

L'enseignement de la colonisation ou, si l'on préfère, de la « question coloniale », du « fait colonial », est plus que jamais inscrit à l'ordre du jour. Il est pour cela de bonnes raisons qui pourraient suffire à se convaincre que le débat est salutaire (ce qui n'impose pas d'en accepter tous les termes), il en est aussi de moins bonnes qui invitent à s'interroger sur l'opportunité de polémiques où la mauvaise foi et le manque de rigueur intellectuelle le disputent trop souvent à une information déficiente, voire à la méconnaissance des réalités pédagogiques les plus ordinaires.

Le contexte, en vérité, est propice à l'enfièvrement général. En ce début du XXI^e siècle, l'histoire de la France coloniale – et au-delà de l'Occident colonial – suscite aussi fortement l'intérêt de l'opinion qu'elle la divise en factions irréductibles. On connaît les facteurs de cette crise qui n'est pas, à dire vrai, d'un genre nouveau : multiplications des revendications mémorielles, montée aux extrêmes des sensibilités les plus vives en regard d'une certaine crise de l'identité nationale propice à la confusion des idéaux, montée des incertitudes publiques provoquées par l'essor des contradictions de la société. Dès lors, aux dénonciations militantes de la colonisation et du colonialisme répondent les nostalgies impériales et l'exaltation de l'œuvre coloniale, tandis que l'assaut tumultueux et chaotique des mémoires concurrentes provoque la multiplication des commémorations contraires.

Comment s'en étonner ? La question coloniale ne touche-t-elle pas au cœur du récit national aussi bien qu'à l'imaginaire collectif ? Force est donc d'admettre que ce « passé colonial » aujourd'hui ne passe pas, comme hier celui de Vichy. De glissements de sens en anachronismes confus, le pas est vite franchi pour sortir de l'histoire, quitte pour certains beaux esprits à se réfugier dans le repentir ou les remords (l'un et l'autre absolument détestables, les remords sans doute plus encore que le repentir s'il s'agit d'une façon de préférer la culpabilité à la responsabilité) tandis que d'autres bons apôtres, et d'abord les tenants des dispositifs mémoriels impunément autoproclamés en interlocuteurs institutionnels, songent plutôt à puiser dans les ressources apparemment inépuisables du dolorisme et de la victimisation.

Ce renouveau du contexte mémoriel, constamment parasité par le goût des disputes médiatiques et le goût des médias pour les exploiter sans grand souci d'exactitude et de vérification des faits, est en vérité assez éloigné des remaniements d'écriture et des réévaluations critiques déjà effectués par les historiens (et aussi les anthropologues). Paradoxalement, ceux-ci sont les premiers pris sous les tirs croisés des porteurs de mémoire aux logiques exclusives et des lois soucieuses de régenter la mémoire collective¹. On les prend à parti, on leur commande la confession de fautes passées quand on n'entend pas leur dicter une version officielle. Sans doute est-ce là un avatar de cette crise actuelle des relations entre le passé, le présent et l'avenir. Peut-être est-ce encore l'effet de cette complexité mal maîtrisée d'une société moderne où les savoirs ne sont pas seulement exponentiels mais aussi diffractés, fragmentés et parfois transformés, déformés ou reconstitués par des canaux, des réseaux, des systèmes d'information toujours plus nombreux et variés. Mais l'historiographie française porte aussi sa part de responsabilité dans cette confusion ambiante pour n'avoir pas

¹ Voir à ce sujet la remarquable mise au point, on l'espère définitive, de R. Rémond : (entretien avec F. Azouvi), Paris, Stock, 2005.

su diffuser aussi fortement qu'il eût été souhaitable ses travaux auprès du plus grand nombre, pour n'avoir pas su (ou voulu ?) médiatiser la somme de ses connaissances aussi efficacement que peuvent désormais le faire, avec leurs moyens et leurs intentions propres, les metteurs en scène du cinéma, les littérateurs et autres acteurs culturels. Plus simplement, l'école historique française paie le prix fort pour n'avoir pas, et pendant si longtemps, accordé à ce champ de recherches une curiosité très soutenue². Si bien qu'aujourd'hui que ce passé colonial demeure très insuffisamment socialisé et qu'il apparaît de bon ton, dans certains milieux, de confondre l'historien avec un récitant de la mémoire des témoins. Pour autant, cette insuffisante socialisation ne menace pas vraiment de déstructuration le corps social. D'ailleurs, la société n'a-t-elle pas surmonté le retour introspectif sur l'histoire de Vichy qui lui fut administré, de façon salubre mais sans trop de ménagements, il y a maintenant une trentaine d'années ? Aujourd'hui comme hier, personne n'est mis en demeure d'effacer le passé, et pas davantage de s'y noyer. L'issue de la crise est donc clairement indiquée. La réévaluation de l'histoire coloniale dans l'historiographie mais aussi sa reconfiguration dans l'histoire culturelle et les sciences politiques sont en cours. Dans l'immédiat, et faute de pouvoir faire pleinement sentir leurs effets sur l'opinion, ces nécessaires réactions contiennent le marasme sans l'effacer totalement. Si bien que des dégâts collatéraux atteignent l'Ecole.

