N°d'ordre NNT : 2016LYSE2063

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 24 juin 2016, par :

Laurence DE COCK

Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015)

Essai de socio-histoire du curriculum

Devant le jury composé de :

André ROBERT, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Président
Patrick GARCIA, Professeur des universités, Université de Cergy-Pontoise, Rapporteur
Marie SALAÜN, Professeure des universités, Université Paris-Descartes, rapporteur
Charles HEIMBERG, Professeur d'université, Université de Genève, Examinateur
Françoise LANTHEAUME, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2

ECOLE DOCTORALE Education Psychologie Information Communication
Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation

LABORATOIRE Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571)

Le fait colonial à l'école : genèse et scolarisation d'un objet de débat public, scientifique et mémoriel (des années 1980 à 2015)

Essai de socio-histoire du curriculum

Par Laurence DE COCK

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Dirigée par Françoise LANTHEAUME

Présentée et soutenue publiquement le 24 juin 2016

Devant un jury composé de :

GARCIA Patrick, professeur, Université de Cergy-Pontoise, rapporteur
HEIMBERG Charles, professeur, Université de Genève
LANTHEAUME Françoise, professeur, Université Lumière Lyon 2, directrice
ROBERT André, professeur, Université Lumière Lyon 2
SALAÜN Marie, professeur, Université Paris-Descartes, rapporteur

L’homme blanc (chanson du peuple Piaroa)

Mauvaise est l’eau du fleuve.
Et les poissons s’abritent
Au plus haut des ruisseaux rouges de boue.
Passe l’homme barbu,
L’homme blanc.
Passe l’homme barbu
Dans un canot très grand
Aux rames tumultueuses
Que mordent les serpents

Cité par Eduardo Galeano, *Mémoire du feu*

Remerciements

Ce travail est l'aboutissement d'une aventure personnelle mais aussi collective. Mes remerciements vont d'abord à Françoise Lantheaume, ma directrice de thèse qui m'a contrainte à m'extraire d'une réflexion uniquement historienne, et qui m'a donné à voir les mérites de la distanciation par la recherche. Sa rigueur, son intelligence critique, sa patience, et sa bienveillance surtout, ont accompagné ces années de recherche et d'écriture.

Mes pensées et remerciements vont également vers tou.te.s mes ami.e.s, collègues, camarades (et souvent tout cela à la fois) qui m'ont encouragée, stimulée lors des moments de fatigue, relue et parfois bousculée : les historiens, géographes, sociologues, enseignant.e.s toutes et tous engagé.e.s dans les questions d'éducation : Christian Delacroix, Dominique Chevalier, Éric Fournier (remerciements accentués), Guillaume Mazeau, Marc Conesa, Véronique Servat, Cécile Gintrac, Fanny Layani, Sylvain Laurens, Vincent Casanova, Vincent Capdepuy, Quentin Deluermoz, Ludivine Bantigny, Natacha Polin, Hayat El Kaaouachi, Marie-Carmen Rodriguez, Roland Tissot, Amin Pérez, Frédéric Clavert, Catherine Coquery. Je n'oublie pas bien-sûr ma chère et si admirable Suzanne, Suzanne Citron.

La thèse de mon amie Patricia Legris a ouvert les portes de cette recherche. Qu'elle soit ici aussi particulièrement remerciée pour son soutien et sa générosité dans le partage des idées et des ressources.

Le CVUH et Aggiornamento ont été et restent des lieux d'une profonde chaleur humaine et d'intelligence collective. La liste des noms serait trop longue, j'adresse tous mes remerciements à tou.te.s ces collègues et ami.e.s qui, de ces lieux - et souvent sans le savoir - ont nourri ce travail.

Merci également à ceux qui ont su maintenir leur intérêt et leur bienveillance même à distance, je pense à Jean Leduc et à ses relectures, ses conseils et à sa connaissance précise de l'histoire de l'enseignement de l'histoire ainsi qu'à Roger-François Gauthier et son intelligence de l'administration. Je pense également à Etienne Anheim qui m'a invitée à participer à l'aventure collective du premier dossier de la revue des *Annales HSS* consacré à l'histoire scolaire en 2014-2015. Je pense enfin aux éditions Agone qui ont notamment accueilli *La fabrique scolaire de l'histoire* et aux éditions Libertalia.

Emmanuelle Giry aux Archives Nationales a été d'une aide précieuse en me fournissant les clés des méandres labyrinthiques des archives de l'Éducation nationale. Par sa finesse et son intelligence, mon ami Yann Potin m'a aussi fait comprendre les mystères des décisions administratives et leur restitution même quand il n'en reste que quelques traces.

Je remercie celles et ceux qui m'ont professionnellement fait confiance très tôt, et en particulier Marc Vigié, inspecteur pédagogique régional dont j'ai toujours apprécié l'honnêteté, l'intégrité professionnelle et l'humanité, mais aussi Annick Mellina et Danièle Cotinat. Tous les trois m'ont encouragée à faire de la formation d'enseignants et ont compris mes engagements ultérieurs. Je leur dois énormément. Je remercie en sus tous les acteurs qui ont soutenu et même accepté de se plier aux entretiens pour ce travail et en particulier l'Inspection Générale d'histoire-géographie.

Je pense également à tous mes élèves, à leurs familles et aux seize années nanterriennes qui m'ont construite comme enseignante. Ils ne savent pas tout ce qu'ils m'ont apporté, et, trop souvent, la société elle-même ignore ce qu'elle doit à cette jeunesse parfois malmenée.

Enfin, tout ce travail n'aurait pas été possible sans les rappels à la réalité hors-champs que permettent les amitiés extérieures, Frédérique Lamiral, Rachel Doucet, mes chères amies si loin du monde académique ; mais aussi ma (grande !) et si chère famille : ma mère et mon père d'abord, Luc, Brigitte, Julien, Marine, Pauline, Tristan, Hadrien, Karine, Sophie, et belle-famille : Marc et Sabine.

Mes tristes, tendres et heureuses pensées vont également en direction de Thierry Aprile qui aurait sans doute relu, critiqué sans concession mais aussi soutenu ce travail dont il ne verra jamais l'achèvement, emporté trop tôt par la maladie.

Enfin, cette thèse n'aurait pas été possible sans l'intelligence, le soutien, les patiences et impatiences d'Alexandre Pierrepont, et sans la houle et la tendresse de nos conversations sur le monde tel qu'il va (mal) et tel qu'on l'espère (vivant et passionné).

Je lui dédie ce travail, ainsi qu'à celui qui n'était qu'un petit garçon à son début, devenu aujourd'hui miraculeusement grand, notre fils adoré, Oscar.

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ACHAC	Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine
ACSE	Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances
ADRI	Agence de développement des relations interculturelles
AFSP	Association française de sciences politiques
APHG	Association des professeurs d'histoire-géographie
BDI	Bâtisseurs d'images
BDP	Bureau des programmes
BDM	Bâtisseurs de mémoire
BOEN	Bulletin officiel de l'Éducation nationale
CADIS	Centre d'analyse et d'intervention sociologique
CADED	Centre pour l'Animation et le Développement en faveur de l'Éducation au Développement
CAR	Comité d'action républicaine
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CEPT	Collectif une école pour toutes et tous
CERES	Centre d'études, de recherches et d'éducation socialistes
CHEAM	Centre des hautes études sur l'Afrique et l'Asie modernes
CIDEM	Centre civisme et démocratie
CIEP	Centre international d'études pédagogiques
C(P)HME	Comité (pour) l'histoire et la mémoire de l'esclavage
CNCDH	Commission nationale consultative des droits de l'homme
CNHI	Cité nationale de l'histoire de l'immigration
CNP	Conseil national des programmes
COFFAD	Collectif des filles et fils d'Africains déportés
CRAN	Conseil représentatif des associations noires
CRIF	Conseil représentatif des institutions juives de France
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSP	Conseil supérieur des programmes
CM98	Comité pour la marche de 1998
COPREHG	Commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie
CPGE	Classe préparatoire aux grandes écoles
CRAP	Cercle de recherche et d'action pédagogiques
CRDP	Centre de recherche et de documentation pédagogique
CVUH	Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire
DAJ	Direction des affaires juridiques
DC	Direction des collèges

DCRI	Direction de la coopération et des relations internationales
DE	Direction des écoles
D(G)ESCO	Direction (générale) de l'enseignement scolaire
DIV	Division interministérielle de la ville
DL	Direction des lycées
DLC	Direction des lycées et collège
ECRI	Commission européenne contre le racisme et l'intolérance
ECJS	Éducation civique juridique et sociale
EHESS	École des hautes études en sciences sociales
EMC	Enseignement moral et civique
EPHE	École pratique des hautes études
FAS	Fond d'action sociale
FASIDL	Fond d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations
FLN	Front de libération nationale
FNACA	Fédération nationale des anciens combattants d'Algérie
GAJE	Guerre d'Algérie jeunesse enseignement
GE	Groupe d'experts
GEPP	Groupe d'élaboration des projets de programmes
GT(E)D	Groupe technique (d'experts) disciplinaires
HALDE	Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité
HCI	Haut conseil à l'intégration
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
IEP	Institut d'études politiques
IESR	Institut d'étude des sciences de la religion
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
IHTP	Institut d'histoire du temps présent
INRDP	Institut national de la recherche et de la documentation pédagogique
INRP	Institut national de la recherche pédagogique
IPR	Inspecteur pédagogique régional
LDH	Ligue des droits de l'homme
LICRA	Ligue internationale contre le racisme et l'antisémitisme
LOLF	Loi organique relative aux lois de finance
MAAO	Musée des arts africains et océaniens
MAFPEN	Mission académique à la formation des personnels de l'éducation nationale
MRAP	Mouvement contre le racisme et pour l'amitié entre le peuples
OAS	Organisation de l'armée secrète
PAF	Plan académique de formation
SGEN	Syndicat général de l'éducation nationale
SNES	Syndicat national des enseignants du second degré
SNI	Syndicat national des instituteurs

STG	Sciences et techniques de la gestion
TPE	Travaux personnels encadrés
UNESCO	United nations Educational Scientific and Cultural Organisation
UNSA	Union nationale des syndicats autonomes
ZEP	Zones d'éducation prioritaire

SOMMAIRE

Introduction **15**
1- Éléments d'auto-analyse et objectivation : de l'élève à l'enseignante engagée 15
2 - Définition du sujet 23
3 - Matériau empirique 37

Partie 1 : un sujet d'étude aux confins de plusieurs approches en sciences sociales **47**
1- Histoire des disciplines scolaires 47
2 - Sociologie(s) 50
3- Didactique de l'histoire et questions socialement vives 62
4- Problématisation, hypothèses et méthodes de travail 69

Partie 2 : Enseignement du fait colonial et immigration postcoloniale : premières reconfigurations curriculaires en contexte de forte intervention politique (Fin des années 1970 à la fin des années 1980) **75**

Introduction **76**
Chapitre 1 : la place de l'immigration coloniale et postcoloniale dans la Nation, un implicite de la « crise de l'enseignement de l'histoire » *81*
Introduction 81
1- Une nouvelle mise en visibilité de l'immigration postcoloniale dans la société et à l'école dans les années 1980 82
2- L'école au défi de l'hétérogénéité culturelle 92
3 – La place du fait colonial dans la « crise de l'enseignement de l'histoire » : 1979-1983 109
Conclusion 119
Chapitre 2 : Le fait colonial, un contenu d'enseignement mis en débat dans le cadre de la réécriture des programmes d'histoire : 1984-1985 *121*
Introduction 121
1- Le recours à l'expertise comme sortie de crise, la nécessaire prise en compte de la présence des enfants (d') immigrés dans les classes 122
2- La mission Jacques Berque, l'échec d'une traduction, 1985 131
3 - Les premières mises sous surveillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie dans les années 1980 147
Conclusion 159
Chapitre 3 : Éducation aux droits de l'homme, éducation au développement et éducation civique, les traitements du fait colonial dans le « code intégré » *161*
Introduction 161
1-L'éducation au développement et aux droits de l'homme pour penser l'altérité culturelle et agir contre le racisme 162
2- L'inflexion civique des programmes Chevènement, un arbitrage entre deux visions de l'Universel républicain (1984-1985) 172
Conclusion 183

Conclusion **185**

Partie 3 : Intensification des débats sur la mémoire de la guerre d'Algérie et sur l'intégration républicaine, reconfigurations du réseau de production des programmes d'histoire et création d'un nouveau circuit d'écriture: 1989 au début des années 2000 187

Introduction 189

Chapitre 1 : La construction de la mémoire de la guerre d'Algérie comme problème public au regard des questions d'immigration : analyse des discours publics et académiques 193

Introduction 193

1- La référence au passé colonial pour interroger l'islam et la laïcité dans la République, la construction du « problème musulman » 194

1- La mémoire de la guerre d'Algérie, de nouveaux modèles d'intelligibilité : le savoir historien comme outil de catégorisation mémorielle 212

Conclusion 234

Chapitre2 : L'enseignement de la guerre d'Algérie comme objet d'intervention politique 237

Introduction 237

1 - L'enseignement de la guerre d'Algérie comme problème 238

2 - Les dispositifs de prise en charge du problème : l'implication progressive du ministère 252

Conclusion 268

Chapitre 3 : la réécriture du fait colonial dans les programmes, entre étanchéité et perméabilité aux débats sociaux : analyse d'un « circuit de refroidissement » (1989-2000) 269

Introduction 269

1- La Création du Conseil National des Programmes, une volonté de rationalisation administrative des modifications curriculaires (1989) 270

2- Le CNP, une instance concurrencée, au fonctionnement non stabilisé 273

3 –Des GTD au travail, les réécritures successives du fait colonial au cœur des routines administratives (1992-2005) 282

4 Quel passé colonial dans la culture commune ? Une préoccupation du CNP 308

Conclusion 317

Conclusion 319

Partie 4 : Le fait colonial au cœur des controverses politiques, historiographiques et scolaires : extension du réseau et modifications curriculaires (début des années 2000 à nos jours) 321

Introduction 323

Chapitre 1 : La labellisation du fait colonial comme question socialement vive et analyseur politique du fait migratoire 327

Introduction 327

1- L'enseignement des traites et de l'esclavage : consensualiser le dissensus 328

2 - Retour sur l'année 2005, la controverse saisit l'école et l'enseignement de l'histoire 348

3- Les connections entre les sphères académique, scolaire et militante : l'exemple de l'ACHAC 366

Conclusion 398

Chapitre 2 : Nouveaux cadres pour penser l'enseignement du fait colonial et diffraction des espaces de réflexions et de propositions 399

Introduction 399

1- Les pressions européennes sur les curricula d'histoire, le fait colonial saisi par la « diversité » 400

2- Les curricula d'histoire interrogés au prisme de la diversité 408

3- L'enseignement du fait colonial objet de réflexion d'autres instances, un « circuit de dérivation » 415

4 - La Halde et le Think Tank « République et diversité » critiquent le traitement des minorités dans les manuels scolaires : 2007-2013 437

Conclusion 445
Chapitre 3 : Tentatives controversées et échec final d'un nouveau récit scolaire postcolonial 447
Introduction 447
1- La réécriture du fait colonial dans les nouveaux programmes de collège, un compromis 2006-2008 448
2 Le fait colonial source des tensions sur les nouveaux programmes 466
3- Le CSP, la controverse sur les programmes d'histoire et l'enseignement du fait colonial 482
Conclusion 500
Conclusion 503
Bibliographie 521
Annexes du Tome 1 561

Avant-propos

Il n'est sans doute pas commun d'assister, en pleine rédaction de doctorat, à un déchaînement médiatique autour de ce qui constitue le fil rouge d'une recherche.

Les 7 et 9 janvier 2015, des attentats terroristes secouent la France. Ils déclenchent de très nombreuses questions autour de l'attachement aux principes et valeurs républicains[1]. L'école devient très vite le lieu de cristallisation des éventuelles remédiations. N'est-elle pas l'un des rares espaces de projection de l'avenir auréolé du pari de pouvoir *faire devenir* le futur d'une société ? Certains enfants n'ayant pas respecté la minute de silence décrétée par le gouvernement, la question d'une adhésion à ce qui est censé faire commun et souder le social et le national est posée. Les terroristes sont français, ils ont suivi le cursus scolaire républicain. Qu'a-t-il donc bien pu se passer se demandent les uns et les autres pour en arriver à ce que certains anciens élèves de l'école publique délaissent l'idéal national-républicain ? Les questions lancinantes et récurrentes depuis près de trente ans se rejouent : crise de la laïcité, crise de l'école, crise d'adhésion aux valeurs républicaines, crise identitaire, etc.

Les réponses ne font pas consensus, d'ailleurs les plaies sont sans doute trop vives pour envisager tout de suite un retour sur ce qui fait incontestablement événement.

Trois mois plus tard, poursuivant un calendrier élaboré bien avant ces drames, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP) rend sa copie de projets de programmes scolaires pour l'école primaire et le collège. Au même moment est dévoilée la réforme de ce dernier, maillon ultra-sensible du système éducatif (Prost, 2013 ; Robert, [2010], 2005) qui redessine les cycles, les missions des enseignants, la ventilation des horaires ainsi que les frontières disciplinaires déstabilisées par le Socle commun, la logique des compétences et les enseignements interdisciplinaires obligatoires. La concomitance de l'annonce des nouveaux programmes et des changements structurels déclenche une très vive controverse au cœur de laquelle les programmes d'histoire ont une place de choix.

En France, l'école est l'un des objets privilégiés de controverse. L'enseignement de l'histoire y occupe en outre une place telle que les débats autour des contenus d'enseignement y sont réguliers, nous le verrons en détail. Mais il n'est pas inconcevable d'expliquer la vivacité des débats récents par la proximité des événements de janvier qui

[1] Cette partie a été écrite avant les attentats de novembre 2015. Nous avons choisi de ne pas la modifier au regard d'une actualité encore plus brûlante. Ces derniers n'ont pas rejoué les mêmes problématiques dans la sphère publique que ceux de janvier qui ont croisé l'écriture des nouveaux programmes.

avaient préalablement nourri un terreau favorable à l'acceptation de rapprochements quelque peu démesurés. « *Attentat contre notre identité* » s'exclame par exemple Jacques Julliard dans Le journal *Marianne*[2], qui, par ailleurs, entreprend de lancer une pétition contre la réforme au titre de « un combat contre la barbarie « : « *Qui ne voit pas que l'enjeu n'est pas politique : c'est un enjeu de civilisation !* » écrivent les pétitionnaires dans le même numéro.

Ce retour de la référence à la guerre des civilisations, formule inspirée du célèbre ouvrage du politiste américain Samuel Huntington n'a pas été isolé (Huntington, 1996). Repris par la droite comme par la gauche, il a été l'une des grilles de lecture du social ces six derniers mois.

Interrogé à son tour par Le *Figaro* le 12 mai 2015, Alain Finkielkraut s'inscrit dans ces rapprochements explicatifs :

> *« Les nouveaux programmes ne se préoccupent absolument pas de faire aimer la France. Ils appliquent à la lettre le dogme de la critique sociale : le mal dans le monde résulte de l'oppression ; c'est l'inégalité qui est la source de toute violence. Le fanatisme islamique, autrement dit, est le produit de la malfaisance coloniale et de sa continuation postcoloniale. Si l'on aborde l'histoire aux XVIIIème et XIXème siècle sous l'angle : ‹un monde dominé par l'Europe, empires coloniaux, échanges commerciaux, traites négrières›*[3]*, le nouveau public scolaire retrouvera sa « self esteem «, l'ancien perdra son arrogance et tous les problèmes seront réglés. L'école des savoirs cède ainsi la place à l'école de la thérapie par le mensonge ».*

Dans ce diagnostic sans concession, le philosophe opère des corrélations entre le passé colonial, l'islamisme terroriste, le désamour national et la responsabilité de l'école ; corrélations dont il conviendra de retracer les conditions de possibilité, non pour leur accorder ou refuser un crédit scientifique mais pour comprendre comment cette *position* a pu prendre place dans l'espace public et se légitimer comme l'une des grilles d'analyse du social et du politique.

Il n'est pas fortuit que les débats sur les nouveaux programmes se soient cristallisés à ce point sur l'enseignement du passé colonial. Il y a bien désormais quelque chose qui ne va pas de soi - et qui semble dé-ranger - dans l'enseignement de ces contenus.

Nous touchons ici du doigt l'objet de ce travail qui consiste à interroger cette progressive problématisation et politisation d'un contenu scolaire devenu l'un des révélateurs des tensions entre l'école, la société, la République, et la Nation.

---

[2] *Marianne*, 29 avril 2015

[3] La mouture provisoire des programmes rendue publique le 13 avril 2015 comportait, pour la classe de quatrième, la formulation suivante : « L'Europe et le monde XVIIe-XIXe siècles », ainsi qu' un point d'approfondissement obligatoire : « Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières »

Introduction

1- Éléments d'auto-analyse et objectivation : de l'élève à l'enseignante engagée

Cette thèse ne doit pas grand-chose au hasard. Elle n'est pas non plus le dénouement logique d'un *cursus honorum* ; mais elle s'inscrit dans une trajectoire sociale qui appelle quelques dévoilements. La déontologie m'oblige à admettre que je ne m'y suis pas attelée sans « qualités » (Naudier & Simonet, 2011) et que mon parcours personnel et professionnel m'a mené à cet objet en arpentant des sentiers parfois sinueux qui expliquent sans doute le caractère tardif de ce doctorat. C'est la raison pour laquelle je me permettrai, dans ce court passage, l'utilisation de la première personne.

