Organisation Armée Secrète) qui fit des milliers de victimes en France et en Algérie. Ils voulaient mettre fin au gouvernement de la France et instaurer un

gouvernement d'ultra-droite dans notre pays.

L'opposition grandissante à la guerre d'Algérie s'exprimait par de nombreuses manifestations qui étaient réprimées par l'État.

Deux ont particulièrement marqué cette période, celle des Algériens le 17 octobre 1961 et celle du 8 février 1962.

Le Président de la République refuse toujours de reconnaître les crimes d'état commis pendant la guerre d'Algérie.

Il aura fallu 62 ans pour que soit reconnue la responsabilité de l'État dans l'assassinat sous la torture du mathématicien communiste Maurice Audin par des responsables de l'armée française.

Le crime d'état doit être reconnu pour les neuf morts du métro "Charonne".



Samedi 8 février 2020 58^{ème} anniversaire

Hommage aux neuf victimes de la répression sauvage du 8 février 1962 lors de la manifestation contre l'OAS et pour la paix en Algérie.

11h30 : Métro Charonne - Place du 8 février 1962 :

Dépôt de gerbes auprès des plaques dans le métro avec prise de parole de Bertrand Hammache - Secrétaire Général de la CGT Ratp, d'Eliane Assasi - Sénatrice - Présidente du groupe CRCE au Sénat, de Yann Garroul - Secrétaire de l'Union Régionale CGT Île-de-France, sous la présidence du Comité Charonne.

13h00 : Cimetière du Père Lachaise : Dépôt de gerbes.



Document 4

CGT, 2020

Documents 5

Une place du 8 février 1962 à Paris

Une place pour les neuf victimes de Charonne a été inaugurée le 8 février 2007 par Bertrand Delanoë, maire de Paris, Bernard Thibault, secrétaire général de la CGT, Georges Sarre, maire du 11e arrondissement, Nicole Borvo, sénatrice communiste de Paris, en présence du Comité Charonne pour marquer le 45e anniversaire de la manifestation contre l'OAS et la guerre d'Algérie.

Histoirecoloniale.net, 9 février 2007



Inauguration du 8 février 2007