En effet, l'histoire enseignée, pas plus que l'histoire savante, n'échappe pas à la tourmente. Comment pourrait-il en être autrement ? l'Ecole demeure en France ce lieu unique où est dispensée de façon solennelle, obligatoire et systématique, une culture commune, fondatrice de sentiment d'appartenance et d'identité collective. Quant aux programmes d'histoire qui contribuent à rendre possible cette communauté de destin, ils demeurent adossés aux acquis de la recherche qui leur fournit sans cesse leurs contenus et leurs problématiques. Ils doivent aussi répondre continûment au renouvellement des enjeux sociétaux. Cette faculté d'adaptation, permanente et double, garantit leur légitimité sociale et leur validité scientifique. Elle induit aussi de fréquents renouvellements des textes qui sont autant d'occasions d'ouvrir la lice à diverses compétitions qu'engendrent la passion du public et aussi, avouons-le, de la communauté scientifique.

Il n'est donc pas étonnant que le professeur d'histoire – qui est aussi un fonctionnaire et un éducateur – demeure confronté aux multiples formes de la pression morale, culturelle et politique exprimée par le corps social (communautés, parents, élus, intellectuels, éditeurs, etc.), et qu'il doive, plus encore peut-être que ses maîtres de l'Université, affronter les sensibilités partisans et les rivalités mémorielles. Comme à chaque fois que se donnent libre cours les ambitions désireuses d'instrumentaliser l'éducation pour l'asservir à la transmission d'un contenu porteur de vérités exclusives, les professeurs sont à leur tour priés de rendre compte du travail effectué en classe, tandis que l'institution scolaire est sommée, par les uns comme par les autres, de se ranger derrière les bonnes causes mémorielles. Il est également facile – et d'ailleurs assez convenu – de tenir les programmes pour responsables des amnésies nationales. La conjonction de ces dénonciations et la convergence objective de multiples discours – publiques, communautaristes et autres - donnant le sentiment partager le goût détestable des schématisations manichéennes et des histoires officielles, ne rendent pas facile le métier de professeur d'histoire.

² A propos de cette histoire coloniale longtemps invisible, voir notamment S. Dulucq et C. Zzytnicki : *Penser le passé colonial français. Entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires*, Vingtième Siècle. Revue d'histoire n° 86, 2005, pp. 59-68, et aussi V. Esclangon-Morin : *Pour une relecture de l'histoire coloniale*, INRP, Mémoire et histoire, 2006.

Pour autant, ce même professeur au vrai, ne saurait être la dupe, la victime ou le complice de l'opinion. Il peut fort tranquillement se tenir à l'écart des fausses évidences qui l'entourent, tenir ferme ses positions sans rien céder, fut-ce par simple prudence, et renoncer à la tentation de l'euphémisme ou des raccourcis saisissants.

Car il lui est, somme toute, assez facile de balayer les tristes balivernes du moment. Il peut d'abord inviter les tribuns qui l'assaillent à lire – dans la version originale - les programmes scolaires et les textes institutionnels qui les accompagnent. Chacun vérifiera alors sans peine que l'histoire de la colonisation a très vite intégré l'enseignement de l'histoire – dès le début du XX^e siècle - et qu'aujourd'hui encore, elle y occupe sa place, au collège (classes de quatrième et de troisième) comme au lycée (classes de première et de terminale des séries L, ES, S)³. La lecture, tout aussi attentive des divers manuels disponibles – faut-il rappeler qu'ils sont conçus et diffusés par des éditeurs privés, indépendants de l'institution ? – assurera qu'aucun de ces supports pédagogiques ne cherche à occulter une question inscrite au programme officiel de la République, mais que tous rendent compte de cet objet d'étude particulier qu'est la colonisation au moyen d'une documentation foisonnante et diversifiée, profondément renouvelée par les éditions les plus récentes. De même, la visite exhaustive des multiples sites institutionnels sur l'Internet convaincra qu'il n'est pas d'académie qui ne mette en ligne plusieurs pages de propositions de mise en œuvre pédagogique et de mises au point scientifiques dédiées à ce sujet, sans parler des ressources diffusées par les sites ministériels. Ces programmes, ces outils didactiques et pédagogiques, sont adossés étroitement aux travaux scientifiques et se nourrissent de leurs acquis. Il ne serait pas honnête de leur refuser une volonté déclarée de rendre compte du phénomène colonial dans sa diversité.