Issue d'une famille de la bourgeoisie intellectuelle provinciale, je n'ai jamais véritablement investi le monde scolaire, ni comme lieu d'ascension sociale, ni comme repoussoir. Je pense avoir traversé les étapes scolaires en toute indifférence. Je n'y ai jamais accordé la moindre responsabilité dans la définition d'un quelconque avenir. J'y ai fait ce qu'il y avait communément à faire : fournir l'effort nécessaire pour ne s'attirer aucun problème, intégrer la meilleure filière - scientifique comme il se doit -, passer mon Bac et quitter l'école sans besoin de me retourner sur cette aventure. Malgré quelques incartades disciplinaires suivies de rappels à l'ordre, je n'ai été que très peu impactée consciemment par mon cursus scolaire dont je ne garde que peu de souvenirs de dessillements, notamment en histoire-géographie, matière scolaire pour laquelle j'ai toujours éprouvé un réel désintérêt et à laquelle je ne reconnais aucune participation dans mon intelligibilité du monde. Je serais donc bien en peine de décrire l'école comme l'origine de mon appétit pour l'histoire ou comme un tremplin vers mon devenir social. Je dois davantage mon choix pour les études d'histoire à un *événement* dont l'irruption m'avait saisie comme un surgissement dans la routine matinale de mon année sabbatique post-Bac. 1991 : l'Irak envahit le Koweit et je n'y entends rien. Pourtant, je me souviens avoir été persuadée, du haut de mes 18 ans, de la réalité de mon implication dans le monde social. Socialisée politiquement dans un milieu de

psychanalystes pour lesquels mai 1968 avait constitué le moment prométhéen d'entrée en politique, j'avais grandi au milieu de réunions politiques à la maison, j'avais goûté le champagne en 1981, rencontré des militants maoïstes très impliqués encore dans le soutien des sans-papiers, j'avais suivi ma mère aux séminaires d'Alain Badiou à 17 ans. Autant dire que j'ai été très tôt prise par le monde militant, et surtout sur les problématiques de l'immigration. Les années 1980 et 1990 sont celles pour moi des mobilisations antiracistes et je voyais les Parisiens battre le pavé. Certes, j'observais cela d'une lucarne lointaine : à Reims, nous étions peu mais nous parlions beaucoup.

Cet engagement pourtant avait montré soudain toutes ses limites pour comprendre le basculement géopolitique du monde et c'est « grâce à » la guerre du Golfe que je choisis de commencer un cursus d'histoire ; sans prétention professionnelle là encore, simplement pour comprendre.

Je me suis prise au jeu des études en arrivant à l'université et mon appétit pour l'histoire ne s'est révélé qu'à ce moment. C'est parce qu'il fallait bien aller jusqu'au bout du cursus que je suis devenue professeure d'histoire-géographie ; sans vocation, sans illusions, mais avec une grande curiosité.

Entre-temps, pour mon initiation à la recherche en maîtrise, j'avais été intégrée à une équipe de chercheurs impliqués dans un travail sur la décolonisation tunisienne. J'ai donc fait mes premières armes sur la question coloniale en travaillant sur le chef du Néo-Destour puis Président tunisien Habib Bourguiba. Ce fut l'occasion d'interroger la question de l'islam, du passé colonial français et de découvrir combien toutes ces thématiques faisaient écho aux débats politiques en France. Nous étions en 1995. Le pays avait traversé la première affaire du voile quelques années plus tôt, il subissait les attentats islamistes liés à la guerre civile algérienne. L'immigration et le racisme faisaient régulièrement la Une des journaux. Jacques Chirac battait campagne sur « la fracture sociale » ; l'occasion de montrer ces « banlieues » qui paraissent bien lointaines aux non-parisiens. Tout faisait système pour moi. Mes recherches, poursuivies en DEA, et leurs ramifications donnaient sens aux débats et aux mobilisations du moment. J'avais découvert, lors de voyages de recherche en Tunisie, la complexité des relations avec la France. J'éprouvais une situation postcoloniale sans pour autant poser de mots dessus.

Pour des raisons personnelles, je décidai de quitter Reims pour Paris en 1998. Comme toute jeune enseignante, je fus nommée d'abord remplaçante dans un collège très relégué socialement : le collège Evariste Galois de Nanterre. David Lepoutre a fort bien décrit ce sentiment d'extériorité et de stupéfaction que ressentent les jeunes enseignants fraîchement

débarqués dans ce qu'on appelait déjà des « quartiers » (Lepoutre, 1997). Situé au cœur d'une « cité » réputée assez sensible de la ville, ce collège de 600 élèves concentrait en apparence tous les stéréotypes que je pouvais attendre d'un tel établissement : la violence, la ségrégation sociale et culturelle, le sentiment d'impuissance à pouvoir un jour y enseigner. Je n'avais en poche aucun bagage pédagogique ou presque, juste ce profond engagement[4] qui allait, *en ces lieux*, faire office d'épreuve de vérité.

Car enseigner dans un tel établissement s'avère nettement plus compliqué que de rédiger un tract politique, et mes véritables souvenirs scolaires commencent à ce moment ci. Je me souviens, face aux difficultés, avoir d'abord souhaité en partir le plus vite possible, avant de choisir de comprendre.

Qui sont ces enfants et surtout comment faire avec les maigres outils qui sont les miens ?

Ces questions ne m'ont pas quittée. Elles ont orienté mes choix pédagogiques et la poursuite de mon parcours de formation.

Quelques jours à Nanterre suffisent à percevoir l'empreinte que le passé colonial y a laissé (Sayad, 1995, 2008). Les habitants du quartier d'abord, en très grande majorité d'origine immigrée, les chibanis sur les bancs, et rapidement les discussions évoquant les bidonvilles et le passé algérien. J'y ai éprouvé les résonances des moments de géopolitique dramatiques : seconde intifada en 2000 très médiatisée et suivie rapidement des attentats du 11 septembre 2001. J'y ai traversé les débats sur la torture en Algérie en 2000 puis sur la laïcité et le voile à nouveau en 2003. J'y ai fait cours à des élèves voilées puis dévoilées après la circulaire sur la laïcité de 2004. J'ai tâtonné, observé, beaucoup lu, commencé à faire de la formation dans les IUFM, à publier sur des expériences pédagogiques jusqu'à la rupture de l'année 2005, année des « émeutes » qui, quoique moins fortes qu'ailleurs, ont tout de même mené quelques uns de mes élèves dans les couloirs ou les cellules du commissariat.

Il n'était plus possible pour moi, au début des années 2000 de penser l'immigration et la lutte antiraciste sans se référer au passé colonial. Quelque chose ne passait pas, les tribunes médiatiques en attestaient ; des ouvrages de plus en plus nombreux interrogeaient le lien entre la République et son passé colonial (Blanchard, Bancel &Vergès, 2003) ; je dévorais tout, persuadée d'y trouver là des ressources politiques et pédagogiques.

L'année 2005 a été saturée de débats sur le passé colonial[5] . Sur la base de mon opposition à la loi du 23 février 2005 qui imposait d'enseigner les « aspects positifs de la colonisation »,

[4] Je me reconnais dans la définition de l'engagement donnée ici : « *Ensemble des liens politiques, institutionnels, professionnels, contractuels mais aussi biographiques, familiaux, intimes et parfois même charnels* ». (Naudier, Simonet 2011, p. 5)

[5] Voir partie 4, chapitre 1, 2

j'ai croisé les activités du tout jeune Comité de Vigilance Face aux Usages Publics de l'histoire (CVUH)[6] auquel j'ai adhéré dès sa constitution. Pourtant, ce comité s'indignait des multiples instrumentalisations de l'histoire, et s'en prenait notamment au raccourci présent dans « le manifeste des indigènes de la République » qui établissait un *continuum* entre le statut d'indigène en situation coloniale et celui d'immigré en France, en 2005. Or j'avais signé ce manifeste, comme beaucoup de groupes et de partis de la gauche[7], heureuse qu'enfin, ce lien s'impose politiquement, et de manière provocante et fracassante, dans l'espace médiatique.

Le passé colonial, au miroir de mon métier d'enseignante et de formatrice, m'apparaissait comme le moment-clé d'interprétation des problématiques liées aux discriminations raciales dans la société française mais aussi de plus en plus comme un contenu d'enseignement *particulier* susceptible de rendre *évidente* leur présence dans ce pays, voire même de leur fournir un élément explicatif irréfutable des discriminations qu'ils subissaient et de leur légitime soif de révolte.

En 2005, j'avais totalement intégré cette grille de lecture : il y avait selon moi urgence à clarifier le lien passé-présent construit par le passé colonial et l'enseignement de cette question était au cœur de cette nécessité. Il en allait d'une légitime *reconnaissance* de mes élèves, de leurs familles, et du rôle de l'école. Ce que certains auteurs avaient qualifié de « *fracture coloniale* » (Blanchard & Bancel, 2005) faisait sens à mes yeux et l'école était l'un des rouages du grippement de la mémoire coloniale. Faire sauter le verrou des non-dits permettrait, pensais-je, de remédier aux discriminations en donnant une place aux enfants héritiers d'une immigration coloniale et postcoloniale. Cette conviction a accompagné mes premiers pas dans la recherche sur ces enjeux.

Composé d'universitaires et d'enseignants du secondaire, le CVUH a connu dès le début une très forte médiatisation, et c'est la thématique coloniale qui l'a d'abord lancé. Des historiens comme Catherine Coquery Vidrovitch, Gilles Manceron ou Gérard Noiriel étaient déjà réputés pour leurs engagements anticolonialistes ou contre le racisme. Ils conciliaient engagements et productions scientifiques. J'y croisai aussi Benoît Falaize ou Eric Mesnard, impliqués tous deux dans des programmes de recherche sur l'enseignement du fait colonial et

[6] En juin 2005, sous l'impulsion de Gérard Noiriel, Nicolas Offenstadt et Michèle Riot-Sarcey est fondée l'association du CVUH. Soucieux de décrypter les usages et instrumentalisations politiques de l'histoire, les membres de l'association, rapidement une centaine, se trouvent autant dans le monde académique que dans le secondaire.

[7] En janvier 2005 paraît un texte signé par une nébuleuse de partis de la gauche critique et par des militants individuels. Ce texte dénonce les discriminations subies par les immigrés et établit clairement un lien avec leurs origines coloniales, voir partie 4, chapitre 1, 2-1.

les enjeux mémoriels. Détachée à l'Institut National de la recherche Pédagogique (INRP) également, Françoise Lantheaume m'introduisit dans mon premier projet de recherche autour de l'enseignement des questions controversées[8].

Le CVUH et l'INRP sont devenus pour moi des lieux de socialisation académique. Le premier est à l'interface entre le monde militant et la recherche. Par des colloques, des ouvrages, des conférences, et des interventions médiatiques nombreuses, nous avons porté une parole engagée sur les usages publics de l'histoire. Dans *La fabrique scolaire de l'histoire*, ouvrage issu d'une journée d'étude organisée par le CVUH, je soutiens d'ailleurs l'idée de l'histoire scolaire comme un usage public de l'histoire. Dans cette perspective, les débats autour des programmes scolaires ont nourri beaucoup de nos réunions et interventions. Cette participation au CVUH a constitué une contribution décisive à ma réflexion sur l'enseignement de l'histoire et sur les questions sensibles. J'y ai rencontré des enseignants et/ou chercheurs encore très présents dans mon réseau professionnel et amical. C'est aussi là qu'est née mon amitié avec Suzanne Citron.

L'INRP est un autre type d'interface puisque cette institution a été pensée comme un lieu de recherche pédagogique assumant l'aller-retour entre la recherche et l'expérimentation[9]. Je l'ai intégré en tant qu'enseignante associée. Ma première expérience de colloque de didactique a lieu en 2006. Sur les conseils de Françoise Lantheaume, j'accepte de présenter des premiers résultats balbutiants d'une recherche sur l'enseignement des controverses. Le colloque a lieu à Reims. J'y formule maladroitement quelques hypothèses devant un parterre de didacticiens professionnels qui m'accueillent plus que fraichement. Ébranlée par cette expérience, j'en sors totalement dépitée. Au milieu de ces pensées désenchantées, un homme m'interpelle avec beaucoup de bienveillance pour publier mon intervention dans sa revue. C'est ma première rencontre avec Charles Heimberg, elle-aussi déterminante[10].

Le CVUH et l'INRP m'ont conjointement ouverte aux problématiques plus larges des sciences sociales et notamment de la sociologie ; socio-histoire pour le premier cas, Gérard Noiriel en étant l'un des théoriciens en France (Noiriel, 2006) et sociologie de l'éducation dans le second.

---

[8] Dans le cadre de l'UMR Éducation et politiques (INRP-Lyon2).

[9] Du musée pédagogique (1878) à l'Institut National Pédagogique (INP) en 1956, puis Institut National pour le Développement de la Recherche Pédagogique (INRDP) en 1970, Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) en 1976 et enfin Institut Français d'Enseignement (IFE) en 2010, cette institution a toujours entretenu des relations particulières avec les gouvernements successifs selon l'importance qu'ils accordent aux questions pédagogiques. Elle a pu être une institution centrale dans les prises de décisions au milieu des années 1970 mais a perdu peu à peu de son influence sur le contenu des réformes.

[10] L'article a donc été publié dans la revue *Le cartable de Clio* : « Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socio-culturels et didactiques, l'exemple du fait colonial », *Le Cartable de Clio* n°7, 2007.

Plus récemment, en fondant le collectif Aggiornamento histoire-géographie en 2011, j'ai souhaité expérimenter la création d'un lieu de sociabilité professionnelle qui soit également un outil d'interpellation de l'institution et de reprise en main par les enseignants eux-mêmes de leur outil de travail. La visibilité rapidement acquise du collectif a sans doute montré qu'il comblait une absence et nous a également mis en position d'interlocuteur lors des derniers débats sur la réforme des programmes en 2014-2015 nous permettant même d'entrer dans leur « circuit d'écriture »[11]. Là encore, la position est délicate et l'expérience si immédiate que je ne la prendrai en considération qu'en toute fin de ce travail, mais cette entrée dans les coulisses d'écriture m'a également permis d'affiner quelques analyses sur le fonctionnement administratif de l'institution.

C'est entre tous ces espaces de socialisation, le CVUH, l'INRP, mon métier et Aggiornamento et que s'est progressivement dessiné ce projet de recherche, nourri par mes réflexions et pratiques depuis de nombreuses années ; ce qui a exigé de ma part un regard nouveau sur ce qui était l'objet d'engagements professionnels et militants.

Cette présentation soulève immanquablement la question de ma neutralité face à mon sujet. Mes multiples engagements, mes prises de positions publiques sur l'école, sur l'histoire et sur son enseignement ne sont-ils pas un obstacle à ma capacité réflexive que seule une saine distance pourrait favoriser ? Ne suis-je pas trop en empathie avec mon sujet ?

Tout savoir est produit dans des « configurations historiques » par « *les imbrications tout à la fois politiques, scientifiques et biographiques* » rappelle Bernard Pudal (Pudal, 2011 p.28).

L'objectivation des engagements est donc une première étape de leur mise à distance sans sombrer dans l'illusion de la neutralité axiologique. Je considèrerai ainsi que mes quelques participations aux débats sur l'histoire scolaire, y compris plus spécifiquement sur l'enseignement du fait colonial relèveront d'une sorte de « participation objectivante » (Dunezat, 2011) plus que d'une observation participante.

Cet ancrage socio-professionnel a d'ailleurs ses vertus. Appartenir à un comité de « vigilance » tient nécessairement en alerte permanente sur les débats en cours ; mes missions de formatrice et la reconnaissance professionnelle de l'Inspection m'ont ouvert quelques portes pour des entretiens. Enfin et surtout, mes liens avec la classe et mes élèves à

[11] L'expression est de Patricia Legris. Nous l'utiliserons désormais sans guillemets.

Nanterre - je suis passée en 2008 au lycée - me permettent encore de garder prise avec le terrain et de reformuler des questionnements.

Au final, s'il est sans doute illusoire de se démunir totalement d'une empathie, j'ai cherché à circonscrire les endroits où cette dernière pouvait interférer avec la rigueur de la recherche et de sa restitution.

Pour cette période de quelques années passées à cheminer avec mes questions et mes tâtonnements autour du fait colonial et de son enseignement, je parlerais *d'imprégnation*, à la manière d'un terrain qui ne dit pas encore expressément son nom.

J'ai choisi dans ce travail de mettre à l'épreuve la polyvalence et les interdépendances générées par mon identité socio-professionnelle, *en connaissance de cause.*

> *«Je crois profondément que le chercheur peut et doit mobiliser son expérience, c'est à dire son passé, dans tous ses actes de recherche. Mais il n'est en droit de le faire qu'à condition de soumettre tous ces retours du passé à un examen rigoureux (...) Seule une véritable socioanalyse de ce rapport, profondément obscur à lui-même, peut permettre d'accéder à une sorte de réconciliation du* chercheur avec lui-même, avec ses propriétés sociales, que produit une anamnèse libératrice ». (Bourdieu, 2003, p.55)

C'est donc à cet « examen rigoureux » que je me suis livrée. C'est lui qui, je l'espère, a présidé à l'ensemble du protocole de cette enquête.

2 - Définition du sujet

2-1 A propos du fait colonial dans le récit national-républicain : un renouvellement progressif des enjeux

Dans ce travail, le fait colonial réfère au passé colonial de la France qu'il faut entendre au sens large. Sur le plan chronologique, il s'étend des premières colonisations du XVIème siècle et recoupe les thématiques de la traite atlantique et de l'esclavage même si la focale porte plus fréquemment sur la colonisation du XIXème siècle intrinsèquement lié au projet républicain et au principe d'universalisme ancré dans la logique de progrès.
Plus généralement, le fait colonial étudié dans ce travail recoupe une triple dimension :
- le projet : celui de s'emparer par la violence de territoires au nom de justifications économiques, géopolitiques, et morales.
- les réalisations qui comprennent aussi bien les modalités de prises de possession que la « situation coloniale » (Balandier, 1951), à savoir la coexistence colons/colonisés sous toutes ses formes (domination, soumission, coopération, révoltes, etc.). C'est ici qu'intervient l'esclavage colonial comme accaparement par la violence de terres indigènes, et exploitation de ces terres avec une domination extrême d'individus réduits à l'obéissance.
- le dénouement, à savoir les décolonisations et indépendances.
Au cœur de sa problématique, le fait colonial place ainsi les questions de la violence, de la domination, de la discrimination raciale et des droits de l'Homme, mais aussi celle de mélanges, et d'acculturations réciproques. Autant de questions que l'on retrouve dans la société française ici et maintenant.

Le projet colonial est constitutif de la construction nationale (Thiesse,1999 ; Weber,1983), surtout à partir de la Troisième République. C'est la raison pour laquelle l'histoire coloniale a toujours figuré dans le récit national scolaire comme support de valorisation de la fierté patriotique (Chanet, 1996). Le colonial est même un segment très important de ce que l'on appelle communément le roman national. Les manuels *Petit Lavisse* ou *Maalet et Isaac* y consacrent de nombreuses pages, parfois, très romantiques, n'hésitant pas à mentionner les violences mais en accentuant le caractère folklorique des sociétés conquises (Semidei 1966, Lantheaume, 2002). La décolonisation constitue forcément une rupture importante. Il est dans la tradition de l'histoire scolaire de s'accorder des incursions dans le temps présent. Les

nationalismes indépendantistes et les guerres entrent donc rapidement dans les manuels scolaires d'abord puis dans les programmes. A nouveau sources de réflexion sur la violence et sur le déchirement que les décolonisations ont pu causer dans la société française, la mise en savoir scolaire de cette histoire proche nécessite forcément des aménagements de programmes. Quoi qu'il en soit, il n'y a donc pas « apparitions » ou « disparitions » du fait colonial à l'école mais bel et bien « mutations » de celui-ci comme contenu d'enseignement.

La production historiographique sur l'histoire coloniale est très importante (Coquery-Vidrovitch, 2009) aussi bien en France qu'à l'étranger. Elle a subi des influences déterminantes de l'ethnologie ou l'anthropologie, mais aussi une inflexion majeure au début des années 2000 en s'imprégnant des paradigmes féconds des *postcolonial studies* (Smouts, 2007) qui confèrent au fait colonial une dimension quasi métaphysique[12]. Le fait colonial désigne de plus en plus un mode de relations entre un occident convaincu de sa supériorité civilisationnelle et des « provinces » longtemps dominées (Chakrabarty, 2009) soucieuses de sortir du modèle imposé par l'Occident et de rendre visibles leurs propres modèles de développement. Les enjeux soulevés par ces approches sont considérables. Scientifiquement, ils imposent de quitter le regard européo-centré et de travailler la dialectique entre l'universalisme et le relativisme culturel. On comprend que, politiquement, ce possible renversement interroge considérablement le principe républicain d'intégration qui repose sur le postulat de l'adoption par les arrivants du modèle républicain d'un Universel seul à même de subsumer les différences culturelles dans une citoyenneté partagée (Weil, 2005 ; Jablonka, 2013). C'est aussi ce postulat qui constitue l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire. Dès lors, si le fait colonial n'est plus l'adjuvant naturel de cet universel républicain, et s'il comporte même un risque de subversion en agissant comme le révélateur des dysfonctionnements républicains, sa place dans le montage narratif est susceptible d'être interrogée, voire retravaillée. Le fait colonial peut alors subir divers usages scolaires dont tout l'enjeu consistera à le rendre compatible avec le projet républicain d'enseignement de l'histoire. Il ne peut pas totalement échapper aux renouvellements historiographiques et aux débats politiques mais doit opérer des accommodements permettant de le rendre compatible avec la forme scolaire[13] (Vincent, 1994).