Dans le cas où ce premier inventaire ne suffirait pas à faire taire les fâcheux, le professeur pourrait à bon droit en appeler aux grands principes qui fondent son métier. Alors, il dira à ceux qui l'ignorent ou feignent de l'ignorer que l'enseignement de l'histoire obéit à un devoir de rigueur et de vérité, que ce devoir de vérité postule qu'il ne peut y avoir de vérités officielles qui ne sont que des confiscations de la vérité et des dissimulations de la complexité historique. De même qu'il ne saurait être question de recourir à la loi pour définir ce qui doit être écrit et enseigné, il ne saurait davantage être concevable de soumettre l'enseignement de l'histoire à des revendications particulières. Il ne peut pas y avoir de sentiment d'appartenance à une société commune sans la connaissance critique du passé national. Le but d'un programme d'histoire n'est donc pas de donner satisfaction aux multiples groupes de pression mais de répondre à des objectifs de formation cognitive, culturelle, civique et intellectuelle que les textes successifs rappellent tous avec une évidente précision. Chargé de diffuser l'expertise scientifique avec toute la rigueur méthodologique nécessaire, le professeur d'histoire est porteur d'une opération intellectuelle, laïcisante, qui appelle l'analyse et le discours critique, qui postule que la connaissance raisonnée est acquise par un apprentissage construit. On voit bien dès lors que le professeur d'histoire ne saurait être pris pour un nouveau Salomon mandé pour arbitrer des polémiques et des passions contraires, pour choisir entre la victimisation des colonisés et l'apologie des colonisateurs. Enseigner l'histoire, c'est bien dire ce qui paraît vrai, pour avoir été établi après enquête, et qui dès lors est utile à connaître. C'est d'abord et avant tout consentir aux faits⁴. Et parler en connaissance de cause.

³ Sur l'histoire des programmes et leurs finalités, voir J. Leduc, V. Marcos-Alvarez, J. Le Pellec : *Construire l'histoire*, Toulouse, Bertrand-Lacoste, 1994.

⁴ Ces principes sont régulièrement vérifiés lors des colloques institutionnels. Cf. notamment *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Université d'été d'août 2001, Actes de la DESCO, CNDP, 2002. Voir aussi *Europe et islam*, Université d'été d'août 2002, Actes de la DESCO, CNDP, 2003 ;

En l'occurrence, la maxime à retenir est des plus simple : « Il ne faut pas enseigner la colonisation parce que c'est mal ou bien, mais parce que c'est un grand morceau de la formation du monde moderne »⁵.

Enseigner l'histoire exige aussi de renoncer aux anachronismes dévastateurs qui, faisant fi des années de distance, de culture, de réflexion, poussent à choisir entre justifications et condamnations, entre absolutions et repentances, et suggèrent insidieusement d'expliquer ce qui fut à l'aune de ce qui est. La culpabilité et la repentance ne sont pas davantage des catégories pour l'historien de métier et le professeur d'histoire. La patrimonialisation des fautes et des douleurs n'escamote pas moins les principes qui fondent l'enquête historique et l'enseignement de l'histoire que la partialité. Expliquer, faire comprendre (qui n'est ni faire croire ni justifier), rendre compte, y compris de ce qui peut apparaître comme douloureux, voire inacceptable, n'est pas plaider coupable. Dépasser le niveau de la dénonciation, du remords ou du révisionnisme, n'est renoncer ni au travail d'explication ni à l'ambition de transmettre une culture commune maîtrisée. Les professeurs d'histoire ne sont pas des professeurs de mémoire et leur tâche n'est pas de faire d'une mémoire une vérité historique. Ils sont et demeurent des professionnels chargés des apprentissages sur un champ disciplinaire précis.

Il reste que, plus sérieusement et à l'écart du tumulte ambiant, l'enseignement des colonisations est actuellement questionné au sein même de l'institution scolaire et universitaire. D'abord par des historiens, des politologues et des anthropologues, spécialistes de la question et attentifs à ses projections didactiques. Ensuite par des acteurs de l'enseignement secondaire, et notamment des didacticiens (de l'histoire ou pas) et des chercheurs en sciences de l'éducation⁶.

Les premiers privilégient les approches épistémologiques et abordent le sujet surtout du point de vue des rapports entre la République et l'Ecole. En fin d'analyse, les reproches, craintes ou remarques, sont clairement énoncés : le thème de la colonisation manque d'espace et de temps dans les programmes et les manuels. D'autant que les textes officiels découpent ce récit entre le collège (classes de quatrième et de troisième) et le lycée (classes de première et de terminales), l'éparpillent entre les périodes de l'histoire de la France et de l'Europe, sans se soucier d'une approche globale et de la continuité, toutes deux considérées ici comme nécessairement porteuses de sens. Pour certains, la diversité même de la colonisation, phénomène complexe et polymorphe, est insuffisamment éclairée et l'approche demeure outrageusement eurocentrée⁷. Enfin, l'Ecole ne peut pas éviter d'être déstabilisée, voire fragilisée ou pire encore atteinte dans son crédit moral, par la nécessité qui est aujourd'hui la sienne de déconstruire une « culture coloniale » dont elle reçut jadis pour mission d'imprégner les mentalités et l'imaginaire collectif. L'histoire enseignée est alors considérée comme en difficulté devant la complexité de la déconstruction d'un mythe cher à la République et l'on s'inquiète pour les professeurs chargés de faire consentir aux valeurs républicaines sans rien cacher de telles contradictions.

Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole, Actes du colloque organisé à Paris les 12, 13, 14 décembre 2002, Paris, Sceren, 2004.

⁵ La formule est de P. Nora : La France est malade de sa mémoire (entretien), in *Le Monde* 2, n° 105, février 2006.

⁶ Ces interrogations sont d'ailleurs relativement anciennes. Elles naissent et se développent pendant les années quatre-vingt-dix à propos de l'enseignement de la guerre d'Algérie. Cf. Les Actes du colloque *Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie* de mars 1992. Cf. aussi note 4.

⁷ C'est notamment le point de vue de M. Ferro : *Livre noir du colonialisme*, Paris, Hachette, 2004.

Les didacticiens ne sont évidemment pas indifférents à cet argumentaire. Mais les difficiles rapports entre l'histoire scolaire et la mémoire (le « trop de mémoire » et le « trop d'oubli » chers à Ricoeur⁸) dominent plus largement leur réflexion et les incitent à traiter davantage de l'influence des « impensés scolaires » sur la construction identitaire des élèves, des corrélations entre les variables identitaires des élèves et leur compréhension de l'histoire, de la confrontation de l'institution scolaire à ses propres silences, à la permanence de certains tabous, des attentes insatisfaites d'élèves héritiers d'histoires particulières, porteurs potentiels de souffrances particulières et de revendications de reconnaissance (pas toujours très bien identifiée) et dont les émotions peuvent être d'une gestion difficile dans le cadre ordinaire du cours d'histoire⁹.

Plus généralement, les uns et les autres se retrouvent pour considérer que l'enseignement de la colonisation, au croisement des mémoires, des identités et de l'histoire, est une transmission scolaire « difficile », « délicate » ou « sensible ».¹⁰