[12] Nous reviendrons en détail sur le renouveau historiographique dans notre quatrième partie.

[13] Nous entendrons par « forme scolaire » ce qui concerne l'organisation de l'éducation comme univers séparé avec ses codes, ses règles, son temps, ses manières de faire et ses objectifs propres.

2-2 La mémoire coloniale au singulier ?

Une rapide recherche sur le logiciel Google Ngram Viewer montre l'usage exponentiel de l'expression «mémoire coloniale » dans le corpus de livres numérisés par Google Book. A titre indicatif, cette courbe témoigne non seulement de l'intérêt éditorial pour le traitement mémoriel du passé colonial, mais aussi de la labellisation [14] (Lagroye, 2003), et l'amplification de l'expression qui, nous le verrons, s'est faite progressivement[15].

Graphique 1 : La mémoire coloniale dans les titres d'ouvrages de 1980 à 2008, référencés par Google Book



C'est d'abord le singulier qui peut surprendre dans la formule de « mémoire coloniale ». Cet usage générique gomme la multiplicité des histoires coloniales, non seulement dans la réalité historique mais aussi dans les formes subjectivées de souvenirs et de constructions mémorielles qui mettent en regard de nombreux groupes aux frontières, aux intérêts, aux influences et à la visibilité très variables, que l'on pense aux harkis, aux anciens combattants français, ou encore aux « descendants d'esclaves » (Michel, 2015). Le passé colonial est lui-

[14] Le terme reviendra souvent dans cette recherche. Il est issu du domaine des Sciences politiques et signifie qu'une question est accréditée comme un problème public digne d'être inscrit à l'agenda politique.

[15] Ce logiciel est un produit gratuit de *Google* qui trace des courbes chronologiques pour comparer la fréquences de différents mots ou expressions sur un corpus d'environ 800 000 livres en français. Sur l'usage scientifique de Google Ngram Viewer, voir http://resultats.hypotheses.org/92, consulté le 5 août 2015

même fragmenté. La guerre d'Algérie ne s'inscrit pas dans le patrimoine historique commun de la même façon que les autres décolonisations (a fortiori asiatiques). Elle soulève des enjeux identitaires plus aigus et sensibles qui s'expliquent tant par leur dimension religieuse (place de l'islam dans la République française) que par l'ancestralité et la particularité du lien entre la métropole et la colonie algérienne.
En dehors du cas particulier de la mémoire de l'esclavage, il n'existe pas de groupe constitué susceptible d'agir dans un seul sens au nom d'une mémoire qui serait unifiée. Le « descendant d'esclave » n'a pas son équivalent évident de « descendant de colonisé » même si quelques tentatives existent, nous le verrons, d'imitation de ce registre.

L'agrégation sémantique de cette pluralité sous la forme du singulier témoigne à la fois de la prise en compte du passé colonial dans l'immense littérature ayant trait aux questions mémorielles depuis les années 1980 (Joutard, 2013, 2015), mais gomme des aspérités que certains vont même jusqu'à qualifier de « concurrences », voire de « guerre des mémoires » (Blanchard & Veyrat-Masson, 2009).
Nous verrons que la formalisation de la « mémoire coloniale » dans les débats mémoriels s'inscrit dans le sillage et épouse les contours de celle de la Seconde Guerre mondiale. Mais les échelles du passé colonial ne sont pas les mêmes que celles de la guerre. Il est question ici de faire retour sur plus d'un siècle de relations entre puissances colonisatrices et nations colonisées ; relations qui ont dessiné un rapport au monde tout à fait inédit ancré dans la conviction de supériorité de l'occident et, pour la France, dans la certitude de l'universalisme républicain. Il ne s'agit donc pas d'un retour sur quelques années troubles mais d'une véritable déconstruction du « mythe national » (Citron, 1987) qui s'opérerait potentiellement dans et par la mémoire coloniale.

La commémoration du passé colonial peine d'ailleurs à s'inscrire dans le répertoire des commémorations nationales tant l'État freine encore à émettre des arbitrages dont les enjeux restent très sensibles. Pour Sarah Gensburger, on assiste même à une dépolitisation des commémorations par l'incapacité étatique à rendre lisibles des positionnements vis à vis du passé colonial. A cet égard, le (non) choix de la date de journée nationale d'hommage aux morts pour la France pendant la guerre d'Algérie et les combats du Maroc et de la Tunisie est très significatif [16] (Gensburger, 2014) [17] . Pour elle, la multiplication des journées

[16] Après de multiples tergiversations, sous la pression des différentes associations d'anciens combattants, le gouvernement a finalement opté en 2003 pour la date du 5 décembre qui ne correspond à aucun évènement

commémoratives[18] reflète cet éparpillement qui n'est pas le signe d'une communautarisation de la mémoire mais plutôt celui d'un désengagement politique de l'État reportant sur le symbolique toute forme de régulation étatique. Y voir une dépolitisation est une position à contre-pieds d'autres auteurs qui, au contraire, plaident pour une hyperpolitisation des enjeux mémoriels liés à la colonisation et alertent contre le risque de dispersion des « régimes mémoriels » (Michel, 2010). Pour notre réflexion sur les usages et mutations du fait colonial dans les programmes scolaires, ces débats offrent des grilles de lecture contradictoires des modalités de (dé?)politisation des contenus scolaires par leur pénétration ou leur modification dans les prescriptions.

2-3 L'enseignement du passé colonial comme un « problème public »

Notre première question part d'une perspective rétroactive : comment l'enseignement du fait colonial est-il devenu l'un des contenus scolaires les plus mobilisés dans les débats publics pour, à la manière de la citation d'Alain Finkielkraut donnée plus haut, témoigner d'un malaise dans la République et son école ?

Cette question appelle une analyse pas à pas. Le premier implicite est d'admettre comme allant de soi, le caractère efficient d'un contenu scolaire au point de lui assigner une vertu immédiatement performative sur la forme sociale. La dramatisation excessive et la croyance en la transitivité entre l'apprentissage des faces sombres du passé colonial et la désamour national témoigne de l'importance accordée à l'enseignement de l'histoire en France. Nous y reviendrons.

Le second implicite de la question renvoie au statut du fait colonial dans les débats publics et présuppose qu'il ait été labellisé comme un prisme légitime d'analyse du monde social. Autrement dit, le positionnement politique vis à vis du passé colonial caractériserait des réseaux ou des groupes. L'expression « mémoire(s) coloniale(s) » semble indiquer des manières d'incorporer subjectivement ce que recouvre son lien au colonial (mémoires de

marquant de la guerre mais à l'inauguration par Jacques Chirac, en 2002, du mémorial du quai Branly en l'honneur des morts militaires pendant la guerre d'Algérie

[17] « Non choix » auquel le Président de la république François Hollande vient de mettre fin cette année en choisissant de célébrer le 19 mars 1962.

[18] 25 septembre, journée nationale des harkis ; 5 Décembre : journée d'hommage aux morts pour la France pendant la guerre d'Algérie et les combats au Maroc et en Tunisie ; 10 mai, journée de commémoration de la traite et de l'abolition de l'esclavage.

pieds-noirs, de harkis, descendants d'esclaves) mais surtout des manières de chercher à conférer une légitimité et une visibilité politique à cette mémoire de telle sorte à ce qu'elle intègre la mémoire dite nationale. Nous reviendrons aussi sur ces terminologies mémorielles.

Un curriculum d'histoire relevant également de la mémoire nationale, que ces deux premiers implicites sont fortement entremêlés.
Il serait impossible cependant de comprendre la sensibilité politique de la thématique coloniale sans référer à la spécificité française, ancienne puissance coloniale, et accueillant sur son sol une immigration dont une grande partie provient des anciennes colonies, et ses descendants. La France est donc une terre d'immigration coloniale (migrants arrivés du temps des colonies) et postcoloniale (migrants arrivés après la décolonisation). Si les statistiques concernant l'immigration en France sont toujours l'objet d'importantes polémiques (Beauchemin, Hamel & Simon, 2016), on considère que, depuis les années 1970, la part de population immigrée (française ou étrangère) représente entre 7 et 9% de la population totale.

Or, majoritairement, la colonisation a été l'œuvre de la République et le système colonial a été fondé sur le principe d'inégalités juridiques entre les hommes, de la domination et de l'usage légitime de la violence. Il y a donc bien hiatus possible entre la transmission des idéaux et valeurs républicaines et la réalité de certaines actions politiques de la République antinomiques avec les principes dont elle se réclame et qu'elle défend. C'est une contradiction que peuvent brandir des catégories de populations en France susceptibles de se sentir exclues de ces principes républicains, victimes de différentes formes de discriminations et relégations dont le racisme et la pauvreté aggravées par la crise économique depuis les années 1970 ; mais c'est également une contradiction posée par la mission de transmission des valeurs et principes républicains par l'école. Un paradoxe est manifeste : comment convaincre du caractère universel des valeurs et principes républicains en donnant à voir leur violation légitimée par cette même République ?
Le passé colonial et son enseignement touche donc en plein cœur le consensus national-républicain. Cette conviction est à l'origine de la place polémique du colonial dans les débats publics et dans l'enseignement de l'histoire.
L'un des aspects de cette recherche sera donc de tenter de comprendre à quel moment et selon quelles modalités s'est progressivement construit *l'enseignement du passé colonial* comme un « problème public », à savoir une question qui fait l'objet d'une catégorisation, et

qui est considérée comme problématique par une partie de la société (Gusfield, 2009 ; Hassenfeutel, 2010).

2-4 Récit scolaire du fait colonial et « demande sociale »

L'analyse de la construction d'un problème public peut mener à s'intéresser ensuite aux mesures effectives pour y répondre. Le sens commun voit dans les programmes scolaires le lieu prescriptif répondant aux attentes, voire à ce que d'aucuns appellent la « demande sociale ». A priori, la formule est simple : un problème est constaté et des acteurs interviennent avec l'arsenal correspondant non seulement aux arbitrages démocratiques des représentants de la société (lois) mais aussi aux règles de fonctionnement de l'administration tutélaire (Éducation nationale) pour y remédier. Cette hypothèse suppose une porosité quasi naturelle entre les formes sociales et les choix pédagogiques : le politique réforme le pédagogique qui à son tour produit de nouvelles formes sociales susceptibles d'induire ultérieurement de nouvelles demandes. Cette conception mécanique et naturalisante ne tient cependant guère à l'analyse des faits.

En 2008, avec Françoise Lantheaume, nous parlions de « résonances scolaires » des usages publics de l'histoire (De Cock & Lantheaume, 2008). Le terme est à la fois littéraire et vague. Il postulait une relation évidente - parce qu'immédiatement perceptible - entre l'importance des débats publics sur le colonial et la classe. Il prenait acte de l'idée que l'école n'étant pas déconnectée des débats sociaux, ces derniers pénétraient d'une manière ou d'une autre l'enseignement de questions saisies par une controverse. Nous avions alors traqué les correspondances entre les différents registres de discours publics portant sur le passé colonial et ce que nous pouvions observer comme effets dans les manuels et les pratiques enseignantes.

L'idée n'est pas nouvelle. Durkheim lui-même dans son ouvrage *L'évolution pédagogique en France* fut le premier à établir ce lien entre le monde social et le système d'enseignement.

> *« Une transformation pédagogique est toujours la résultante et le signe d'une transformation sociale qui l'explique ». (Durkheim, 1938, p.194)*

Mais l'hypothèse se complique dès lors qu'il s'agit de déterminer les mécanismes de ces médiations.

Car quelques observations mettent en doute la fluidité des relations et la symétrie entre les

formes sociales, les éventuels débats publics et les réformes scolaires.
Les controverses sont des points d'observation intéressants de ce point de vue (Lemieux, 2007 ; Fabiani, 2007, Gingras, 2014). En reprenant la terminologie adoptée par Pierre Clément dans son étude sur le Socle commun, il est possible d'identifier plusieurs « moments critiques » (Clément, 2013) où l'hypersensibilisation de la thématique coloniale est venue interpeler son traitement scolaire. C'est le cas notamment de la question de la torture en Algérie qui ré-émerge médiatiquement en 2000 avec le récit de Louisette Ighilariz en Une du *Monde* le 20 juin, mais aussi de la loi du 23 février 2005 enjoignant d'enseigner les aspects positifs de la colonisation[19]. Or, ni l'une ni l'autre de ces controverses n'a eu d'effets immédiatement perceptibles dans les prescriptions.

Nous reviendrons en détail sur ces deux exemples. Ils permettent d'interroger le degré d'autonomie d'un contenu d'enseignement et son apparente indifférence aux secousses extérieures.
Cet aspect renvoie à la nature spécifique d'un contenu d'enseignement. Quelles sont les finalités qui lui sont assignées ? Au nom de quels principes et savoirs de référence ? Quels sont ses usages et mutations et surtout à quelles temporalités répondent-elles ?
Ces questions constitueront un autre axe de notre travail.

Les déterminations successives de la construction du problème et de ses effets sur les redéfinitions de contenus permettent de mettre la focale sur le ou les points d'intersections entre l'espace social et l'espace scolaire. Notre travail interroge ainsi un aspect de la *scolarisation* d'un savoir : celui des effets produits par ses *mises en tensions* publiques, ou luttes, que nous qualifierons de *politisation* en suivant la définition qu'en donne Jacques Lagroye :

> *« Requalification des activités sociales les plus diverses, requalification qui résulte d'un accord pratique entre des agents sociaux enclins, pour de multiples raisons, à transgresser ou à remettre en cause la différenciation des espaces d'activités ».* (Lagroye, 2003, p. 361) .

Ou, dans une moindre mesure, de *sensibilisation* dans une terminologie plus didactique cette fois qui considère qu'un savoir socialement et scientifiquement controversé est susceptible de produire des situations pédagogiques spécifiques, voire tendues (Legardez & Simmonet,

[19] Article 4 de Loi du 23 février 2005 : « *Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit* » (article 4, alinéa 2).

2006).

Comment un savoir réagit-il à sa politisation ou sensibilisation lors du processus de scolarisation ? Quelles résistances offre-t-il ou n'offre-t-il pas ? En incorporant les dimensions de sa mise en tension ? En restant immunisé à son traitement externe ? Ces différentes réactions influent-elles à leur tour sur les finalités disciplinaires ?

Le projet serait démesuré s'il s'agissait de prendre à bras le corps l'ensemble de ce qui constitue l'espace social et l'espace scolaire, à savoir la chaîne qui s'étendrait de la définition des contenus à leur modalité d'appropriation dans la classe. C'est pourquoi une restriction de l'échelle d'observation s'impose. De cette chaîne, nous ne retiendrons ici que les premiers maillons, c'est à dire l'inscription formelle du contenu d'enseignement dans un cadre prescriptif et non ses appropriations ou traductions successives.

Cette circonscription d'un segment épouse celui communément adopté par les spécialistes du système éducatif, historiens, sociologues, ou didacticiens qui convoquent désormais la notion de curriculum [20] pour réfléchir aux problématiques de la transmission des connaissances. Nous ferons nôtre cette terminologie.

Le curriculum est subdivisé en trois parties : curriculum formel, réel et caché (Perrenoud, 1993 ; Forquin, 2008). Le premier correspond aux programmes scolaires et aux ressources d'accompagnement dont les manuels peuvent faire partie. Le « curriculum réel » correspond plus spécifiquement aux pratiques d'enseignement, c'est à dire aux appropriations par les producteurs de ressources et les enseignants du cadre formel, et le « curriculum caché » s'attache à déterminer les facteurs non scolaires qui interviennent dans les apprentissages concrets des élèves. Nous ne nous intéresserons ici qu'au « curriculum formel », dit encore « curriculum prescrit ». Et c'est dans ce sens que nous emploierons désormais ce terme de curriculum tout au long de ce travail.

Nous verrons comment y chemine le fait colonial entre les discours, interpellations et formalisations prescriptives déterminant une grammaire scolaire du fait colonial avec son ordonnancement, ses règles et ses finalités.

---

[20] Un curriculum est « *l'ensemble institutionnellement prescrit et fonctionnellement différencié et structuré, de tout ce qui est censé être enseigné et appris, selon un ordre déterminé de programmation et de progression, dans le cadre d'un cycle d'étude donné. Un curriculum est bien un programme ou un plan d'études, mais considéré dans sa globalité systémique, dans sa cohérence didactique, dans sa continuité chronologique, c'est à dire selon l'ordre de progressivité des situations et des activités d'apprentissage auquel il est censé donner lieu* ». (Forquin, 2008, p.8)

Nous nous demanderons alors si toutes ces procédures ne sont pas le produit à la fois d'une routine administrative et d'arbitrages entre acteurs parties prenantes de la décision de sélection et de l'inscription du contenu dans le chaînon curriculaire. Les intervenants sur la chaîne de montage sont nombreux, et les modalités d'intervention le sont sans doute plus encore. L'approche sociologique nous permettra d'entrer dans les coulisses de ces arbitrages. Restituer la composition, la forme et les dynamiques des réseaux qui rendent possible la traduction d'un problème en action publique fait donc aussi partie de notre ambition.
Ainsi, il s'agira de comprendre la façon dont les curricula accueillent, interprètent, façonnent, ou se ferment au politique en nous intéressant aux courroies et aux acteurs des médiations, sur l'exemple du fait colonial.

2-5 Justification des bornes chronologiques :

De la fin des années 1970 aux années 1980

Depuis la fin des années 1970, dans la foulée de la vague de décolonisation française, la question de l'immigration se construit comme un « problème public » (Laurens, 2008) et bouscule les idéaux républicains d'Universel et d'intégration en mettant, au devant de la scène politique, le racisme et l'antiracisme. Le facteur social de la politisation de l'altérité s'efface progressivement face au facteur ethnicisant (Fassin & Fassin, 2006). Ainsi, le culturel se substitue progressivement à la grille de lecture sociale de l'altérité. Parallèlement à ce processus, l'institution scolaire, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, a fait du combat contre le racisme l'une de ses priorités éducatives et citoyennes. En tant que contenu très largement irrigué par la question de la race et des relations inter-raciales, le passé colonial ne peut qu'être touché par cette inflexion. Dans ce contexte de combat antiraciste et tiers-mondiste le colonial permet de porter le discours de la tolérance vis à vis des cultures étrangères et le discours de l'égalité des races. C'est grosso modo l'objectif d'un enseignement des civilisations extra-européennes qui s'est développé à la fin des années 1950 et dans les années 1960-1970. Dans l'appréhension de certaines civilisations, le colonial est bel et bien présent, sous l'angle de l'ancestralité des contacts ; mais l'appréhension quasi fixiste et le prisme d'une anthropologie structuraliste permettent d'en gommer la violence et les rapports de domination (Lantheaume, 2002 ; De Cock, 2012 ;

Legris, 2012). L'école n'est donc pas rétive à l'enseignement du colonial. Elle en produit un discours irénique.

En revanche, les années 1980 introduisent une véritable rupture sous l'effet d'une nouvelle configuration politique bousculant les fondements républicains de la cohésion sociale. Le passé colonial, et notamment la guerre d'Algérie, connaît ses premières commémorations médiatiques. Le passé algérien affleure ci et là dans les discours. Les générations de jeunes immigrés souvent nés en France s'organisent politiquement. Suite à la mise en visibilité de la population immigrée coloniale et postcoloniale et à la prise de conscience de son caractère permanent (Sayad, 1999, 2014), les enfants (d') immigrés posent de nouvelles questions à l'école. Les modalités, considérées comme traditionnelles, de l'intégration républicaine par l'Ecole ne vont plus de soi. Les échauffourées dans les banlieues et les crimes racistes témoignent de fortes crispations. La question des identités qui n'est pas nouvelle à l'école (Chanet, 1996, Michel, 2014) touche la problématique migratoire, et plus spécifiquement l'immigration coloniale et postcoloniale. La présence durable de l'altérité culturelle dans les classes pousse alors l'institution à s'interroger sur les usages possibles des contenus d'enseignement comme des outils de catégorisation. Doit-on adapter les contenus en fonction des origines réelles ou supposées des élèves ? Le fait colonial fera partie de ces interrogations.

A ce moment, l'écriture des programmes est encore fortement sous l'emprise ministérielle. Le « circuit d'écriture » est assez court (Legris, 2010a) et implique majoritairement des acteurs très spécialisés. Mais ces années connaissent également une très forte politisation de l'enseignement de l'histoire. Au cœur de ces débats : la place accordée à l'enseignement de l'histoire nationale. La finalité identitaire de l'enseignement de l'histoire est en pleine redéfinition. Nous restituerons les hésitations et tensions qui révèlent la formalisation d'autres pistes curriculaires, même si elles n'ont finalement pas été retenues.

<u>De 1989 au début des années 2000.</u>

L'année 1989 est symboliquement celle de la première affaire dite « du foulard » à Creil. Elle marque les débuts de ce que certains sociologues ont appelé la construction d' un « problème musulman » (Hajjat & Mohammed, [2014], 2016) qui s'agrège à celui de l'immigration. Nous parlerons donc de confessionnalisation de la question de l'immigration.

L'école étant l'un des premiers objets de débat, elle est systématiquement prise à parti. Les tribunes médiatiques se multiplient avec de nombreuses interventions des intellectuels[21] dans le débat. Le principe de laïcité est questionné par la revendication de porter le voile à l'école qui devient le lieu où s'éprouve et se prouve la laïcité.

L'Islam est-il compatible avec la République ? Les musulmans ne risquent-ils pas céder aux sirènes du « communautarisme » ? Ces deux questions reviennent dans les prises de position publiques.

Les représentations des immigrés intègrent ainsi l'appartenance religieuse comme dimension constitutive. La catégorisation se nourrit désormais de la dimension religieuse qui se renforce au grès des événements géopolitiques et de la place prise par les attentats islamistes.

Les curricula sont également convoqués dans ce débat : l'heure est au développement d'un enseignement du fait religieux proposé par l'historien Philippe Joutard dès la fin des années 1980. Si le « fait colonial » est encore très peu utilisé comme expression, celle de « fait religieux » se généralise. Nous verrons qu'il est possible de corréler les deux. La décennie 90 voit aussi émerger la mémoire de la guerre d'Algérie dans l'espace public. 1991 et 1992 sont des dates anniversaires très célébrées (17 octobre, indépendance). Ensemble, l'islam et la mémoire de la guerre d'Algérie participent d'une autre étape de catégorisation de l'immigré. La guerre d'Algérie est l'occasion d'une nouvelle apostrophe de l'école : Enseigne-t-on la guerre d'Algérie comme il faut ? N'y a-t-il pas de tabous, de non-dits ? C'est d'abord la défaillance institutionnelle qui est mise en avant dans l'espace public. La mémoire de la guerre d'Algérie ferait problème à droite comme à gauche. « Passé qui ne passe pas », passé qui ne s'enseigne pas ?

Le problème semble suffisamment sérieux pour que l'institution s'en empare au point que l'enseignement de la guerre d'Algérie devienne, au début des années 2000, une priorité ministérielle. Pourtant, le ministère a choisi de moins s'impliquer directement dans l'écriture des programmes depuis 1989. Un Conseil National des Programmes en est chargé. L'enseignement de la guerre d'Algérie ne transite quasiment pas par le CNP ou par les sous-groupes disciplinaires chargés de faire des propositions. Tandis que le débat s'amplifie dehors, le CNP poursuit de façon presque routinière ses révisions ou amendements de

[21] Nous entendons ici l'intellectuel au sens défini par Gérard Noiriel, à savoir l'intellectuel spécifique, intervenant dans son champ de recherche, afin de déconstruire quelques évidences mais surtout en se dissociant sciemment du pouvoir (Pierre Bourdieu, Michel Foucault), mais aussi les intellectuels « de gouvernement », très insérés dans les réseaux politiques par des liens généalogiques, ou de connivences sociales (Noiriel, 2010a).

programmes. Deux temporalités semblent coexister : le travail administratif qui maintient une forme d'indifférence aux passions du dehors, et l'urgence politique de déminage et de fabrique d'une politique mémorielle que s'arroge le ministère de l'éducation.

De 2005 à aujourd'hui

Des années 2005 à aujourd'hui, le « fait colonial » à devient un prisme usuel de la réflexion sur la question de la place de l'immigration en France. L'idée d'un continuum entre immigration et colonisation se labellise comme objet de débat légitime, que l'on soit pour ou contre. Elle est soulevée simultanément par le monde académique et militant. La problématique coloniale gagne en effet en épaisseur scientifique avec une controverse autour des *postcolonial studies*. Certains historiens-passeurs, dont nous parlerons, tentent une transposition de la lecture postcoloniale de l'immigration en France vers l'enseignement. C'est le cas notamment des historiens gravitant autour de l'Association pour la Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC). Entre temps, depuis les mobilisations de 1998, les débats sur le colonial se sont enrichis de la « question noire » via la mémoire de l'esclavage. L'expression générique de « mémoire coloniale » devient plus fréquente dans l'espace public. L'ethnicisation du politique et la lecture identitaire de l'altérité s'intensifient (Hargreaves, 2012). À droite comme à gauche, le vocable politique se saisit de la diversité comme outil de gestion de l'altérité. Les demandes mémorielles s'inscrivent dans cette opportunité d'être identifiées comme un groupe singulier dans la République, alors qu'une conjoncture mémorielle s'est mise en place dans laquelle les notions de victime, de traumatisme, de refoulement, de déni, de devoir de mémoire et de reconnaissance occupent une place décisive (Chaumont, 2002 ; Benbassa, 2007 ; Fassin &Rechtman, 2010 ; Ledoux, 2016).

Difficile dans ce contexte d'imaginer une complète étanchéité entre la réécriture scolaire des programmes traitant du fait colonial et l'ensemble de ces débats. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en 2005 a supprimé le CNP. Le Socle commun des connaissances et des compétences est finalement promulgué en 2006. Les programmes de collège d'abord, de lycée ensuite doivent être réécrits. Ils le sont sous la tutelle de l'Inspection Générale. L'heure est à l'ouverture à la société civile et à la multiplication des interlocuteurs pour écrire les programmes.

L'enseignement du colonial est placé sous une vigilance médiatique, politique et associative qui rend difficile sa stabilisation dans les curricula. La dernière controverse du printemps 2015 en témoigne.

2-6 Aborder autrement la scolarisation d'une question sensible

La période considérée correspond à une intensification des débats sur le passé colonial en France qui devient un objet mémoriel corrélé à la question de l'immigration. Dans ce débat, l'enseignement de l'histoire est convoqué soit dans ses défaillances (ce que l'enseignement du passé colonial ne dit pas), soit comme le lieu d'une action publique (ce que l'enseignement du passé colonial permettrait de réparer). Tout porte à croire que des variations du curriculum (aménagements, réécritures de programmes) ont existé pour répondre à ces nouveaux problèmes publics.

L'étude de ces changements permet d'interroger la *scolarisation d'une question sensible.* Nous proposons d'entendre par là non pas simplement la métamorphose d'un savoir académique en savoir enseignable comme le propose la perspective didactique, mais l'ensemble des étapes nécessaires à la labellisation d'un savoir comme scolarisable du moment de la proposition jusqu'à l'arbitrage final. Par sa dimension politique, le fait colonial apparaît comme un prisme d'observation pertinent car il donne à voir des situations de « crises » dans lesquelles la mobilisation de ressources convoque une chaîne d'acteurs pris dans une logique de résolution de la crise. Le fait colonial agit donc comme un amplificateur pour observer le phénomène de scolarisation dont les aspects problématiques seraient moins saillants dans le cas de contenus plus neutres. Nous proposons donc de formaliser dans ce travail les reconfigurations éventuelles du fait colonial dans le curriculum d'histoire, c'est à dire d'une thématique construite comme « problème » dans l'espace public, et susceptible ainsi de déstabiliser potentiellement la matrice nationale-républicaine de l'enseignement de l'histoire.

En France, la segmentation des cycles est telle que le primaire, le secondaire et l'enseignement professionnel et technologique relèvent d'autres acteurs et sphères de décisions. Nous n'aborderons ainsi dans ce travail que les programmes du secondaire, collège et lycée pour lequel ne seront étudiées que les filières générales.

3 - Matériau empirique

Le choix de travailler ainsi sur les curricula suppose l'entrée dans les circuits de discussion et d'élaboration des programmes et ressources. Saisir les arbitrages, leurs justifications et tout autant ce qui aurait pu avoir lieu que ce qui a effectivement eu lieu, nous intime de combiner différentes sources qui sont autant des prises de paroles d'acteurs impliqués dans la chaîne et susceptibles à ce titre de rendre compte des motivations de leurs choix et engagements ; mais cela nous impose aussi d'en revenir aux sources, en apparence plus « neutres », froides et administratives, mais dont la praxis historienne sait depuis longtemps restituer les non-dits, leur donner vie et faire ainsi accéder à un passé dont il ne reste que des traces (Marrou, 1954 ; De Certeau, 1975).

Mais notre choix de saisir également les modes de circulation entre les débats publics et les curricula nous a conduit à dépouiller des documents pouvant renseigner sur les différents vecteurs de la construction des «problèmes », au premier chef les médias. C'est dans ces croisements de sources que nous avons tenté de saisir les constitutions de réseaux, les registres de justifications, les rapports de forces et les effets de contextes à l'œuvre dans la politisation et scolarisation du fait colonial.

3-1 Les archives administratives et politiques[22]

Les documents produits par l'institution permettent cette entrée dans les coulisses de la décision par une analyse historique de l'administratif (Buton & Mariot, 2006, 2009). Les documents officiels gardés dans les cartons des Archives Nationales de Pierrefitte disent ces tâtonnements, ces dialogues mais aussi les interactions entre individus ou, plus encore, entre les sous-groupes administratifs (bureaux, délégations, conseils etc.). Annotées, raturées, elles donnent à voir les sens de leur circulation entre service, leur devenir (parfois leur disparition) et leur portée.

On sait qu'il ne reste qu'une infime partie de la production documentaire dans les cartons d'archives. Les modalités de sélection et de classement restent d'ailleurs souvent obscures. L'analyse et le traitement des archives écrites doivent prendre en compte aussi tout ce que

[22] Voir l'inventaire détaillé des sources en Annexes, tome 2.

disent ces absences. Ainsi en est-il des correspondances qui semblent s'arrêter en cours de dialogue, sans aucune résolution apparente, ou encore des documents présents dans une liasse de manière totalement fortuite, sans aucun lien évident avec la thématique du carton. Ainsi en va-t-il également de la présence de documents-transfuges, émanant d'autres services, et qui sont susceptibles de témoigner d'éventuelles coopérations interministérielles. Les annotations, l'usage d'une écriture manuscrite ou encore les traces de connivences montrent aussi les effets potentiels de réseaux, de connivence, vcamaraderie ou à l'inverse d'hostilité qui existent entre les acteurs.

Les archives de l'Éducation nationale contiennent plusieurs versements concernant l'écriture des programmes, même récents. Nos bornes chronologiques nous ont enjoint de commencer avec le fond présidentiel François Mitterrand, sous dérogation, dans lequel deux articles sont consacrés à l'enseignement de l'histoire[23]. Le plus conséquent est celui de Michèle Gendreau-Massaloux, conseillère technique pour l'éducation nationale de mars 1984 à juillet 1985 et secrétaire générale adjointe de la Présidence de la République de juillet 1985 à mai 1988. On y trouve essentiellement le suivi de la mission Girault et l'organisation du colloque de Montpellier sur l'enseignement de l'histoire en 1984. Le dossier confirme la très forte implication présidentielle dans les questions d'enseignement (Garcia, 2014).

Les autres fonds émanent des bureaux ministériels et instances impliqués soit spécifiquement (CNP, Bureau des Programmes : BDP) dans l'écriture des programmes, soit parce qu'ils en sont l'un des maillons (DGESCO, IGEN).

Les archives du CNP sont les plus nombreuses. Elles ont été versées en novembre 2005 par Dominique Raulin, dernier secrétaire général du conseil[24]. Elles contiennent 34 cartons et 56 articles qui témoignent de sa création, de son fonctionnement mais aussi des réunions, débats internes, bilans d'activités, lettres de cadrage et contient même les agendas de Luc Ferry qui l'a présidé de 1994 à 2002. A ces cartons, il faut ajouter un versement précédent de neuf cartons du temps de la présidence Dacunha-Castelle, entre 1990 et 1993, contenant le travail du Groupe Technique Disciplinaire (GTD) Martin en 1992 sur lequel nous revenons longuement dans ce travail.[25]. Ce fond nous a été particulièrement utile pour notre seconde partie. Outre les contenus d'enseignement débattus, il met à jour le fonctionnement administratif et le lent et sinueux parcours pour qu'un nouveau savoir scolaire pénètre dans les programmes. Un second fond émanant du BDP complète le dispositif en montrant le

[23] AN, AG/5 (4)/ MGM/31, article 2 et AG/5 (4)/CMA/1, article 4.
[24] AN, 2007009/1-56.
[25] AN, 19970514/1-9.

travail des différents GTD mandatés par discipline pour toute modification de programme[26]. Il contient 49 cartons concernant l'élaboration, la révision et la mise en œuvre des programmes de collège et de lycée. Les articles 79-95 sont consacrés à l'histoire-géographie et nous avons également consulté ceux concernant l'éducation civique et ECJS : dossiers 9 à 18. Les bornes chronologiques sont assez larges car les documents commencent sous la mission Le Goff en 1983. S'ensuivent les GTD Berstein- Borne (1993-1998), Charvet-Plessis (1999-2000), le GEPS (Groupe d'Experts Pour les programmes Scolaires) Frémont (2000-2002). Les documents, plus ou moins riches selon les cartons, contiennent des moutures transitoires de réécritures de programmes, lesquelles donnent à voir les tâtonnements, les arbitrages, les débats internes sur des formulations, et nous font entrer dans l'ingénierie et la technicité des écritures parfois très éloignées de la fièvre des débats publics. Plus récent, versé en 2012, un second fonds du BDP fait état du travail du BDP lui-même, des correspondances avec les élus et associations, des suivis de projet de programmes, des relations avec le corps d'inspection et d'expertises des manuels scolaires[27]. Particulièrement précieux, soumis à dérogation, ils comportent plusieurs articles disciplinaires mais aussi transversaux concernant notamment les luttes contre les discriminations et la mémoire de l'esclavage. Ces fonds déjà très riches ont été complétés plus sporadiquement par des documents déposés par l'Inspection Générale[28], également souvent soumis à dérogation, et contenant les discussions du Groupe Histoire-géographie, les déplacements à l'étranger, et notamment en Outre-Mer où, nous le verrons, les adaptations de programmes ont fait naître des réflexions et transformations de contenus à thématiques coloniales. Enfin, la rationalité administrative n'étant pas forcément celle du chercheur, d'autres cartons plus isolés dans d'autres fonds nous ont permis de compléter l'enquête. Un détour par le ministère des anciens combattants a été notamment nécessaire sur les questions mémorielles concernant les protestations d'anciens combattants durant la guerre d'Algérie[29]. Un dossier du bureau des enseignements en collège contenait également l'essentiel de nos sources concernant la mission Jacques Berque mise en place par le ministère Chevènement pour réfléchir aux liens entre l'école et l'immigration[30], les archives de quelques cabinets ministériels pour le rapport

[26] AN, 20110004/1-133.

[27] AN, 20120058/1-58.

[28] AN 20070034/1-40 ; 20080019/1-28 et 20090018/1-46 lequel est consacré intégralement au groupe Histoire-Géographie.

[29] AN, 20010180, article 23.

[30] AN 19970117, article 1 et 19880108, article 7.

Bourdieu-Gros (1989)[31] ou encore pour les actions mémorielles de Jack Lang et Alain Seksig sur la guerre d'Algérie en 2001[32].

Il nous faut compléter l'inventaire des archives administratives en mentionnant également les rapports publiés issus des différentes instances comme les rapports annuels de la Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme (CNCDH) sur les discriminations, le racisme et l'antisémitisme, ou encore les différents rapports publiés par le Haut Conseil à l'Intégration (HCI) depuis sa création en 1989.
Nous avons également interrogé les archives parlementaires, notamment les questions aux ministères afin de rendre compte des débats éventuels sur le fait colonial, ainsi que l'ensemble des débats de la mission Accoyer lancée en 2007 à propos des lois mémorielles. Cela a été possible grâce aux sites d'archives du Sénat et de l'Assemblée Nationale[33]. Le site www.vie-publique.fr recense l'ensemble des discours politiques publics de notre période[34].
Enfin, les *Bulletins Officiels de l'Éducation Nationale* (BOEN) de notre période ont été également dépouillés.
L'ensemble de ces archives, nécessairement lacunaires, laisse en suspens quelques interrogations concernant à la fois des tractations extérieures à la routine administrative, mais aussi quant à l'intervention d'acteurs extérieurs au circuit institutionnel. C'est pourquoi nous avons également procédé à quelques entretiens.

3-2 Les entretiens[35]

Nous avons complété cette approche par 15 entretiens. Les premiers, réalisés entre 2006 et 2008, l'ont été à la faveur d'une précédente enquête impulsée par l'INRP[36] et portent d'abord sur l'enseignement des questions socialement vives, reformulées ensuite en une enquête sur le Socle commun. Ces entretiens concernent uniquement l'Inspection Générale et l'Inspection

[31] AN, 20040313, article 2.
[32] AN, 2002522, articles 1, 2, 7.
[33] http://archives.assemblee-nationale.fr et http://www.senat.fr/leg/archives.html.
[34] http://www.vie-publique.fr/discours/.
[35] Voir la transcription intégrale ou partielle en Annexes du tome 2.
[36] UMR Éducation, Cultures, Politiques sous la direction de Françoise Lantheaume, Jacqueline Gautherin et André Robert (Gautherin, Lantheaume & Robert, 2011).

Pédagogique Régionale[37]. Ils n'ont pas porté exactement sur le sujet de cette thèse et seront donc utilisés de manière périphérique par la saisine de propos mis en relations avec la thématique de ce travail.

D'autres entretiens ont été réalisés dans le cadre spécifique de ce travail. Tantôt semi-directifs, ou directifs, et sans guide d'entretien, l'objectif étant de saisir à la fois le fonctionnement interne des institutions lorsque l'enquêté en est l'un des acteurs, mais aussi le rôle individuel de notre enquêté. Pour l'écriture proprement dite des programmes, nous nous sommes entretenu avec Laurent Wirth, alors doyen de l'IGEN, et responsable du travail d'écriture des programmes de collège et lycée entre 2006 et 2012, Marie-Hélène Touzalin, chargée de mission pour les programmes d'histoire-géographie à la DGESCO, qui nous a détaillé le circuit de la confection des programmes, et enfin un membre du Conseil Supérieur des Programmes (CSP) créé en 2012, seul enquêté à avoir souhaité garder l'anonymat compte-tenu des enjeux politiques brûlants et non terminés derrière ce conseil. Concernant la mémoire coloniale et sa politisation dans les débats publics, nous avons rencontré un militant de la LDH, Gilles Manceron, par ailleurs historien, membre de la Ligue de l'enseignement, ainsi que l'historien de la guerre d'Algérie Benjamin Stora, et que Pascal Blanchard, membre-fondateur de l'Association Pour la Connaissance de l'Afrique Contemporaine (ACHAC). Nous avons eu un entretien téléphonique avec Marcel Dorigny, historien de la traite transatlantique et de l'esclavage très impliqué dans la naissance du Comité Pour la Mémoire de l'Esclavage (CPME) en 2005. Enfin, un ancien membre démissionnaire du Haut Comité à l'Intégration (HCI), Sophie Ferhadjian, a accepté de répondre à nos sollicitations pour détailler le travail de cette instance.

Ces choix correspondent à une volonté de couvrir l'ensemble des arènes concernées par notre sujet. Ainsi, Pascal Blanchard représente une forme de militantisme mémoriel caractéristique des années 2000 sur le fait colonial. Gilles Manceron, outre d'être un historien du passé colonial, a travaillé un temps auprès d'une association partenaire de l'Éducation nationale et fort impliquée dans la production de ressources pédagogiques. Benjamin Stora est typiquement l'universitaire militant, fort médiatisé, et promoteur d'un modèle d'investigation de la mémoire de la guerre d'Algérie. Marie-Hélène Touzalin, par sa fonction purement administrative, donne à voir l'importance de la routine administrative pour la production des programmes scolaires et le poids des contingences autres que politiques ou académiques. Sophie Ferhadjian est témoin de la place d'instances extérieures

[37] Yves Poncelet, inspecteur général, Catherine Biaggi, Pascal Boyries, Jean-Louis Leydet, Danielle Le Prado-Madaule, Marc Vigié, inspecteur-rices- pédagogiques régionaux.

à l'Éducation nationale mais sollicitées pour donner un avis sur les contenus d'enseignement. Marcel Dorigny, par son rôle dans le CPME, informe sur le fonctionnement de l'unique association liée au passé colonial officiellement reconnue et promue par l'Institution soolaire. Enfin, notre enquêté du CSP donne des échos presque *in vivo* de l'instance actuelle de production des programmes. Son cas est plus particulier. Si nous l'avons sollicité en juillet dernier pour un entretien téléphonique, c'est lui qui a souhaité nous rencontrer une seconde fois à l'automne suivant[38].

D'autres dialogues plus informels ont été réalisés. Par écrit d'abord, par le biais d'une correspondance par courriels. Ils concernent majoritairement des demandes de clarification au fil de la recherche. C'est le cas notamment de André Hussenet, Inspecteur général, Catherine Coquery-Vidrovitch, Myriam Cottias, historienne de l'esclavage, et Roger-François Gauthier, inspecteur général ; mais aussi par le biais de rencontres plus récentes concernant le fonctionnement du CSP, ces personnes ne souhaitant pas être citées[39].

Nous avons essuyé deux refus sous la forme d'une non réponse et d'un refus explicite. Tzvetan Todorov, philosophe, spécialiste des Amérindiens notamment, et surtout très impliqué dans les débats du CNP des années 1990, n'a pas souhaité davantage s'exprimer sur le sujet, et, se disant fatigué, a décliné notre invitation. Alain Seksig, inspecteur général, et conseiller ministériel de Jack Lang n'a pas répondu à nos deux sollicitations.

La durée des entretiens a été très variable mais n'a jamais été inférieure à 45 minutes pour les rencontres et 30 minutes pour les entretiens téléphoniques.

Le cas de Suzanne Citron doit être mis à part. Depuis 2009, avec Patricia Legris, nous avons entrepris de collecter des fragments de mémoire de Suzanne, une amie très proche, qui nous a livré plus de trente heures déjà d'entretiens susceptibles de servir à d'autres projets. Là encore, nous avons utilisé des extraits dans le cadre de cette enquête sans qu'elle constitue le cœur de nos échanges.