Cette notion de « question sensible » mérite d'être discutée. Remarquons tout d'abord que les questions « sensibles » ont toujours existé. L'histoire enseignée n'a jamais connu la moindre époque de basse pression idéologique. L'enseignement de la Commune, de l'Affaire Dreyfus, de la séparation des Eglises et de l'Etat, pour ne choisir que ces exemples, n'ont pas toujours bénéficié d'un environnement serein propice à une étude apaisée. En vérité, la notion de « question sensible » est toute relative et varie selon les circonstances et les humeurs¹¹. C'est d'abord l'audience du débat politico-médiatique, parce qu'il reflète les incertitudes, les inquiétudes, les faiblesses du corps social, qui rend sensible ou, plus simplement, qualifie ainsi une question qui, en soi, ne l'est pas plus qu'une autre. Si la « sensibilité » d'une question naît des progrès de l'historiographie, de l'évolution des publics scolaires, des pressions sociales, alors force est également d'admettre que l'enseignement de la colonisation fut chose autrement plus délicate pour les professeurs d'histoire dans les années soixante à quatre-vingts, en période de décolonisation puis de tiers-mondisme¹². Il est vrai qu'aujourd'hui et dans certains lieux, le sujet – mais la colonisation beaucoup moins que d'autres – peut favoriser l'expression de positions racistes ou xénophobes de la part d'élèves se jugeant – à tort ou à raison – victimes de discriminations sociales, culturelles ou ethniques. Mais les inspecteurs qui, quoi que l'on puisse en dire, fréquentent assidûment les classes, savent bien que dans la quasi-totalité des cas, les cours dédiés à la colonisation ne mettent pas les professeurs en difficulté. Ces derniers savent aussi que l'enseignement de l'histoire ne suppose pas l'assignation identitaire des élèves... Plutôt que de parler de « question sensible », ne vaudrait-il pas mieux évoquer, du moins dans le cas précis qui nous occupe, une question « dite » sensible, et se rappeler que tout peut être perçu comme sensible dès lors que le statut de la vérité est mis en rapport avec l'opinion ?

⁸ *La mémoire, l'histoire et l'oubli*, Paris, Le Seuil, 2000.

⁹ Ces questions fournissaient sa matière aux récentes journées de formation organisée par le Groupe de ressources et d'expertise ESCHE (enseignement des sujets controversés de l'histoire européenne) de l'INRP (Institut national de la recherche pédagogique), *Mémoire, histoire identités* (Lyon, octobre 2006).

¹⁰ *Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ?* Actes du séminaire européen de Paris les 14 et 15 décembre 2005, MENESR / Desco, 2006. Mémoire, histoire, identités : actualité des enjeux, problèmes de transmission scolaire, séminaire nationale de l'INRP, Lyon, octobre 2006. Par ailleurs, les inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux d'histoire-géographie organisent régulièrement dans les académies des stages et autres séminaires de formation continue qui sont autant de tribunes pour les universitaires et les chercheurs soucieux d'interroger l'enseignement de la colonisation.

¹¹ La formule est d'A. Kaspi, cf. note 8.

¹² Voir à ce sujet la thèse consacrée par F. Lantheaume, maître de conférence à l'université Louis Lumière-Lyon 2, à l'enseignement de l'histoire de la colonisation de l'Algérie depuis les années trente

Il est incontestable que, fidèle à l'orthodoxie ferryste et au texte de Lavis, l'école républicaine a longtemps donné mission à l'enseignement de l'histoire de diffuser un imaginaire colonial et mieux encore de convertir l'histoire coloniale en histoire nationale¹³. Force est aussi de reconnaître que les enseignants ont, pendant la III^e République, fait preuve d'une fidélité républicaine exemplaire et ont volontiers tenu à jour la « gazette héroïque et édifiante d'une expansion coloniale » légitimée par le progrès¹⁴. Tout cela est d'une autre époque. Alors, comment dire aujourd'hui ensemble la colonisation et le cadre républicain ? Comment expliquer et faire comprendre aux élèves que la colonisation s'est faite au nom des valeurs républicaines ? D'abord, en leur montrant qu'inscrire le cours dans la continuité de l'histoire nationale implique d'en connaître la totalité sans chercher à la mythifier. Ensuite, en se gardant des anachronismes trompeurs déjà évoqués pour attirer leur attention sur l'historicité des visions du monde. Faire distinguer aux élèves l'idéal de la République de ses idéologies, c'est expliquer que la philosophie de l'idéal républicain a nécessairement été associée lors des différentes phases de l'histoire républicaine à des idéologies particulières. C'est justement le travail de l'historien de confronter ce qui se passait avec ce qui s'en disait¹⁵. Dès lors, chaque professeur doit expliquer et faire comprendre comment, lors de la colonisation, l'histoire savante, mais aussi la science, et la politique, partageaient une adhésion au projet colonial, comment le fait que certaines valeurs républicaines n'aient pas trouvé de réalités dans les colonies ne correspondait pas à une remise en cause du principe même de ces valeurs. On parviendra d'autant mieux à ces fins que l'on protégera le cours de la morale et du relativisme ambiant. Faire accéder les élèves à la compréhension historique signifie leur démontrer qu'il s'agit bien pendant le cours d'histoire de faire de l'histoire et non pas de dissertar sur les bons sentiments.