Sophie Ferhadjian et un membre permanent du CSP nous ont en outre donné accès à leurs archives privées. La première nous a fourni un dossier concernant son rôle dans l'écriture d'un rapport du HCI, et le second nous fait parvenir ses notes prises lors des réunions du CSP.

[38] Voir la transcription de ces entretiens dans le Tome 2.

[39] Deux personnes inspectrices, membres des groupes missionnés par le CSP pour écrire les programmes d'histoire-géographie m'ont contactée lors de la polémique du printemps 2015. Nous avons rencontré l'une d'elle dans un café à Paris et l'autre a préféré dialoguer par mail. Les échanges ne concernent pas spécifiquement cette thèse mais ont nourri quelques réflexions de notre dernière sous-partie.

Nous n'avons pas à faire ici à des anonymes, mais à des acteurs conscients de leur rôle pionnier, de pivot ou encore de leur posture hiérarchique à notre égard lorsqu'il s'agit du corps de l'Inspection. Ainsi, outre le travail de reconstruction inhérent à tout témoignage, nous avons été confrontée parfois à une surdétermination du rôle joué par nos interviewés, une stratégie de mise en avant d'un pouvoir d'agir déterminant. Cette enquête chez les dominants possède à la fois la vertu de donner à voir la conviction de certains enquêtés de leur pouvoir et de leur influence, mais occulte aussi les effets de réseaux toujours déterminants pour comprendre à la fois les processus décisionnels et leurs effets (Chamboredon, Pavis, Surdez & Willemez, 1994).

3-3 Le dépouillement de la presse, périodiques, essais polémiques et revues

L'étude de la construction du débat dans l'espace public a été aussi effectuée à la faveur du dépouillement de la presse nationale et spécialisée. Nous avons travaillé à partir du logiciel Europresse pour la presse. Nos mesures sont plus qualitatives que quantitatives. Il est en effet complexe de faire des statistiques précises à partir de ce seul logiciel, sachant le différentiel des dates de mise en ligne des médias. Ainsi, *Le Monde* est numérisé depuis les années 1980 mais *Libération* seulement depuis 1995. Les recherches d'occurrences ont donc été faites principalement à partir du *Monde* dont le spectre chronologique est plus large. Nous avons, pour les années 1980, consulté également les versions-papiers des périodiques conservés à la Bibliothèque François Mitterrand.

La presse a été complétée par des revues professionnelles comme *Historiens et Géographes*, la revue de l'APHG, très présente dans les établissements scolaires et influente au moins au début de notre période. Cette revue rend compte des débats du moment et surtout comporte une partie consacrée aux échos du travail de l'association (Pour enseigner une autre histoire, comptes-rendus d'audiences, médiatisation etc.). On peut également considérer que les thématiques de dossiers de la revue rendent compte des préoccupations scientifiques du moment, soit qu'elles soient inscrites aux concours d'enseignement, soit qu'elles fassent l'objet de débats. Une revue scientifique comme *Vingtième Siècle, revue d'histoire* témoigne de l'importance de la mémoire coloniale dès la fin des années 1980, plus encore à partir début des années 2000, car elle est fortement impliquée dans les débats mémoriels,

comportant majoritairement, dans son comité scientifique, des historiens du temps présent. D'autres revues semi-savantes et militantes montrent la politisation de la question. Nous les avons inventoriées puis utilisées dans notre dernière partie, notamment pour l'année 2005. *L'histoire*, *Historia* ou les *Cahiers pédagogiques* ont également été consultés. Nous avons en outre, pour les périodes les plus aiguës de débat, recensé les ouvrages publiés sur la colonisation et tenté de trouver quelques chiffres de vente pour en mesurer l'impact.

Précisons pour finir que nous n'avons pas analysé de revues syndicales. Notre examen des archives nous a en effet convaincue du peu d'influence des différents syndicats dans la formalisation des contenus liés à l'histoire coloniale[40]. Nous mentionnerons parfois quelques notes où interviennent les problématiques liées à la colonisation mais elles ne font pas l'objet d'un travail spécifique d'intervention par les syndicats, à l'exception de la mobilisation professionnelle en 2005 contre la loi du 23 février. Par ailleurs, seul le SNES dispose officiellement d'un « secteur contenu histoire-géographie » ; les autres syndicats ont des approches plus transversales des contenus scolaires. En relation avec le secteur contenu du SNES, nous avons eu accès aux archives privées restituant les entrevues avec l'Inspection Générale entre 2007 et 2012. Nous les mobiliserons dans notre dernière partie.

3-4 Manuels, ressources didactiques et sujets d'examens

Les sujets d'examens portant sur le colonial ont été restitués à partir d'un travail sur les Annales publiés par des maisons d'éditions scolaires ; la mise en ligne des anciens sujets n'étant effective qu'à partir du début des années 2000.

Les manuels scolaires des principales maisons d'édition[41] ont été consultés pour les classes de quatrième, troisième, première et terminale qui comportent des thématiques coloniales, parfois étendues à la cinquième pour la traite et l'esclavage. Ils n'ont pas fait l'objet d'une analyse méthodique ou quantitative car notre recherche porte plus spécifiquement sur le curriculum prescrit avant les manuels ; mais ils sont mentionnés lorsque les manuels sont à

[40] Dans les différents moments d'écriture, le rôle des syndicats, et notamment du secteur-contenu du SNES est très important comme l'a montré la thèse de Patricia Legris. Mais ces derniers interviennent davantage sur la philosophie générale d'un programme, et surtout sur sa faisabilité. Concernant les contenus d'enseignement, le SNES s'est montré longtemps plus sensible aux contenus comme l'histoire économique et sociale. A la fin de notre période, ils s'ouvrent aux questions socialement vives. Toutefois, les revues proprement dite consacrent rarement d'articles focalisés sur les contenus.

[41] Nathan, Belin, Hachette, Bordas, Magnard, Hatier. Il s'agit des éditeurs les plus diffusés dans les collèges et lycées.

l'origine d'une polémique comme ce fut le cas au début des années 1980, ou lorsque le traitement dans les manuels impulse rétroactivement une réflexion sur les prescriptions. L'édition des manuels ne répond en effet au même calendrier que la réécritures des programmes (Choppin, 1992 ; Lucas, 2001). Réédités plus souvent, ils sont mis à jour, avec une iconographie rénovée où peuvent pénétrer des nouvelles données scientifiques avant même qu'elles soient intégrées aux programmes. Ce sera le cas en 2003 avec le travail sur l'édition scolaire de l'ACHAC, nous le verrons.

Quelques ouvrages polémiques sur l'école, surtout dans les années 1980, sont également cités ici en tant que sources et non bibliographie dans la mesure où, essais d'intervention, ils témoignent des polémiques en cours. Il en va de même de certains rapports de recherche, comme ceux de l'INRP, que nous utilisons comme sources dans l'analyse de la circonscription scientifique des questions socialement vives.

3-5 Ethnographie et terrain

Notre enquête a été ponctuée d'observations participantes ou « participations observantes » (Soulé, 2007), lors de colloques, de journées d'études, ou de débats publics très nombreux depuis que nous avons commencé à travailler sur ce sujet en 2006, et plus encore depuis notre engagement dans le CVUH et le collectif Aggiornamento. Nos premières observations ont noirci des cahiers entiers soigneusement archivés mais sans être destinés initialement à nourrir un travail de doctorat. Nous y avons donc retrouvé des notes informelles prises lors de réunion à l'INRP, de stages de formations, ou de lectures. Les choses se sont précisées et formalisées depuis 2010 où un carnet de terrain a accompagné notre enquête. La particularité de notre parcours déjà mentionnée explique également que nous avons pu pénétrer dans l'enceinte de l'écriture de manuels scolaires d'abord puis de la construction des programmes ensuite en étant auditionnée au CSP en 2014. Nos dialogues réguliers depuis deux ans avec certains cadres de l'institution ont pu nous fournir un idée assez juste de l'itinéraire des décisions, de leur parcours accidenté et souvent court-circuité par l'intrusion d'autres acteurs impliqués dans les dispositifs. Cette forme d'ethnographie au long cours s'est construite progressivement. En reprenant l'étude de Bruno Latour, *La vie de laboratoire* (Latour, 2005a), nous dirions que nous avons fait l'expérience personnelle du passage de l'agent de service (que personne ne remarque mais qui travaille sur les lieux depuis tant d'années qu'il

connaît tous les rouages fonctionnels du laboratoire et est celui qui peut se targuer de la plus grande durabilité sur place) au statut temporaire de stagiaire de laboratoire impliqué dans le protocole de recherche et chargé d'en tirer quelques conclusions.

A ces matériaux sédimentés sous différentes formes, nous avons ajouté les courriels archivés des associations (CVUH, Aggiornamento), et des dialogues dans le cadre du « secteur contenu histoire-géographie » du SNES dont les deux représentantes depuis 2007, Alice Cardoso et Véronique Servat étaient également membres et du CVUH d'abord, et du collectif Aggiornamento ensuite.

Partie 1 : un sujet d'étude aux confins de plusieurs approches en sciences sociales

Ce travail franchit des frontières disciplinaires tant les approches sur l'enseignement de l'histoire sont multiples selon que l'on interroge la discipline scolaire sous un angle historique ; que l'on s'intéresse à la sociologie de la production et de transmission de la connaissance, aux aspects didactiques de la scolarisation des savoirs, ou encore à la sociologie de la construction des problèmes publics. Toutes ces approches sont entrelacées et offrent des grilles de lecture complémentaires pour interroger les programmes à la fois dans leurs contenus mais aussi en tant que dispositifs de scolarisation des savoirs.

Comment sont construits les contenus d'enseignement ? Comment et pourquoi sont-ils éventuellement modifiés ? A quelles conditions un savoir peut-il être enseignable ?

Toutes ces questions ont mobilisé de nombreux pans de la recherche dont nous pouvons restituer ici un bref panorama.

1- Histoire des disciplines scolaires

Parce qu'il s'intéresse aux évolutions récentes des programmes d'histoire, ce travail est de nature historique. Il s'inscrit dans la lignée des nombreux travaux d'histoire de l'éducation (Prost, 2013 ; Robert, [2010], 2015 ; Albertini, 2014) et plus spécifiquement ceux qui se sont spécialisés dans l'histoire de l'enseignement de l'histoire.

Des chercheurs ont mis en avant la singularité et l'autonomie des disciplines scolaires vis à vis des savoirs académiques de référence. Impulsées par le service d'histoire de l'éducation de l'INRP à la fin des années 1970, les recherches en histoire des disciplines étaient destinées à conférer à ce domaine une méthode et des problématiques communes. L'initiative

débouche sur la publication en 1988 d'un numéro de la revue *Histoire de l'éducation* au titre programmatique, qui devient pionnier du champ : « *Pour une histoire des disciplines scolaires* ». Ce numéro accueille une contribution d'André Chervel qui apparaît comme un véritable manifeste. Il y travaille la notion de discipline scolaire. Pour lui, la fabrique de « l'enseignable » est un protocole généré par le cadre scolaire. Travaillant sur la grammaire, il montre que l'institutionnalisation de la discipline la code et la distingue des savoirs de références en l'autonomisant (Chervel, 1988, 1998). Il y a bel et bien des correspondances, complémentarités, et interdépendances avec le milieu académique, mais non de l'imitation. Chervel pose dans cet article la question de l'articulation entre les savoirs et la société) :

> *« On estime couramment, en effet que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et la culture dans laquelle elle baigne (...) Quand elle se met aux mathématiques modernes, c'est, pense-t-on, parce qu'il vient d'y avoir une révolution dans les sciences mathématiques ».* (Chervel, 1988, p.66)

Il récuse l'idée qu'une discipline scolaire ne soit que la mise en forme par des pédagogues de savoirs savants. L'étude de la grammaire l'amène à interroger différemment l'interface entre la société et l'école qui, loin d'être un pur et simple agent de transmission des savoirs élaborés en dehors d'elle, en est parfois à l'origine. Une constellation de chercheurs en histoire de l'éducation s'inscrit dans ce sillage : Bruno Belhoste et Nicole Hulin s'intéressent à l'enseignement scientifique, Renaud d'Enfer à l'enseignement des mathématiques et du dessin, Elisabeth Chatel aux sciences économiques et sociales, Bruno Poucet à l'enseignement de la philosophie, Marie-Pierre Pouly sur l'inscription scolaire de l'anglais et Jérémie Dubois sur l'italien (Belhoste & Hulin, 1996 ; Chatel 1995 ; Poucet 1999 ; D'Enfer 2003 ; Pouly, 2009 ; Dubois 2010).

Plus récemment, Clémence Cardon-Quint et Patricia Legris ont ajouté à ces perspectives une dimension plus interdisciplinaire en introduisant la sociologie et la science politique dans leur approche. La première en travaillant sur les professeurs de français en tant que « *groupe d'individus chargés d'exercer la même fonction* » (Cardon-Quint, 2010, p.20) entre 1946 et 1981 et la seconde en se concentrant sur le circuit d'écriture du programme d'histoire entre 1945 et 2008 (Legris, 2010a). Sous l'impulsion de tous ces chercheurs, ce domaine de recherche est encore très dynamique comme en témoigne le colloque international et interdisciplinaire co-organisé à Rennes en 2014 par Patricia Legris et Laurent Guttierez intitulé *Les disciplines scolaires, miroirs des évolutions contemporaines de la nation* ?[42] qui

[42] http://www.sites.univ-rennes2.fr/cerhio/spip.php?rubrique329, actes du colloque à paraître en 2016.

a souhaité interroger conjointement le rapport des disciplines au projet de construction national et intersection entre le système d'enseignement et le monde social.
Une question affleure alors : celle de l'existence d'une épistémologie propre à la discipline scolaire. C'est le propos défendu dans le dossier des *Annales Histoire, sciences Sociales* paru en 2015 sous le titre *Recherche historique et enseignement secondaire*.

La synthèse en la matière reste l'ouvrage de Patrick Garcia et Jean Leduc (Garcia & Leduc, 2003) qui retrace sur la très longue durée l'évolution des programmes d'histoire depuis la monarchie de juillet, ainsi que les débats qui ont ponctué cet enseignement dans le primaire comme dans le secondaire. En balayant ce très large spectre chronologique, les deux auteurs s'intéressent non seulement aux contenus d'enseignement mais aussi aux acteurs intervenant dans les décisions concernant l'enseignement de l'histoire. Ils montrent alors à la fois l'inertie de certains montages et contenus scolaires depuis la mise en place du récit national sous Napoléon III (Bruter, 1997, 2002, 2007), mais aussi les controverses d'abord internes aux spécialistes puis, fortement médiatisées dès la fin des années 1970, aboutissant à des inflexions, voire à des ruptures de paradigmes de l'histoire scolaire. L'ouvrage s'arrête à la fin des années 1990 mais témoigne déjà d'une forte tension entre les trois finalités communément admises de l'enseignement de l'histoire : finalités intellectuelle, civique, et identitaire. Conçu pour souder la communauté nationale autour de l'appartenance nationale d'abord, puis républicaine après la défaite de 1870 (Chanet, 1996, Loubes, 2001), le récit scolaire de l'histoire a été maintes fois tiraillé quant à l'équilibre entre ces trois finalités avec, en filigrane, la question récurrente d'une adaptation à l'évolution du monde. Ainsi, les deux guerres mondiales remettent-elles en question la foi dans le progrès et l'héroïsation des « grands personnages » de l'histoire de France ; les Trente Glorieuses posent la question - sensible - de la nécessaire adaptation des contenus à la société de consommation ; la construction européenne et la mondialisation interrogent à leur tour sur l'opportunité de changements d'échelles etc. L'histoire scolaire ne s'est jamais écrite dans un laboratoire fermé au monde, elle s'est toujours ouverte à des renouvellements de problématiques, le principal problème étant de mettre en accord les différents acteurs responsables de la sélection des contenus. C'est la thèse de Patricia Legris qui, en rentrant dans les coulisses de l'écriture scolaire de l'histoire depuis 1945 et jusqu'en 2008 fait état des rapports de forces entre ces acteurs : Associations des Professeurs d'Histoire-Géographie (APHG), syndicats, Inspection Générale de l'Éducation Nationale (IGEN) ainsi que le ministère et ses organismes centraux. Chacun peut être en désaccord quant à l'équilibre entre les trois

finalités et se trouver à l'origine soit de l'inertie des contenus, soit de leur réécriture. Travaillant uniquement sur l'histoire dans le secondaire, Patricia Legris n'aborde pas l'école primaire récemment étudiée par Benoît Falaize dans sa thèse qui, aux questions des contenus, ajoute celle de l'évolution des pratiques pédagogiques entre 1945 et 2014 (Falaize, 2016). Sauf lorsque les débats publics touchent indifféremment le primaire et le secondaire, nous évoquerons pas l'école primaire à propos de laquelle les débats sont aussi très vifs, mais qui constitue un domaine particulier par la place particulière accordée à la transversalité et l'identité professionnelle pluridisciplinaire des enseignants.

Les travaux sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire révèlent tous le caractère passionnel d'au moins deux aspects : la place accordée à la chronologie et la proportion du national (Citron, 1987 ; De Cock & Picard 2009). A cet égard, le fait colonial est au cœur des enjeux de l'enseignement de l'histoire précisément parce qu'il nécessite un changement d'échelle géographique et un détour par d'autres aires culturelles tout en relevant de la construction nationale.

Faire l'histoire de l'enseignement du fait colonial participe ainsi de l'histoire plus générale des débats autour de l'histoire scolaire, en tant que discipline.

Par ces croisements disciplinaires et méthodologiques, ces chercheurs ont puisé dans l'important arsenal heuristique développé dès les années 1960 par la sociologie de l'éducation.

2 - Sociologie(s)

2-1 sociologie du curriculum

« *La tuyauterie et les contenus sont intimement liés* » nous indique Marie-Hélène Touzalin, chargée de mission à la Direction Générale des Enseignements Scolaires (DGESCO) pour la coordination des programmes d'histoire-géographie[43], rappelant l'importance de toute l'ingénierie en marche entre la décision d'introduire ou de modifier un contenu et son application effective. Cela relève d'une branche de la sociologie de l'éducation qualifiée de sociologie du curriculum. L'ouvrage de référence de Jean-Claude Forquin fait une présentation conséquente des différents courants de sociologie de l'éducation et de

[43] Marie-Hélène Touzalin, entretien, 6 juin 2011.

l'apparition tardive en France d'une sociologie de la production des connaissances (Forquin, 2008). Il faut toutefois faire une exception à propos des travaux d'Émile Durkheim qui, dans *L'Evolution pédagogique en France* propose déjà une première analyse des rapports entre l'école et la société. Pour lui, le système d'enseignement n'a rien d'arbitraire ; il est « *la résultante d'états sociaux déterminés et en harmonie avec eux* » (Durkheim, 1938, p.16). Durkheim montre alors les liens qui existent avec les luttes politiques et le stock de savoirs à disposition à un moment donné. A titre d'exemple, la Révolution française a correspondu à l'introduction momentanée de contenus plus en phase avec les idéaux de la culture antique chers aux révolutionnaires qui viennent se substituer aux sciences de la nature. Durkheim montre une alternance entre la valorisation des contenus scientifiques et la culture humaniste et établit un lien avec la pensée dominante et les structures sociales. Ce faisant, il insiste sur l'aspect relatif des contenus d'enseignement.

Cependant, cette dimension de ses travaux est longtemps restée négligée par la sociologie de l'éducation qui s'est développée dans les années 1960 et a davantage cherché à interroger le système éducatif dans ses dimensions structurelles face au phénomène de massification de l'enseignement impulsé d'abord par le décret Berthoin (1959), puis par les réformes Haby instaurant le collège unique (Robert, [2010], 2015 ; Trojer, 2011). Les travaux que ces réformes suscitent sont majoritairement à l'échelle macrosociologique et interrogent le projet de démocratisation de l'enseignement. C'est à ce niveau qu'il faut placer les travaux pionniers de la sociologie critique interrogeant les défaillances du système et sa participation à la l'idéologie économique dominante (Baudelot & Establet, 1971).

Les interrogations sur les contenus d'enseignement ne sont pas inexistantes dans ces travaux. La sociologie critique interroge notamment la violence symbolique produite par les contenus scolaires sur les catégories de populations les plus dominées. En montrant qu'ils épousent les normes des catégories de populations aisées, au capital culturel important et familiarisées avec l'écrit, les savoirs scolaires, majoritairement abstraits, alimentent la logique de reproduction sociale parce qu'ils sont des agents de l'exclusion. Cette sociologie entre assez peu dans des logiques de contenus autrement qu'en interrogeant leurs formes (abstrait *versus* concret ; humaniste *versus* scientifique ; écrit *versus* oral) ; mais, en choisissant de mettre le principe de domination au cœur de ses problématiques, elle revêt une dimension engagée qui pourra nous intéresser pour interroger le passé colonial comme contenu scolaire (Bourdieu 1966).

En effet, l'immigration coloniale et postcoloniale, de par son inscription dans une histoire commune et problématique avec le pays d'accueil, condense, à la fois concrètement et dans

les imaginaires, la double problématique de la domination : la pauvreté et l'étrangeté. Souvent issus des catégories populaires, les enfants issus de l'immigration postcoloniale subissent une double stigmatisation. Ce constat est à l'origine du travail du sociologue Abdelmalek Sayad, très proche de Pierre Bourdieu (Falaize & Laacher, 2014 ; Pérez, 2015).