Les sujets dits « sensibles » peuvent aussi le devenir effectivement, soit parce qu'ils sont mal campés ou maladroitement exposés, soit parce qu'ils sont peu ou mal connus de celui ou celle que l'on charge d'en faire état, soit encore – le point de vue est ici purement didactique – par l'effet de l'accumulation des simplifications abusives qui, quoique obéissant à un louable souci de clarté, finissent pas occulter les subtilités qui les rendent complexes. De ce point de vue, il est exact de penser que la colonisation est un phénomène historique assez complexe pour rendre son enseignement effectivement « difficile ». Or, la restitution de la complexité n'est pas seulement une condition de la validité scientifique du propos, elle épargne la tentation des jugements de valeur intempestifs, elle permet de répondre aux attitudes et réactions négatives sans les esquiver. Bref, l'énoncé de la complexité, parce qu'il donne les clés de l'intelligibilité historique, permet aussi la sérénité que procure l'objectivité. Bref, la « transmission » de la complexité est à la fois une obligation et un problème difficile à résoudre. C'est-là une responsabilité qui évidemment au premier chef l'institution scolaire et ses acteurs.

Il faut donc revenir aux textes officiels qui déterminent l'enseignement de l'histoire. Par commodité, et aussi parce que c'est ici que se trouvent les enjeux les plus aigus, on limitera l'analyse au cas du lycée. Le texte des programmes du cycle terminal des séries générales (L,

¹³ Parmi les très nombreux travaux sur cet aspect, voir notamment E. Savarese : *L'ordre colonial et sa légitimation en France métropolitaine*, Paris, L'Harmattan, 1988 et aussi les nombreux travaux de N. Bancel, notamment *Eduquer : comment devient-on homo imperialis?*, in *La culture impériale*, Paris, Autrement, 2004 ; N. Bancel, P. Balchard, F. Vergès : *La république coloniale*, Paris, Hachette, 2005.

¹⁴ B. Falaize et F. Lantheaume : Enseigner une histoire commune, *Libération*, 2 décembre 2005.

¹⁵ Sur cet aspect, S. Ernst : *La colonisation, la loi, l'histoire*, Paris, Syllepse, 2005.

ES)¹⁶, lorsqu'il évoque l'Europe et « le monde dominé » est loin d'escamoter la complexité propre à cet objet d'étude. Ne demande-t-il pas de traiter non pas de « la » mais « des » colonisations ? Remarque-t-on assez combien le recours à ce pluriel est déjà lourdement porteur de sens ? Le *commentaire* de ces mêmes programmes (inscrit en regard dans la fameuse colonne de droite des pages du Bulletin officiel de l'Éducation nationale que les professeurs connaissent parfaitement) enfonce le clou : « On s'interroge sur les causes de l'expansion européenne et la diversité de ses formes (économiques, politiques, culturelles...) Cette expansion est un phénomène complexe : elle rencontre des résistances, elle nourrit des échanges et influe sur les cultures européennes. » Enfin le *document* d'accompagnement¹⁷ des programmes recommande de mettre en valeur « la diversité des modes d'administration, de mise en valeur et d'exploitation(...) ». Intégrant au plus près les approches renouvelées de l'historiographie, ce document rappelle encore que dans l'entre-deux-guerres, « le discours colonial imprègne le plus la culture collective des métropoles. »¹⁸ Etc.

On peut à bon droit faire observer que ces textes officiels véhiculent toujours cette vision eurocentrée de l'histoire déjà dénoncée et proposent surtout d'étudier la colonisation pour elle-même, que ces libellés ne prennent guère en compte le point de vue des ex-colonisés, ne croisent que fort peu les regards, se soucient trop peu des effets. On peut encore faire grief aux programmes que faute de considérer la colonisation comme un enjeu de mémoire, ils ne proposent pas un cours dédié à cette analyse, dans la logique de celui qui conclut l'étude de la Seconde Guerre mondiale¹⁹.

Il reste que les perspectives nouvellement définies sont considérablement élargies au regard des textes précédents qui ne dataient pourtant que de...1995. On ne peut pas soupçonner programmes actuels de répugner à une approche globale de la question, de vouloir occulter ou taire certains de ces thèmes majeurs (et notamment le racisme colonial), ou bien *a contrario*, de promulguer un discours unilatéralement dénonciateur.²⁰ Les programmes font leurs choix, par définition contestables, mais toujours inscrits dans une économie pédagogique cohérente et scientifiquement valide. On voudra bien admettre encore que l'histoire enseignée, si elle partage l'essentiel avec sa cousine savante, obéit aussi à ses objectifs propres. L'enseignement de l'histoire ne se résume pas à l'histoire de la colonisation et les élèves ne sont pas des étudiants en histoire. Quelques heures seulement sont disponibles pour embrasser les multiples aspects d'une question aussi vaste²¹.

¹⁶ B.O. E.N. Hors- Série n° 7 du 3-X- 2002 ; classe de première L et ES.. Le programme de la série S (classe de terminale) cite « la colonisation européenne et le système colonial ». et nourrit de plus modestes ambitions quant à l'objet du récit. Mais le nombre d'heures attribué à l'histoire dans cette série au profil scientifique est des plus maigre. En revanche, ce programme intègre, d'une façon très novatrice, l'étude de la colonisation et de la décolonisation.

¹⁷ Publié sous l'égide de la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) du ministère par le SCEREN, collection « Lycée », 2003. Le texte est également mis en ligne sur les sites pédagogiques du ministère (Eduscol).

¹⁸ Idem. La citation concerne ici le programme de la classe de terminale de la série S. Les documents d'accompagnement comprennent également des bibliographies actualisées.

¹⁹ Le programme de la classe de terminale des séries L et ES prévoit en effet, en introduction de l'étude de la France depuis 1945, un chapitre intitulé « Bilan et mémoires de la Seconde Guerre mondiale ».

²⁰ On peut certes se montrer plus sévère à l'égard des manuels (qui se ressemblent tous...) souvent moins ambitieux que les textes officiels, car soucieux – pour des raisons commerciales ? – de proposer, au-delà de l'accumulation des faits, des définitions et des documents, une histoire lissée.

²¹ La situation est plus drastique encore dans le cas des séries de l'enseignement technologique. Le programme de la classe de première de la nouvelle série STG inscrit les notions de « colonisation » et de « colonialisme » dans l'étude de la construction de la République (1880-1946) pour laquelle 10 heures au maximum sont prévues, en précisant : « la colonisation est alors justifiée au nom d'une mission civilisatrice. » (B.O. Hors série n° 7 du 1er septembre 2005).

Il revient donc au professeur de veiller à ce que son cours porte fidèlement l'écho de la complexité savante auprès des élèves. Cela suppose évidemment qu'il maîtrise assez son sujet pour en expliciter toutes les nuances, et d'abord qu'il manie de la plus exacte façon les notions et le lexique, de telle sorte qu'il puisse en délivrer des définitions précises et opératoires (ce que lui recommandent d'ailleurs les textes d'accompagnement des programmes). Par exemple, il s'agit pour lui de distinguer – et surtout de faire distinguer aux élèves – la colonisation proprement dite, qui reflète le point de vue du colonisateur, du colonialisme, qui en est la justification politique²². La tradition scolaire, reconnaissons-le, préfère le premier terme au second. Il doit cerner avec toute la rigueur souhaitable des mots tels que « colonie », « empire », « impérialisme », et marquer nettement la différence entre « coloniaux » et « colons », sans rien dissimuler des interactions des « colons » avec les « indigènes » ou de l'impact du monde dominé sur les cultures européennes.

Car la maîtrise de la complexité appelle encore de la part du professeur de salutaires mises à distance afin d'interroger les discours coloniaux et les saisir dans leur évolution, afin de concevoir chaque colonie comme un cas spécifique. Le concept de « situation coloniale » qui permet de montrer comment le colonisateur et le colonisé partagent une situation avec des interférences réciproques, « situation coloniale » par ailleurs fort variable selon les lieux et les époques, doit de toute évidence être convoqué pour organiser le récit magistral. La complexité est aussi celle de la restitution des faits et des analyses qui commande de s'affranchir de tous les tabous. Dès lors que l'on évoque les contradictions du projet colonial avec les idéaux républicains, il convient de rappeler que les colonisateurs – au premier chef les hussards noirs de la République – ont cru aux droits de l'Homme appliqués aux colonies (en Algérie notamment) et d'expliquer que pour la majorité des colonisés l'idéal républicain est infiniment moins opératoire que l'éthique musulmane, avant tout soucieuse de justice et d'équité²³. Les élèves doivent donc savoir que tous les éléments de l'inventaire colonial ont leurs nuances. Ainsi, le Code de l'Indigénat, s'il consacre l'inégalité entre les colonisés et les colons, n'empêche pas certains dominés de devenir dominats et de participer au système de domination. Il est inutile de prolonger le catalogue des complexités, subtilités et nuances pour se convaincre de l'impérieuse nécessité de toujours historiciser ses approches et son récit.