Le fait colonial peut véhiculer une forme de violence symbolique, pas tant parce qu'il participe de la reproduction d'une distance sociale, mais surtout parce que, intrinsèquement, son principe d'intelligibilité soulève le voile d'une relation nécessairement problématique avec le pays d'accueil. Ainsi peut-on légitimement s'interroger sur la neutralité d'un tel contenu d'enseignement à partir du moment où une partie conséquente de la classe (les élèves d'origine immigrée) est en position de le recevoir différemment que la majorité. Dans un contexte en outre d'ethnicisation des rapports sociaux [44] et de prégnance de la problématique raciste dès les années 1980, ce contenu scolaire peut être un agent ou marqueur de distanciation. Il n'est donc pas indifférent à la question de la démocratisation scolaire.

Quelques chercheurs s'intéressent d'ailleurs dès les années 1960 en France à une sociologie de la production des savoirs. C'est le cas de Viviane Isambert-Jamati, fondatrice en 1962 de l'équipe de sociologie de l'éducation du Centre d'études sociologiques. Son article publié dans la revue *L'année sociologique* en 1969 pose les bases du chantier impulsé par le CES. Il s'agit de déterminer le lien entre l'état d'une structure sociale et l'état du système scolaire, plus précisément de déterminer les « médiations » entre la société et l'école, donc d' objectiver les relations entre les deux. Pour cela, elle part d'un « *changement institutionnel décidé à un moment donné* », c'est-à-dire la grande consultation de 1899 lancée par la commission parlementaire du député centriste Alexandre Ribot. A partir du dépouillement de 200 auditions, elle restitue les étapes de la construction politique du compromis qui aboutit au décret de 1902 (Isambert-Jamati, 1969, 1990). Les contenus apparaissent ainsi comme le produit d'un processus de décision où se manifestent des conflits d'intérêt et des enjeux de pouvoir, des effets des positions sociales. C'est également le propos de Lucie Tanguy qui travaille sur l'enseignement technique et montre l'ajustement entre les rapports sociaux et les savoirs enseignés aux futurs ouvriers (Tanguy, 1983, 1991).

C'est cependant dans le monde anglo-saxon qu'ont lieu les principales recherches en sociologie de la production et de la transmission des connaissances que nous appellerons

[44] L'expression est aujourd'hui assez banalisée dans les sciences sociales. Elle désigne le fait de construire des frontières ethniques entre individus ou groupes dans le cadre d' interactions sociales. Des débats existent entre ethnicisation, culturalisation et racialisation. Pour un point sur ces débats, voir Jean-Luc Primon, « Ethnicisation, racisation, racialisation, une introduction », *Faire Savoirs,* n°6, mai 2007.

désormais « sociologie du curriculum » (Forquin, 1997, 2008 ; Harlé, 2010). Le travail pionnier est celui de Franck Musgrove qui, en 1968, insiste sur le fait que les matières d'enseignement sont des « communautés sociales » soutenues par des réseaux d'influence, avec une série de négociations et de régulations, qui sont simultanément reliées à des enjeux sociétaux globaux et à des rapports de force entre différents groupes professionnels concernés par le curriculum (Musgrove, 1968). Il est suivi dans cette voie par Michael Young qui, dans un ouvrage collectif, *Knowledge and control*, réunit plusieurs contributions, dont une de Pierre Bourdieu[45], considérées comme fondatrices du courant de la nouvelle sociologie de l'éducation. Young, Basil Bernstein et Nell Keddie sont peut-être les plus emblématiques de ce courant[46]. Le premier met l'accent sur les critères de légitimation des savoirs en distinguant des savoirs à haut statut, outils de domination. Bernstein, à partir d'une approche socio-linguistique, étudie les curricula comme des « codes » et théorise la distinction entre le « code sériel » (juxtaposition des matières autonomisées dans un cadrage strict) et le « code intégré » (où les savoirs ne sont pas compartimentés et le cadre est souple). Le choix de l'un ou l'autre des deux codes reflète la forme de contrôle véhiculée par les curricula (Bernstein, 1971, cité par Forquin, 1997, p.47) :

> *« La manière dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels ».*

Enfin, Nell Keddie, doctorante de Michael Young, interroge le curriculum réel et caché et montre l'adaptation des pratiques d'enseignement aux profils supposés des élèves et le nivellement pas le bas devant les élèves des catégories populaires (Keddie, 1973). Tous ces travaux, on le voit, comportent une part importante de dévoilement des dominations, et d'engagement politique. Le but de la transmission des connaissances demeure le « contrôle social ». Il n'y a pas d'autonomie du système scolaire dans cette acception.

Nous en retiendrons cependant la réflexion fondamentale sur les conditions de production du curriculum qui, contrairement à l'histoire des disciplines, ne trouve pas uniquement dans l'école ses principes de fonctionnement mais dans l'état des forces sociales.

Importés en France grâce au travail de diffusion et de traduction de Jean-Claude Forquin, ces travaux ont inspiré quelques thèses plus récentes. Isabelle Harlé a par exemple travaillé sous la direction de Lucie Tanguy sur une comparaison entre l'introduction de l'enseignement

[45] Bourdieu, P. (1966). Système de pensée et système d'enseignement, *Revue internationale des sciences sociales, n°7, 367-388.*

[46] Jérôme Deauviau et jean-Pierre Terrail proposent une traduction des articles principaux de l'ouvrage et une présentation de cette nouvelle sociologie de l'éducation (Deauviau &Terrail, 2007).

artistique et technologique en France et en Allemagne (Harlé, 2002). Elle fait remarquer qu'à partir des années 1960 l'espace de définition du curriculum est marqué par une extension des réseaux et une multiplication des catégories d'acteurs impliqués dans la programmation des contenus d'enseignement. Marie-Pierre Pouly met aussi en évidence le lien qui unit la forme scolaire et le contexte économique de naissance du capitalisme et retrace comment l'anglais enseigné change de nature et se différencie, du XIXe au XXe siècle, au fur et à mesure qu'il se scolarise (Pouly, 2009). Joël Lebeaume montre l'articulation entre les orientations politiques en France et le développement de l'enseignement ménager pour les filles à la fin du XIXème siècle qu'il distingue selon les appartenances sociales (Lebeaume, 2014). De son côté, Florence Eloy s'attelle à l'ensemble de la chaîne curriculaire du curriculum prescrit au curriculum caché sur l'enseignement de la musique. Elle montre comment cette matière scolairement dominée doit composer avec la culture adolescente friande de musique et comment ces concurrences produisent des accommodements pédagogiques singuliers (Eloy, 2012).

Plus récemment encore, Pierre Clément évoque une « politique des contenus d'enseignement » dans sa thèse sur l'adoption du Socle commun des connaissances et des compétences. Il théorise alors le « champ du pouvoir scolaire » dans une perspective de sociologie critique, à savoir « *l'espace des positions sociales à partir desquelles peut s'exercer un pouvoir sur le système d'enseignement* » (Clément, 2013, p.37).

Tous ces travaux nous ont été très utiles pour poser le cadre d'intelligibilité de notre objet. En postulant que le curriculum est un objet socialement construit, ils dénaturalisent les savoirs scolaires et interrogent la « phase proto-curriculaire » (Forquin, 2008, p.11) de la chaîne de production, démarche également au cœur de ce travail.

Dans ce rapide panel, seul le travail de Françoise Lantheaume choisit de saisir un contenu d'enseignement singulier, et non une matière, un domaine ou une discipline pour le traquer aussi sous l'angle de la sociologie du curriculum. Dans sa thèse, elle s'attache à retracer l'évolution de l'enseignement de la colonisation-décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930. En travaillant sur les supports matériels des prescriptions (textes officiels, rapports) et sur les ressources d'accompagnement produites, notamment les manuels scolaires. Elle interroge les premières phases de traduction inhérentes au curriculum formel. Sa recherche accorde une forte attention aux registres de justification des faits par les acteurs eux-mêmes, et aux formes textuelles. De la sorte, elle ouvre de nouvelles perspectives en testant la

pertinence d'une approche par la sociologie pragmatique, la sociologie des sciences et la sociologie de la traduction.

2-2 Sociologie pragmatique de la critique

S'inspirant du constat de l'existence d'une « société critique » théorisée par Luc Boltanski au début des années 1990 (Boltanski, 1990), Françoise Lantheaume pose comme hypothèse de départ que les capacités critiques de tous les acteurs de la société contribuent à une montée du relativisme, à un « état d'incertitude » (Lantheaume 2002, p.53) des savoirs scolaires et à une perte de légitimité des savoirs enseignés. Il y aurait donc rupture du consensus et les différentes réformes de l'enseignement peuvent être envisagées comme des manières de sortir de l'état d'incertitude. L'auteure pose la question de l'évolution du curriculum dans une société critique. Cette approche est également une réaction contre le caractère trop fonctionnaliste et mécanique des analyses de la sociologie critique. Dans les années 1980 en effet, Luc Boltanski se détache de l'influence de Pierre Bourdieu qu'il considère comme n'accordant pas suffisamment d'importance aux compétences interprétatives des acteurs, à leurs capacité de justification. A la sociologie critique, il préfère celle « de la » critique (Boltanski, 2014), souhaitant ne pas faire des acteurs de simples supports de structure ou « *exécutants de partitions* » (Fabiani 2015, p. 32). L'inspiration est donc pragmatique. Elle se centre sur l'action et ses justifications par les acteurs et les principes de référence qui les inspirent.

La sociologie pragmatique redonne une place aux interprétations interactionnistes développées par Ervin Goffman, ou encore aux analyses des ethnométhodologues pour lesquels rien n'autorise le chercheur à adopter une position surplombante substituant un vocable savant aux arguments des acteurs eux-mêmes, et dévoilant des aliénations et des structures sociales dans lesquelles s'inscrivent - à leurs consciences défendantes - tout un chacun. Les acteurs mobilisent donc des ressources pour intervenir dans des prises de décisions, ils ne sont pas simplement supports d'habitus ou produits d'une trajectoire sociale.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot, travaillant sur la dénonciation publique, s'interrogent sur ce qui conditionne sa réussite (Boltanski & Thévenot, 1991). Une situation de « crise » appelle la mobilisation de ressources. Or la réalité ne devient « ressource » que dans le

moment même où elle est mobilisée, et les moments de crise sont, de ce fait, d'excellents observatoires (Dobry, 1986). Par ailleurs, pour « faire une cité » dit Boltanski

> *«Il faut aussi définir un bien commun qui leur [aux personnes] soit supérieur et qui puisse faire entre elles équivalence. C'est en prenant appui sur cette équivalence que pourra être établi le caractère juste ou injuste des relations qu'elles entretiennent les unes avec les autres* ». (Boltanski, 1991, p.32-33).

Le curriculum, en tant que production d'un référentiel commun de formation, peut donc aussi, surtout en histoire, s'interroger sous l'angle du principe de justice, notamment s'il s'agit de reconnaître aux exclus du récit une place dans ce « Bien commun ». C'est la raison pour laquelle l'étude d'une question potentiellement sensible comme l'enseignement de la guerre d'Algérie peut s'inspirer de ce cadre théorique.

2-3 sociologie des sciences, traductions, réseaux

La sociologie des sciences, telle qu'elle est notamment développée par Bruno Latour et Michel Callon participe également de cette approche. Théoriciens de l'acteur-réseau, les deux auteurs postulent que les acteurs sont reliés par des personnes, des lieux et des objets. La coordination est le fruit de « traductions », c'est à dire de mises en relations d'univers séparés à partir de la mobilisation de ressources par des groupes d'acteurs. Il y a donc un travail permanent de négociations et d'interactions entre des entités qui, pour Bruno Latour, peuvent être humaines comme non-humaines, aucune des deux ne l'emportant sur l'autre selon le principe de symétrie (Callon, 1986 ; Callon & Latour 2006). Pour Françoise Lantheaume, c'est l'action de ces réseaux, leurs dynamiques, qui aboutiraient à la fabrication de contenus d'enseignement prescrits. Ainsi, tous les documents intervenant dans la chaîne sont des « êtres » sur lesquels il a fallu se mettre d'accord, significatifs de compromis et rapports de force. De même, l'enseignement de l'histoire dans son ensemble, est une modalité d'«intéressement » de la population afin de l' « enrôler » dans sa conception de l'État-nation. Françoise Lantheaume suppose alors une « *crise de la capacité d'enrôlement de l'enseignement de l'histoire* » (Lantheaume, 2002, p. 66).

On comprend ici la pertinence de cet angle d'analyse pour aborder les moments de mises en tension de l'enseignement de l'histoire par la construction du problème de l'enseignement du

passé colonial. L'aboutissement des controverses éventuelles n'est pas le fruit d'un rapport de forces entre groupes prédéterminés mais le produit de processus d'enrôlement d'acteurs susceptibles d'être « intéressés » par le problème et voués à se déplacer selon une permanente dynamique de reconfigurations de groupes envisagés de manière plastique. Dans la sociologie de la traduction, l'accent est mis sur des porte-paroles qui ont pour mobile de construire des coordinations conduisant à stabiliser la controverse et rendre acceptable une prise de décision. Une traduction peut donc échouer.

Françoise Lantheaume étudie l'évolution du curriculum non sur le mode de la bascule d'un régime de légitimation à une autre mais plutôt sous la forme de « glissements », « requalifications », « réinterprétations » et conclut à l'introduction d'entités toujours plus nombreuses (savoirs, objets, institutions, groupes d'acteurs). Cet allongement du réseau trouble la commande passée au curriculum qui est devenue plurielle et ne permet pas de stabiliser l'enseignement de la colonisation-décolonisation de l'Algérie. Faute de consensus sur une mémoire commune et un contenu scientifique de l'histoire de la colonisation-décolonisation, ce contenu d'enseignement reste donc instable, tiraillé entre la dénonciation morale et plusieurs principes de référence (Lantheaume, 2002).

Notre travail poursuit ces interrogations sur un temps plus court mais aussi plus récent, ainsi que de l'élargir aux autres formes de colonisation. Notre période connaît des controverses très saillantes que n'a pas pu traiter Françoise Lantheaume qui interrompt son travail avec les programmes de 1995-1996.

Par ailleurs, notre travail se distinguera de ce dernier par le déplacement qu'il opère plus vers deux espaces : celui des débats publics appréhendés du point de vue de la construction d'un problème, mais aussi celui plus ou moins confiné de l'administration où circulent d'autres objets et peut-être d'autres registres de justifications. Nous porterons moins d'attention aux objets intermédiaires que sont les manuels scolaires qui ne nous intéresserons que dans la mesure où ils nourrissent, à plusieurs moments, par réfraction[47], des débats publics sur l'enseignement du passé colonial, illustrant par là-même leur fonction d'acteurs-réseau.

Françoise Lantheaume montre par ailleurs que les traductions permettent de « refroidir » une question qu'elle qualifie de « chaude ». Ainsi, la multiplication de l'iconographie des manuels ou encore le transfert de certains thèmes vers des contenus plus transversaux[48] diluent le caractère potentiellement sensible de certaines réalités historiques.

[47] C'est pierre Bourdieu qui a évoqué ce principe de « réfraction » pour qualifier les relations entre le champ littéraire et celui du pouvoir. Cela permet de mesurer le degré d'autonomie du champ (Bourdieu,1994).

[48] Comme l'éducation au Tiers-monde. Voir partie 2, chapitre 3, 1-2.

Nous l'avons dit en effet, la thématique coloniale est potentiellement une question sensible, et la scolarisation d'un contenu sensible est parfois complexe.
Afin de traquer leur progressive sensibilisation, il faut remonter jusqu'à la racine de sa construction comme problème.

2-4 Sociologie des problèmes publics

Joseph Gusfield est l'un des pionniers de l'étude de la construction des « problèmes publics » et a tenté de montrer comment ces problèmes deviennent des enjeux de débats et de controverses dans les arènes de l'action publique. La question posée est, en apparence du moins, d'une grande simplicité : Comment se fait-il qu'un problème émerge et gagne un statut public s'imposant comme « quelque chose » à propos de quoi « quelqu'un » doit faire quelque chose ? (Gusfield, 2009). Les problèmes publics ont une structure qui implique une dimension cognitive et morale, c'est-à-dire la croyance dans la réalité de la situation et des événements qui composent le problème, mais aussi ce qui permet de qualifier la situation comme pénible. Il y a dès lors une « *organisation de la conscience publique* » avec la diffusion de la connaissance, la catégorisation (parfois inventée), comme celle travaillée par Gusfield du « conducteur-buveur ». Au cœur de la construction se joue une dramatisation. L'exigence de définition puis de résolution d'un problème public engendre une intense activité de *publicisation* et donc d'association, communication, coopération entre acteurs, organisations et institutions (Lascoumes & Le Galès, 2006 ; Henry, 2007, Hassenteufel 2010). Les moments de débats, argumentations, dénonciations, revendications, sont inhérents à ce processus. Il s'agit d'interpeler l'opinion publique mais aussi les pouvoirs publics. Les médias sont donc des courroies essentielles de transmission. Les débats provoquent expertises, mesures, enquêtes qui objectivent et labellisent le problème et qui permettent d'inventer les outils qui le maîtriseront.
Il faut donc une croyance collective en l'existence d'un problème puis une mobilisation d'une multiplicité d'acteurs individuels, collectifs, étatiques, qui alimentent le « problème ». Enfin, il faut une condition de norme au regard de laquelle le fait pose problème.
Yannick Barthe résume ci-dessous l'itinéraire d'un « problème » de sa construction à sa labellisation, mise à l'agenda et transformation en objet de politique publique (Barthe, 2006, p.475)

« L'histoire des problèmes publics est souvent fertile en éclipses et en rebondissements. Nombre d'entre eux suivent une trajectoire sinueuse, jalonnée d'inscriptions et de réinscriptions sur l'agenda politique, de redéfinitions et de reformulations. Leur carrière est régulièrement marquée par ce que Pierre Favre appelle des "émergences factices" ; faisant bruyamment irruption dans l'espace public, ils suscitent alors l'activation fugace du champ politique, avant d'être repris en charge par des "instances de captation" qui, en les requalifiant dans des termes techniques ou administratifs, limitent de manière efficace l'immixtion du politique (Favre 1992). Puis vient le moment où ce mécanisme de captation semble se gripper : le problème reçoit alors la qualification de "véritable problème de société", bénéficie subitement d'une attention plus marquée de la part des dirigeants politiques, suscite un débat au sein d'arènes institutionnelles, et fait l'objet d'une action explicitement politique ».

La question de la norme de référence à l'égard de laquelle un fait est susceptible de poser problème s'applique à notre sujet sur le fait colonial. Les sociologues Abdellali Hajjat et Marwan Mohammed postulent que les constructions du « problème immigré », puis du « problème musulman » ne sont possibles qu'au regard de la norme d'homogénéité nationale (Hajjat & Mohammed, [2014], 2016). Cette hypothèse serait donc valable pour l'immigration postcoloniale.

La sociologie des problèmes publics s'adosse le plus souvent à la science politique. Mais l'approche des politiques scolaires en ces termes n'est pas si répandue. En 2012, la revue *Politix* consacrait un numéro entier à cette question. Frédéric Sawicki y constatait le désintérêt de la science politique pour les politiques éducatives (Sawicki, 2012). L'article pionnier de Anne Van Haecht en 1998 dans la revue *Éducation et Sociétés* « Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques ? » (Van Haecht, 1998) n'aurait pas fait véritablement mouche. Toutefois, le dernier numéro de la revue *Éducations et Sociétés* consacre un dossier à « L'éducation, un objet désormais commun à la sociologie et à la science politique » (Barrault-Stella & Goastellec, 2015).

Lors du congrès de l'Association Française Pour les Sciences Politiques en 2009, Patricia Legris et Xavier Pons ont proposé un atelier sur l'analyse des politiques publiques d'éducation. Patricia Legris y envisage les programmes scolaires sous l'angle d'une politique sectorielle et comme des instruments de politiques publiques (Lascoumes, 2003) : « *technique qui opérationnalise l'instrument de politique éducative qu'est l'enseignement de l'histoire scolaire* ». Pour elle, les programmes oscillent entre l'arène politique et l'arène éducative. Reprenant alors la grille d'analyse de Barthe, elle montre comment le programme scolaire devient un « problème de société » (Legris, 2009). La combinaison entre une approche constructiviste du « problème de l'enseignement du fait colonial » et ses effets sur

les programmes comme instruments d'action publique s'est avérée très stimulante pour notre travail.

2-5 - Sociologie de la mémoire

Le fait colonial dans le débat public connaît une sensibilisation progressive, comme nous le montrerons, au fur et à mesure de sa transformation en objet de débat mémoriel. D'abord implicite, masqué par les discours et combats antiracistes des années 1980, il se fait de plus en plus pressant, sous la forme d' « héritage » ou de « passé qui ne passe pas » selon l'expression d'Henry Rousso (Rousso & Conan, 1994). Les commémorations, et plus globalement, le paradigme du « devoir de mémoire » accueille, après le passé de l'occupation, celui de l'Algérie, de l'esclavage, et, plus globalement, du fait colonial (Ledoux, 2016). En France, les travaux de politistes ou d'historiens sur la mémoire sont pléthoriques (Joutard, 2013)[49]. Beaucoup mettent l'accent sur la mémoire comme usage politique du passé. C'est le cas de Johann Michel travaillant sur les « politiques mémorielles » en France ou sur les mémoires de l'esclavage (Michel, 2010, 2015) ou encore des travaux de Maryline Crivello, Patrick Garcia, Nicolas Offenstadt (Crivello, Garcia & Offenstadt, 2006).