La marge de manœuvre qui permet d'adapter le cours aux circonstances de la classe, de fouiller les curiosités posées par les élèves pour y répondre de la façon qui vient d'être dite, de développer toutes les nuances souhaitables, est à l'évidence étroite. Simplifier sans dénaturer demeure la plus difficile des nécessités didactiques. Mais les professeurs peuvent aussi recourir aux multiples ressources de leur liberté pédagogique qui leur accorde notamment le choix des approches, des supports documentaires (et des manuels) et des méthodes. Somme de nombreuses libres initiatives, cette liberté pédagogique apparaît aussi, et plus encore au regard du sujet qui nous intéresse, comme un ensemble de devoirs. Et d'abord le devoir d'adopter pour chaque volet du cours une démarche problématisée qui permet seule de répondre aux impératifs de la démonstration et de la construction des connaissances en même temps qu'elle épargne de confondre l'esprit critique et l'esprit « de » critique. La problématique qui facilite aussi les choix dans la masse des connaissances disponibles, éclaire

²² Cf. M. Ferro : *Le livre noir du colonialisme*, Paris, Hachette, 2004.

²³ Et ainsi faire son profit des travaux consacrés par D. Rivet aux protectorats, par exemple, qui montrent que ce système de domination coloniale avait aussi des détracteurs en métropole.

les notions du sujet, met à jour le processus explicatif de la réalité historique. La problématique qui évite enfin d'enfermer le passé dans ses certitudes²⁴.

Les professeurs doivent encore sans nul doute se libérer du joug des analyses causales simplistes et des comparaisons abusives entre de pseudo modèles (peut-on réellement « modéliser » le système colonial français ?). Ils gagnent aussi à ne pas céder à la tentation d'une « pensée généalogique » invitant à percevoir le temps de l'histoire comme une succession de faits inscrits dans une continuité linéaire, à la direction inéluctablement déterminée, et non pas comme la conjonction, voire le télescopage de plusieurs phénomènes²⁵. C'est pourquoi le recours aux études de cas, propices à la démonstration de la variété des situations, semble la meilleure des stratégies pédagogiques, surtout lorsque, de conception personnelle et originale, elles ajoutent aux manuels une nouvelle variété documentaire et des protocoles moins euphémisant. Les études de cas nécessitent des contextualisations rigoureuses et privilégient l'attention à accorder à la problématique. Parce qu'elles encouragent la prise de distance par rapport aux documents, qu'elles aident les élèves à percevoir comment et pourquoi l'historien questionne la documentation qu'il réunit, elles initient à la démarche historique et entraînent à la maîtrise des opérations intellectuelles (analyse, synthèse, argumentation) nécessaires à la mise en ordre du passé. De même, l'évocation de la colonisation – et de la colonisation – à travers des itinéraires personnels – ainsi, par exemple, ceux des grandes figures de l'indépendance maghrébine – montre assez la complexité des rapports entre colonisés et colons.

Ainsi les professeurs d'histoire font-ils chaque jour leur métier en montrant à leurs élèves que, contrairement à ce que certains voudraient leur faire croire, rien n'est simple. Fonctionnaires certes, mais aussi intellectuels cultivés, pédagogues aguerris et citoyens soucieux du destin commun, ils disent à ces élèves que la République leur confie que la vérité est imprescriptible, que la connaissance de la complexité de l'histoire exige bien du travail, des efforts et de la méthode, que des revendications particulières ne sauraient briser l'unité nationale.

Marc Vigié
Inspecteur d'Académie

²⁴ La formule est inspirée de la présentation des programmes du lycée de...1995 (B.O. n° 12 du 29 juin 1995). Sur la problématique, voir H. Monniot : *Enseigner l'histoire*, Paris, Nathan, 1993.

²⁵ K. Pomian : *L'ordre du temps*, Paris, Gallimard, 1984. Voir aussi sur cet aspect les conclusions des ateliers pédagogiques des Cinquièmes rencontres de la Durance de février 2005 sur le site disciplinaire de l'académie d'Aix-Marseille (<http://histgeo.ac-aix-marseille.fr>).