Pourtant, c'est d'abord la sociologie qui s'est emparée du thème avec les travaux pionniers de Maurice Halbwachs. En 1925, dans *Les cadres sociaux de la mémoire*, il met en avant la dimension sociale de la mémoire jusque là uniquement perçue sous le prisme individuel du souvenir. Ce faisant, la mémoire collective peut être travaillée ; le groupe se substitue à l'individu. La transmission du passé est collective et les individus incorporent une mémoire sociale. L'expression des souvenirs est donc un fait social et il existe des conditions sociales de production des souvenirs. Cette approche permet de sociologiser les problématiques mémorielles. Dans les années 1970, Halbwachs est redécouvert par les historiens qui travaillent de plus en plus les questions mémorielles. Il permet dans un premier temps de distinguer l'histoire de la mémoire. C'est le sens des premiers travaux d'historiens sur le sujet qui s'attachent à reléguer la mémoire dans le registre du subjectif ou du patrimonial (Nora, 1984). Mais les travaux de Marie-Claire Lavabre introduisent une nouvelle donnée. Travaillant sur la mémoire communiste, l'historienne exploite le travail de Halbwachs en combinant les souvenirs militants et la mémoire officielle du Parti (Lavabre, 1994). Ce

faisant, elle ouvre aussi le vaste périmètre des usages politiques du passé par la mise en forme d'une histoire officielle. Marie-Claire Lavabre forge le concept de « mémoire historique » comme une mémoire basée sur une histoire « apprise » à travers des instances de médiation à la fois institutionnelles et extérieures au groupe de pairs.

> *«La mémoire historique est prescription d'une interprétation de l'histoire et instrumentalisation commandée par le présent ».* (Lavabre 1994, p.88)

Elle sera notamment suivie des travaux de Sarah Gensburger qui, travaillant sur les Justes, interroge, au prisme de la sociologie, la genèse de la catégorie de « Justes », les difficultés de sa circonscription, et les luttes entre différents groupes d'intérêt pour fixer une norme « juste » apparemment si évidente (Gensburger, 2006, 2010). Marie-Claire Lavabre et Sarah Gensburger ont considérablement renouvelé les approches en sociologie historique de la mémoire. Proposant toutes deux une « tierce position » entre « devoir de mémoire » et « abus de mémoire »[50], elles rappellent que l'apport d'Halbwachs est justement la prise en compte des acteurs agissant au sein de groupes et qu'il n'existe pas de « norme » mémorielle au nom de laquelle on pourrait statuer un « devoir » ou un « abus ». La mémoire est faite de déplacements et d'ajustements en fonction d'intérêts ; cela amenuise aussi l'hypothèse d'une action du pouvoir sur les mémoires et donc de l'efficience d'une politique mémorielle (Gensburger & Lavabre, 2005). Un premier travail de sociologisation de la mémoire coloniale est fait par Romain Bertrand dans la foulée de l'adoption de la loi du 23 février 2005 « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés » en retraçant les jeux d'acteurs à l'origine de l'adoption de cette loi (Bertrand, 2006a). Le travail est rapide et relève davantage d'un essai d'intervention mais permet de déconstruire l'approche d'une mémoire communément analysée par les historiens comme pied-noire ou « nostalgérique » (Liauzu, 2006). Plus récemment, Renaud Hourcade a consacré sa thèse de sciences politiques à une comparaison entre la mémoire de l'esclavage dans les ports de Bordeaux, Nantes et Liverpool en s'inspirant des travaux de sociologie de la mémoire pour montrer comment le passé esclavagiste avait été mobilisé afin d'accréditer des identités symboliques en convoquant des imaginaires d'appartenance relevant de politiques de la reconnaissance (Hourcade, 2012).

Ces travaux nous intéressent à deux titres : d'abord parce qu'ils complètent l'approche constructiviste des problèmes publics en la mobilisant sur les mémoires, ensuite parce qu'ils s'avèrent aussi porteurs de pistes intéressantes pour interroger la nature d'un curriculum

[50] L'expression est de Tzvetan Todorov, voir encadré 8, partie 3, chapitre 3, 4.

d'histoire conçu comme un projet mémoriel, à savoir l'écriture narrative d'une identité de groupe, à partir du moment où il y a sélections et arbitrages sur des contenus considérés comme constitutifs d'un commun au sens d'un ensemble de références, savoirs, principes politiques, valeurs partagés..

Cette interrogation sur ce que le fait colonial fait au commun dans l'histoire scolaire est pour le moment surtout utilisée par le domaine de réflexion sur les questions dites socialement vives.

3- Didactique de l'histoire et questions socialement vives

3-1 L'approche didactique des questions socialement vives

L'approche didactique interroge les transformations qu'un savoir subit pour devenir un « enseignable », la mise en forme scolaire des savoirs. C'est d'abord la notion de « transposition didactique » qui est travaillée. La formule est née du travail du sociologue Michel Verret se demandant dans son ouvrage *Le temps des études* comment une action humaine est amenée, dans le cadre de la transmission d'un savoir à le transformer pour le rendre enseignable (Verret, 1975). La réflexion est reprise dans les domaines scientifiques : mathématiques, physique, chimie et biologie. Yves Chevallard et Marie-Alberte Joshua s'interrogent en 1982 sur la notion de « distance » en mathématiques et sur sa « transposition didactique » (Chavallard & Joshua 1982, 1985). L'expression fait mouche et est couramment utilisée aujourd'hui pour désigner la mise en forme scolaire des savoirs. Elle recouvre tout le cheminement de l'entrée dans les prescriptions jusqu'aux modalités d'appropriations par les élèves, en passant par les pratiques pédagogiques. Pour Yves Chevallard, on passe donc de « l'objet de savoir » à « l'objet à enseigner » puis à « l'objet d'enseignement ». La plupart des didacticiens de l'histoire ont adopté cette réflexion dans leurs travaux[51], même si on observe aujourd'hui une tendance à l'acception de perspectives plus curriculaires, Philippe Jonnaert

[51] Parmi les didacticiens de l'histoire en France, on citera les travaux pionniers émanant de la psychologie sociale d'abord de Nicole Lautier, puis de Nicole Allieu, Nicole Tutiaux Guillon, Yannick Le Marec, Didier Cariou, ou encore Sylvain Doussot.

ayant même récemment parlé de « transposition curriculaire » (Jonnaert, 2011), le reproche ayant été fait à la didactique de ne pas suffisamment prendre en considération la spécificité des publics et les interactions sociales. C'est au nom de cette critique que commence à se développer une socio-didactique. En 2012, un colloque est consacré à Lausanne sur le thème de « Sociologie et didactiques, vers une transgression des frontières » qui pose quelques jalons de cette nouvelle didactique plus soucieuse de la sociologie de production des savoirs et de celle des enseignants et élèves pour l'analyse des pratiques (Losego, 2012, 2015).

Le champ de la didactique peine à se faire reconnaître en France, tiraillé institutionnellement entre le disciplinaire et les sciences de l'éducation. Il ne dispose pas de section CNU. Cependant, des rencontres de didactique de l'histoire sont convoquées régulièrement et réunissent des chercheurs du monde entier (Lalagüe-Dulac, Legris & Mercier, 2016). Dans d'autres États existent des chaires de didactique de l'histoire. C'est le cas à Genève où Charles Heimberg a été co-fondateur de l'unique revue francophone de didactique de l'histoire, *Le Cartable de Clio*, en 2001, une revue qui s'est très vite intéressée aux usages publics du passé et aux questions socialement vives. Dans l'un de ses ouvrages, *L'histoire, modes de pensée et regards sur le monde*, Heimberg décloisonne la didactique en mobilisant l'épistémologie (Comment pense-t-on historiquement ?) et en plaidant pour un enseignement davantage en phase avec les débats du monde contemporain (Heimberg, 2002). Depuis les années 1990 en effet, l'une des préoccupations didactiques est de s'emparer des questions qui font débat. Connectées aux problématiques de la sociologie du curriculum anglo-saxonne, ces réflexions sont apparues dans les années 1970 et 1980. Les termes de « controversial issues » ou « controversial topics », comme chez Wellington qui écrit notamment *Controversial Issues in the curriculum* dans lequel il donne une définition de la question controversée :

> *«Une question controversée impose des jugements de valeurs car elle ne peut être seulement résolue par la preuve des faits ou de l'expérience ; est considérée comme importante par un grand nombre de personnes ». (Wellington 1986, p.15).*

En 2003, un rapport européen affine la définition : *Reaching Controversial Issues : a European perspective of children's Indentity and Citizenship in Europe* (Berg, Graeffe & Holden, 2003). C'est ce rapport qui met en avant cinq caractéristiques de questions controversées :

- Elle met en concurrence des valeurs et des intérêts divergents ;
- Elle est politiquement sensible ;
- Elle éveille et attise les émotions ;

- Elle concerne un sujet complexe ;
- c'est une question d'actualité.

Dans la littérature francophone, il faut attendre les années 1990 pour que soient évoqués des « sujets » ou des « questions controversées »[52]. Yves Chevallard, en 1997, introduit la notion de « questions vives » puis, au début des années 2000 s'impose l'expression « questions socialement vives ». En 2006 paraît l'ouvrage d'Alain Legardez et Laurence Simmoneaux (Legardez & Simmoneaux 2006). Ils y définissent un nouveau paradigme. Trois conditions doivent être réunies pour pouvoir parler d'une « question socialement vive » :

- Elle est vive dans la société, c'est-à-dire qu'elle y est considérée comme un enjeu majeur, elle est fortement médiatisée de sorte que l'ensemble des acteurs sociaux aient une idée dessus ;
- Elle doit également être vive dans les savoirs de référence et donc faire l'objet de «débats« ou de controverses entre experts ;
- Elle est enfin vive dans les savoirs scolaires, renvoyant parfois dos à dos les savoirs de références et les valeurs des enseignants et des élèves.

Une question ne peut donc pas être vive par nature ; elle le devient en fonction des débats qui traversent la société.

Les terminologies varient ensuite selon les chercheurs. Certains parlent de « questions chaudes » (Alpe & Barthes, 2013). Surtout, Elles ne sont pas propres à l'enseignement de l'histoire.

Toutefois, dans le domaine historique, la plupart des questions dites controversées renvoient à des savoirs non stabilisés (c'est à dire régulièrement mis en débat par la science ou dans la société) et donc susceptibles d'être contestés par les élèves. Ce sont majoritairement des thèmes qui rencontrent des versions concurrentielles, voire contradictoires de lectures du passé et qui renvoient à des dimensions mémorielles. Les questions controversées déstabilisent le consensus qui est au fondement du récit commun. Elles font jaillir des non-dits, des contournements, des accommodements qui ne satisfont pas forcément tous les acteurs de la société.

Le traitement du passé colonial en fait partie. Parce qu'il réveille des violences, des constats de manquements aux règles républicaines, il est susceptible d'attiser rancœurs et demandes de reconnaissances diverses dont les élèves descendants des immigrations coloniale et postcoloniale peuvent devenir les supports. C'est en tout cas une hypothèse forte de la

[52] Voir la synthèse sur la question : « L'enseignement des "questions vives" : lien vivant, lien vital, entre école et société », *Lettre d'information n°27, mai 2007. ife.ens-lyon.fr,* consulté le 22 juillet 2015.

plupart des travaux qui traitent de l'enseignement du fait colonial (Lantheaume, 2002, 2008, 2009c ; Bonafoux, De Cock & Falaize, 2007 ; De Cock & Picard, 2009) au regard des enjeux mémoriels.

On le voit, la corrélation entre les deux problématiques de l'immigration et de la colonisation est au cœur de la sensibilisation éventuelle du passé colonial dans le récit scolaire. C'est en référence à la présence des élèves d'origine immigrée dans les classes, et plus spécifiquement d'élèves issus des anciennes colonies, que s'est construit le problème de l'enseignement du passé colonial. Il nous faut donc faire état des recherches existantes sur cette question.

3-2 Immigration-colonisation, un continuum problématique, une question vive

Les premières recherches historiques sur l'histoire de l'immigration datent de la fin des années 1970, années où se politise fortement la question de l'immigration. Elles adoptent une focale d'abord sociale. Yves Lequin travaille sur les immigrés lyonnais (Lequin,1977), Gérard Noiriel sur les immigrés du bassin de Lorraine (Noiriel, 1984). Ces travaux insistent davantage sur la dimension ouvrière de ces migrants. De nombreux travaux suivent sur les droits des immigrés, les conditions d'accueil, les discriminations, etc. L'objet se labellise progressivement dans le champ académique et quelques grandes synthèses sur l'histoire de l'immigration connaissent des succès éditoriaux. La plupart s'attachent à montrer la dimension « terre d'accueil » de la France en travaillant l'immigration sur le temps long (Weil, 1995 ; Temime, 1999 ; Withol de Wendel, 1999 ; Blanc Chaleard, 2000 ; Viet, 2000 ; Noiriel, 2008)

Dans les années 1990 se spécifient des recherches sur l'histoire de l'immigration coloniale et postcoloniale. Elles ne sont pas forcément l'apanage d'historiens mais aussi de sociologues. Il faut citer les travaux pionniers d'Abdelmalek Sayad, sociologue, collègue et ami de Pierre Bourdieu, directeur de recherche au CNRS depuis 1977 et qui renouvelle l'histoire de l'immigration en la traitant, en référence à l'anthropologue Marcel Mauss, comme un « fait social total ». Pour lui, il n'est pas possible de ne travailler cette question que sous l'angle économique et social. Le couple émigré-immigré est au cœur de ses analyses, qu'il alimente également de sa propre expérience de migrant algérien. L'émigration-immigration provoque une « double absence » et on ne peut penser la condition de l'émigré-immigré qu'en

considérant l'expérience coloniale qui détermine à la fois le départ (déstructuration économique, guerre), et l'accueil. Sayad n'homogénéise pas la catégorie immigrée. Il s'intéresse aux stratifications sociales qui existent au sein des immigrants et de leurs descendants parfois qualifiés d' « enfants illégitimes ». La « pensée d'État » produit des représentations et une législation qui assigne un statut spécifique aux immigrés. Elle peut fabriquer des illusions, notamment celle du retour, elle fabrique aussi de l'illégitimité. Ainsi Sayad est à l'interface entre un traitement social et culturel de l'immigration. Il existe bel et bien une spécificité de l'immigration coloniale et postcoloniale, des « paradoxes de l'altérité » qui seraient inexplicables sans transiter par le passé colonial commun (Sayad, 2006, 2014). La pensée de Sayad est aujourd'hui tiraillée entre de multiples accaparements. Figure incontournable de la sociologie de l'immigration, il est également devenu la caution scientifique de quelques groupes militants pour la reconnaissance du continuum colonisé-immigré tels les Indigènes de la République qui se réclament de son parrainage spirituel[53].

La question de la singularité de l'immigration coloniale et postcoloniale dans l'histoire longue de l'immigration française est sensible et ne fait pas consensus dans le monde savant[54]. Elle soulève des enjeux politiques forts liés à l'attachement aux principes et valeurs républicains. Pour certains chercheurs, les débats contemporains autour de l'islam et de la laïcité ne se comprennent qu'au regard de la place spéciale des migrants issus des colonies, d'où l'urgence d'une mise à jour de l'histoire coloniale. Certains travaux anglo-saxons sont plus décomplexés sur ce problème.

Certains attribuent en effet à la fin de l'ordre colonial un basculement primordial dans le traitement de l'immigration. Les titres de leurs ouvrages sont à cet égard éloquents. C'est le cas notamment de Todd Sheppard dans *the invention of Decolonization : the Algerian War and the remaking of France* paru en 2006, d'Herman Lebovics dans *Bringing the Empire back Home* : *France in the global Age* en 2004, James D. Le sueur en 2002 dans la revue *Issue of Historical Reflections/reflexions*, s'interrogeant, dans une perspective très postcoloniale, sur l'héritage du conflit algérien dans l'identité française ou encore de N. Davidson dans son ouvrage *Only Muslim ; Embodying Islam in the Twentieth Century* en 2012. Il y aurait, selon eux, transposition de pratiques héritées de l'Empire dans la gestion de l'immigration par la République française.

[53] Les ouvrages de Sayad sont présentés sur leur site et ce dernier est très régulièrement cité dans leurs textes d'intervention. Sur les Indigènes de la République, voire partie 4, chapitre 1, 2.

[54] Nous la travaillerons plus précisément dans notre quatrième partie.

De récentes recherches françaises tentent d'affiner ce lien en le travaillant sociologiquement par l'analyse des acteurs en charge de la gestion administrative des immigrés postcoloniaux (Laurens, 2008), des politiques de naturalisation (Hajjat, 2012a), ou des pratiques de fonctionnaires (Spire, 2005). Laure Pitti va jusqu'à évoquer une « matrice algérienne » pour montrer que l'adaptabilité des Algériens due à leur connivence avec le système français avait servi de modèle à la politique migratoire postcoloniale (Pitti, 2006). Eric Savarese, politiste, pose très directement la question de la continuité entre immigration et colonisation (Savarese, 2004, 2014).

D'autres ouvrages à l'interface entre le monde militant et savant défendent la thèse du continuum colonial et y voient même l'explication d'un racisme structurel de l'État français, comme Nacira Guénif[55] qui dirige l'opus *La République mise à nue par son immigration* en 2006, ou comme les travaux du sociologue Saïd Bouamama très engagé dans les luttes antiracistes (Bouamama, 2008). Dans cette constellation, il faut faire une place particulière à l'Association pour la Connaissance et L'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC) qui œuvre depuis le début des années 2000 à mettre à jour la continuité entre l'imaginaire colonial et le racisme contemporain autour d'historiens comme Pascal Blanchard, Nicolas Bancel ou encore Sandrine Lemaire[56].

Au cœur des controverses scientifiques, politiques et militantes se situe le basculement d'un traitement social de l'immigration à un traitement racial[57]. Comme le décrit l'ouvrage co-dirigé par Eric et Didier Fassin en 2006 *De la question sociale à la question raciale* ? *représenter la société française,*

> *«Le problème de ligne de couleur qui n'était jusqu'alors guère posée dans la société française ne pouvait être éludé plus longtemps »* (Fassin & Fassin, 2006, p. 13*).*

C'est cet aspect qui vient heurter de plein fouet la conception de la République française puis de son école structurellement aveugle aux différences comme avait pu le théoriser la sociologie critique. Et si, en sus des discriminations sociales se jouaient aussi des discriminations raciales à l'école ? C'est en tout cas ce que suppose Agnès van Zanten dans

[55] Maîtresse de conférence à Paris 13 en sciences de l'éducation, Nacira Guénif a travaillé en thèse sur «les Beurettes » sous la direction de Michel Wieviorka. Très engagée contre la loi sur la laïcité au moment de la dite « affaire du voile » en 2003, elle a d'abord rejoint les Indigènes de la République avant de s'en éloigner. En référence aux *postcolonial studies*, il y a pour elle un continuum clair entre le statut d'indigène et celui d'immigré.

[56] Sur le travail de l'ACHAC et son positionnement dans le champ, voir partie 4, chapitre 1, 3.

[57] Pour une mise au point sur l'usage en sciences sociales du concept de «racialisation », voir Didier Fassin, (Fassin, 2012, p.147-175). « *Parler de racialisation,* dit-il*, n'implique pas l'existence de race mais c'est précisément parce que les races n'existent pas qu'il faut s'intéresser à ce qui les fait exister dans le langage commun comme dans le discours savant ; dans les idées comme dans les actes* ».

ce même ouvrage qui rappelle la longue occultation de l'étude des discriminations à caractère ethnique ou racial dans l'école.

3-3 La question ethnique à l'école, les enfants (d') immigrés[58]

De nombreux travaux existent désormais sur ce sujet. Ils ont été impulsés en sciences politiques et en sociologie par le constat que le phénomène d'immigration posait de nouvelles questions à l'institution scolaire. Ces études rencontrent une approche plus microsociologique, notamment sur les établissements classés en zone d'éducation prioritaire. La problématique rejoint en effet celle de la ségrégation scolaire. En 1995, Jean-Paul Payet publie son ethnographie des collèges de banlieue (Payet, 1995). Agnès van Zanten travaille également sur les écoles des périphéries et les banlieues (van Zanten, 2001). On peut également citer les travaux de François Dubet (Dubet, 1989, 1992) ou Georges Felouzis (Felouzis, 2007, 2015). Tous constatent l'importance à accorder à la question de l'immigration pour caractériser la ségrégation ou les évitements scolaires. Le phénomène est décrit comme un non-dit, voire un tabou qui traduit un dysfonctionnement de l'institution, laquelle s'efforce - par des politiques compensatoires - d'y remédier.

Toutefois des travaux témoignent d'autres politiques scolaires qui traduisent des volontés d'adaptations aux réalités sociologiques et au bouleversement des profils culturels de certaines classes. Des chercheurs dans le sillage de Françoise Lorcerie montrent que les prescriptions, dès la fin des années 1970, prennent acte de la nécessité d'un traitement particulier à apporter à ces enfants de l'immigration. Il y a donc, dans l'école, un traitement administratif de la question immigrée (Lorcerie, 1996, 2003 ; Morel 2002) via des circulaires et des tentatives d'adaptations curriculaires, notamment à travers l'enseignement des langues et cultures d'origine. C'est cet aspect de la prise en compte de l'ethnicité (Juteau, 1999 ; Dhume, 2007) qui nous intéresse ici particulièrement. Car certains contenus d'enseignement sont porteurs d'éventuels marqueurs ethnicisant. Ils peuvent véhiculer des attributs identitaires et participer à des processus de catégorisations ethnoculturelles par l'institution

[58] Compte tenu des problèmes de terminologie qui se posent à chaque évocation des enfants immigrés ou enfants d'immigrés, nous adopterons désormais dans ce travail cette forme mixte de catégorisation qui désignera tout autant les enfants nouvellement arrivés en France que leurs descendants. La différence n'est pas toujours faite dans les discours publics ou même dans les débats internes à l'institution scolaire, tant l'assignation de critères culturels différenciés pèse même sur les enfants de nationalité française mais issus de l'immigration.

scolaire elle-même, comme le montre la récente thèse de Narguesse Keyhani sur les usages des « relations interculturelles » comme catégorie réformatrice, c'est à dire comme justifiant des politiques publiques spécifiques (Keyhani, 2014). Ce principe met en tension la tradition scolaire de fabrication républicaine d'un commun. Cette question de l'école et de la diversité culturelle est aujourd'hui au cœur de nombreux travaux et impacte l'enseignement de l'histoire. François Durpaire soulignait en 2002 les contradictions qui existent entre les programmes d'histoire et la diversité dans les classes (Durpaire, 2002), un constat déjà fait depuis longtemps, mais de façons assez isolée, par les travaux de Suzanne Citron avant même son *Mythe national*, et qui avait même fait des propositions alternatives (1987, 2007).
Le fait colonial appartient à ces contenus susceptibles de contribuer à une catégorisation ethnoculturelle. Marie Salaün constate dans son travail d'anthropologue que l'introduction de certains contenus relevant des langues et cultures d'origines en Nouvelle Calédonie participaient d'une perspective de décolonisation de l'école (Salaün, 2009, 2013). Il va de soi que la sélection de contenus d'enseignement en fonction des cultures réelles ou supposées des élèves pose une question ambiguë à l'école de la République : s'agit-il d'une entorse à l'égalité républicaine qui privilégierait la finalité identitaire à la finalité citoyenne ? S'agit-il au contraire d'une forme de reconnaissance nécessaire et préalable à l'intégration ?
Ce sont aussi ces problématiques qui constitueront l'un des axes de nos réflexions.
Car les usages et mutations du colonial dans les curricula formels sont aussi des réponses faites aux interpellations de l'école qui s'accentuent depuis les années 1980 et qui s'adossent toutes à la question de la scolarisation des enfants (d') immigrés.

4- Problématisation, hypothèses et méthodes de travail

L'étude des procédures d'écriture, des acteurs impliqués et des variations de contenus d'enseignement montre que la correspondance entre les débats publics et les modifications curriculaires n'est pas si mécanique.
Les approches en sciences sociales préalablement énoncées nous permettent de construire des outils d'analyse de ces procédures. La sociologie des problèmes publics et de la mémoire fournissent des lectures et interprétations de la phase « proto-curriculaire », à savoir le

moment où un savoir commence à être débattu publiquement comme potentiellement scolarisable. La dimension mémorielle rend ce savoir sensible et le configure donc en « problème ». L'analyse des discours de justifications de ces *savoirs-problèmes* rend compte alors des principes mobilisés pour faciliter ou freiner leur scolarisation. Dans cette perspective, l'approche pragmatique nous fait aller au plus près des acteurs impliqués afin d'appréhender leurs mobilisations d'arguments comme des stratégies conscientes. Notre prisme nous impose néanmoins d'aller au-delà des simples restitutions de discours pour interroger ce qui connecte les différents espaces de discussions et de décisions.

Il s'agit donc de travailler le dispositif de traduction des problèmes publics en savoirs scolarisés. Tout savoir circule à l'intérieur de réseaux qui permettent – ou non - une traduction. La sociologie de la traduction identifie les acteurs impliqués ou rejetés du réseau selon les configurations.

Pour tenir ensemble les dimensions de contenus (ce qui est en débat) et de « contenant » (la configuration du réseau), nous avons toutefois privilégié une approche socio-historique, en distinguant plusieurs moments nous semblant correspondre à des procédures distinctes de connexions entre le monde social et l'école.

La période étudiée offre plusieurs cas de figures. Il arrive que l'institution reste sourde aux passions extérieures tout comme elle peut générer des expérimentations d'écritures scolaires du colonial déconnectées de toute pression externe. La question de l'autonomie du système d'enseignement est posée. Mais il se peut aussi que la fièvre mémorielle ait un effet les programmes et les ressources mises à disposition. Chaque situation appelle donc l'analyse des conditions de possibilité et/ou d'impossibilité d'une indexation des changements curriculaires aux débats publics.

Le circuit d'écriture scolaire de l'histoire peut être accidenté mais cela ne relève pas forcément d'arbitrages politiques de macro-acteurs garants d'une norme. Parfois, un réseau s'interrompt et laisse une intention en suspens. Beaucoup de conditions doivent être réunies pour qu'un contenu d'enseignement soit inventé, élaboré ou même simplement transformé.

Quelles sont donc les conditions de la traduction des débats publics à propos du fait colonial dans (ou par) le curriculum, et comment se construit un curriculum incluant une question vive comme le fait colonial ?

Telles sont les deux questions qui guident notre recherche.

Nous proposons donc de formaliser dans ce travail les conditions de possibilité de reconfigurations, dans les programmes d'histoire, du fait colonial, c'est à dire d'une

thématique construite comme un « problème » dans l'espace public, et susceptible ainsi de déstabiliser potentiellement la matrice nationale-républicaine de l'enseignement de l'histoire.

Nous faisons plusieurs hypothèses dans le cadre de cette enquête.
La première est inhérente à la construction du problème public : la mise en débat de l'histoire et de la mémoire coloniale et partant de son enseignement est le produit de stratégies d'acteurs-promoteurs aux confins du monde scientifique et militant mais très souvent extérieurs au monde scolaire. Cela peut expliquer les désajustements entre les diagnostics publics fait sur l'enseignement du fait colonial, et la réalité des curricula.
Notre seconde hypothèse est que la condition d'une mise en adéquation entre ce qui est publiquement débattu et ce qui doit s'enseigner (pour résoudre le problème) passe par la configuration d'un réseau qui s'élargit au cercle de ces groupes-promoteurs. Or, plus le réseau s'étend, plus le consensus est difficile. Sur des sujets comme le fait colonial, le déclenchement de controverses peut s'expliquer par cette déstabilisation des fondements du socle national-républicain. A l'inverse, la déstabilisation du même socle peut également déclencher des controverses.
Notre dernière hypothèse relève de l'autonomie de l'espace scolaire. La désynchronisation des temps entre les problèmes publics et la routine administrative permet d'appréhender autrement les porosités entre l'école et le monde social. Les transformations curriculaires empruntent souvent d'autres circuits que la simple réponse à une « commande sociale ». Cette autonomie n'empêchant d'ailleurs pas les modifications curriculaires, y compris sur des sujets sensibles comme le passé colonial.

Ces hypothèses ont guidé notre méthode de traitement des données. Notre habitus historique nous a fait privilégier l'examen des archives et la restitution minutieuse des procédures et de chacune des étapes de mise en discussion de l'enseignement du fait colonial. Non thématiques mais classés selon une logique administrative, nous avons donc dépouillé tous les dossiers inhérents à l'écriture des programmes en cherchant à la fois les thématiques liées au fait colonial mais aussi les éventuelles allusions aux débats politiques ou scientifiques concomitants. Les courriers administratifs et les comptes-rendus de réunions ont été analysés afin de rendre compte de la routine administrative, des concurrences éventuelles entre instances, mais aussi des relations inter-individuelles et du poids de l'intervention du politique. La description du circuit d'écriture vise la connaissance des variations curriculaires. Nous avons également souhaité rendre compte des dialogues révélant des

connivences ou humeurs des acteurs impliqués. Les archives donnent accès aux coulisses de l'écriture des programmes et à discussions non abouties (comme celles de la mission Jacques Berque en 1985), ce qui permet de rendre compte des « possibles non advenus » témoignant des tensions internes non perceptibles toujours dans les arbitrages finaux. Enfin, l'analyse de moutures provisoires de révisions des programmes autorise une forme d'archéologie des savoirs rendant compte des différentes strates d'écriture.

Cette précision chronologique guide notre reconstitution de la construction du problème de l'enseignement du fait colonial. Cette fois, la presse écrite nationale a constitué l'essentiel de nos sources, ainsi que les essais polémiques et les productions militantes. Les débats parlementaires et les discours politiques ont été pris comme des indicateurs de l'intervention politique, de même que les tribunes médiatiques qui se multiplient, témoignant de l'implication importante de la société civile et du champ intellectuel.

La prise en compte de la distance éventuelle entre la réalité des classes et le discours construit sur l'enseignement a été approchée grâce aux différents témoignages d'enseignants et aux quelques sondages existants, publiés souvent dans les médias ou les revues spécialisées, notamment celle de l'Association des Professeurs d'histoire-géographie (APHG).

La configuration des réseaux a été précisée à partir des témoignages publics, d'entretiens effectués dans le cadre de la thèse[59], ainsi qu'à l'analyse des rapports produits par différentes instances intermédiaires qui sont des lieux de négociations entre acteurs. C'est comme cela notamment que nous avons traité les différents rapports émanant de la Commission Consultative Nationale des Droits de l'Homme (CNCDH), du Haut Conseil à l'Intégration (HCI) ou encore de la mission Accoyer de 2008 sur les enjeux mémoriels.

Pour finir, certains maillons de la chaîne curriculaire ont été investis de plus près, notamment ceux qui nous ont semblé prendre de l'importance dans la problématisation du fait colonial comme contenu d'enseignement et qui ont travaillé à sa transformation. C'est le cas notamment de l'Association pour la Connaissance de l'Afrique Contemporaine (ACHAC) ou alors du Comité pour la Mémoire de l'Esclavage (CPME) et, plus récemment en 2013, du Think tank « République et diversité ».

L'ensemble de ces données a été analysé en combinant les approches en terme d'acteurs, de stratégies, de réseaux, et de contenus, formant ainsi un cadre d'appréhension socio-historique du curriculum prescrit.

[59] Voir transcriptions intégrales et partielles, tome 2.

La restitution suit donc un fil chrono-thématique, chaque séquence étant ponctuée par un bilan-intermédiaire. Des encadrés jalonnent également la démonstration. Ils sont des focales sur des acteurs-maillons déterminants ou sur des analyses plus précises de données. Tableaux, graphiques et illustrations, et étayent également la démonstration[60]. Les entretiens nous ont permis de compléter certains « blancs » des sources, d'appréhender le rôle que certains enquêtés s'attribuent dans le circuit de décisions. Ils interviennent dans le corps du texte comme des confirmations, précisions, ou comme sources primaires, notamment dans la partie concernant l'ACHAC.

Concernant la partie consacrée aux programmes scolaires les plus récents, entre 2010 et 2015, nous avons adopté un regard à la fois interne et externe compte-tenu de notre implication. Les notes évoquent les moments de participation personnelle. Le travail de Master 2 de Sophie Gillet rend compte avec distance de la controverse de 2010-2012 (Gillet, 2014), mais celle de 2015 relève de l'immédiateté. Notre description des faits est précise et épouse la chronologie, mais nos analyses y sont davantage des hypothèses.

Le lecteur trouvera, à la fin de chaque introduction de partie, une chronologie indicative des principaux moments de réflexion et/ou de réécriture du fait colonial dans les programmes. Une chronologie *in extenso* figure en sus en Annexe 1 du tome 1. S'y trouvent également un tableau récapitulatif de la présence du fait colonial dans les programmes de collège et de lycée depuis les années 1980, un tableau des sujets de Baccalauréat portant sur le fait colonial, ainsi qu'un dernier tableau sur les activités de l'ACHAC depuis sa création. La transcription des entretiens est dans les annexes du Tome 2, ainsi que la présentation détaillée des sources.

[60] La liste des encadrés, graphiques, tableaux et illustrations figure en Annexe 2, tome 1.

Partie 2 : Enseignement du fait colonial et immigration postcoloniale : premières reconfigurations curriculaires en contexte de forte intervention politique (Fin des années 1970 à la fin des années 1980)

Introduction

De la fin des années 1970 à la fin des années 1980, l'école hésite dans son traitement de l'altérité culturelle. Sur le plan politique, la période est à la mise en visibilité de l'immigration sous un angle plus ethnicisant que social. Le discours médiatique témoigne d'une association de plus en plus fréquente et systématique entre les thèmes de l'immigration, du racisme, et de la violence urbaine. La période est en effet à la médiatisation des « rodéos », des échauffourées, mais aussi des délits ou crimes racistes. Un mouvement militant autonome immigré se crée (Béroud & alii, 2011) majoritairement composé des enfants dits « de la deuxième génération ». Une première forme de mémoire coloniale privée et associative circule dans ces milieux. Elle irrigue notamment la Marche pour l'égalité contre le racisme en 1983. Cette mémoire existe aussi de manière symétrique et inversée chez les rapatriés ou même dans une partie de la société française. Médiatiquement en revanche, le colonial n'est pas un outil de catégorisation. L'immigration se moule dans la figure du Maghrébin, principalement algérien, mais le passé colonial n'est que très peu mobilisé comme prisme d'analyse de la question de l'immigration.

Cette question interpelle en revanche l'école de façon très ostensible. Les articles se multiplient sur l'école et l'immigration tant dans la presse grand public que dans les revues spécialisées. Cette rencontre y est présentée comme une nouveauté : de nouvelles catégories d'élèves sont susceptibles d'interroger la mission républicaine de l'école : qu'en faire ? l'école fait-elle correctement son travail d'intégration ? Les programmes sont-ils adaptés à la présence d'une altérité désormais permanente ?

Ces questions se télescopent avec un autre débat déjà vif dans l'institution et qui renvoie également à l'articulation entre le projet collectif républicain et l'acception de la singularité. Ce débat est celui que certains ont qualifié de « crise de l'école » (Balland, 2009) et qui débute dans les années 1970, période propice à l'expérimentation des pédagogies nouvelles dans la lignée de mai 1968. Pour les contempteurs de ces méthodes pédagogiques, il y a ici sabordage du projet républicain car s'ouvrir à l'individualisation - qui deviendra plus tard « l'enfant au cœur du système » (Rayou, 2000), est une manière de faire entorse à la dimension holistique de l'école de la République. En outre, ces nouvelles méthodes ont engendré de nouveaux programmes, disent-ils encore, qui détruisent les savoirs

fondamentaux. C'est le cas notamment dans l'enseignement de l'histoire qui s'ouvre au thématique et rompt avec un enseignement nationalo-centré.

Le premier débat médiatisé sur l'enseignement de l'histoire en 1979 permet la rencontre, via les mêmes acteurs, entre des arguments fustigeant les « pédagogistes » et appelant au retour d'un enseignement de l'histoire traditionnelle national-républicaine. Or, au cœur de ces enjeux se trouve la question des enfants (d') immigrés qui cristallisent et synthétisent les deux problématiques : Faut-il prendre en considération les singularités de certains enfants ? Faut-il sortir de l'histoire de France et faire entrer d'autres espaces et expériences dans l'enseignement de l'histoire ? C'est sans doute cette rencontre entre deux problématiques scolaires a priori dissociées qui explique que la plupart des discours « antipédagogistes » convoquent l'idéal « assimilationniste » de la République française, et appellent à cesser toute atteinte au modèle républicain. L' « assimilation », vocable colonial s'il en est (Hajjat, 2012), fait son retour dans les débats publics. Certains textes évoquent même déjà une « culpabilité coloniale » et la littérature savante se joint aussi parfois au débat en montrant le caractère particulier de cette immigration qu'il n'est pas si simple d'intégrer par le récit national (Gauchet,1986).

Si le colonial n'est pas un enjeu saillant dans l'écriture éventuelle des programmes d'histoire, sa présence est perlée dans les débats : ni au cœur, ni évacuée.

Ces années connaissent en effet une profonde refonte de l'enseignement de l'histoire. Cette dernière est souvent présentée comme le produit d'une idéologie chevènementiste. En réalité, l'examen des archives de l'éducation montre un scénario plus complexe.

En interne, des projets sont impulsés quasiment de manière concomitante mais revêtent des logiques parfois antagonistes. La complexité de l'organigramme du ministère permet de voir coexister différentes commissions ou missions.

Se rencontrent et se télescopent aussi parfois les différentes commissions mandatées par le ministère pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire et à la place des enfants de l'immigration dans la politique éducative. Entre réécriture de programmes, réflexions/propositions sur l'école et l'immigration, écriture de nouveaux programmes d'éducation civique, les propositions s'avèrent totalement contradictoires.

Le passé colonial se profile lentement, durant cette période, comme un contenu d'enseignement susceptible de nourrir une « politique de la reconnaissance » vis à vis de la

présence d'élèves provenant des anciennes colonies (Honneth, 2000)[61] ou encore une politique des droits de l'homme. Sa place dans les curricula est donc réinterrogée à l'aune de ces nouvelles utilités. Le choix du code « sériel » ou « intégré » (Bernstein, 1975a) est primordial. Le premier relève du pur disciplinaire et soulève le risque d'une mise à jour scientifique du passé colonial, y compris dans ses faces sombres ; le second opère une dilution de la thématique sous des contours plus moraux et spécifiquement dévolus à une « éducation à ».

Au cœur des débats de cette période se trouve le projet d'intégration républicaine. Si tous s'accordent sur cette mission de l'école française et de l'enseignement de l'histoire, les avis commencent à diverger sur les chemins à emprunter. La reconnaissance de la pluralité culturelle ne risque-t-elle pas de donner trop à voir les différences au risque d'empiéter sur un commun ? Au contraire, cette reconnaissance de la multiplicité des héritages n'est-elle pas la condition de la fabrication d'un sentiment d'appartenance ?

Ces questions sont importantes car la période connaît également une première politisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie qui reste pour le moment cantonnée à l'arène parlementaire.

[61] Pour Axel Honneth, la société s'organise en « sphères de reconnaissance », c'est à dire un mode d'inclusion des membres de la société permettant une reconnaissance mutuelle. Il existe alors des conflits pour la reconnaissance préalables à la configuration d'une sphère.

Chronologie indicative des principaux moments de débats sur les programmes et de réécriture du fait colonial entre la fin des années 1970 et la fin des années 1980

Dates	Principaux évènements
1977-1978	Programmes Haby
1979	Début de la "crise de l'enseignement de l'histoire"
Juillet 1982	Lancement de la mission Girault
Septembre 1983 :	Dépôt du rapport Girault
Octobre 1983	Marche pour l'égalité contre le racisme
1983	Mise en place d'un groupe "Éducation pour le développement"
1982-83	Nouveaux programmes de terminales : débats sur le temps présent
Fin 1983	Débats au Parlement sur la guerre d'Algérie
Septembre-octobre 1983	Mise en place de la COPREGH
Janvier 1984	Colloque de Montpellier
1984 (mois inconnu)	Mise en place du "groupe-migrant"
Avril 1984	Lancement de la mission Nicolet
Octobre 1984	Lancement de la mission Berque
1er novembre 1984	Remise du rapport Nicolet
1985	Rapport Bourdieu
Arrêté du 14 novembre 1985	Nouveaux programmes de collège
Décembre 1985	Remise du rapport Berque

Chapitre 1 : la place de l'immigration coloniale et postcoloniale dans la Nation, un implicite de la « crise de l'enseignement de l'histoire »

Introduction

La construction progressive du « problème de l'immigration » et de l'intégration s'accompagne d'une forte mobilisation antiraciste au début des années 1980. Même si le colonial n'apparaît qu'en filigrane dans les registres de justification des acteurs, un virage opère vers une appréhension culturelle de l'immigration. Impactée par cette tendance, l'école s'interroge sur l'opportunité d'une gestion culturelle des populations immigrées dans les classes, à savoir sur l'intérêt d'un réajustement des contenus à l'aune de cette nouvelle composante sociologique. Le colonial, parce qu'il réfère au lien spécifique de ces enfants (d') immigrés au pays d'accueil et de départ, constituerait l'un des thèmes historiques d'une reconnaissance.

Cette période est celle des expérimentations, tâtonnements et doutes sur l'opportunité d'inventer un autre récit du national susceptible de s'ouvrir à ces premières formes de reconnaissance. Elle est l'occasion d'une prise de parole d'acteurs extérieurs à l'institution et d'un travail collaboratif entre acteurs issus de plusieurs secteurs : académiques, écrivains, politiques, et enseignants.

Nous verrons comment se construit l'idée d'une crise de l'enseignement de l'histoire nationale, quels en sont les vecteurs et les modalités de résolution et étudierons ainsi comment s'adjoint à cette crise la thématique coloniale comme facteur possible d'une catégorisation particulière de ces enfants sur les bancs de l'école.

1- Une nouvelle mise en visibilité de l'immigration postcoloniale dans la société et à l'école dans les années 1980

1-1 La culturalisation de la question de l'immigration

« Crise du creuset » évoque Ludivine Bantigny pour qualifier le basculement du traitement politique de l'immigration à partir des années 1980 (Bantigny, 2013). L'immigration n'est pas un phénomène nouveau, loin s'en faut. Les questions qu'elle soulève sur le modèle intégrateur de la République française et son universalisme s'étaient déjà posées avec les immigrations précédentes comment l'a montré Gérard Noiriel notamment à travers l'exemple du massacre des Italiens à Aigues Mortes en 1896 (Noiriel, 2010b). La rupture des années 1980 n'est donc pas la découverte soudaine d'une présence spécifique d'une altérité qui poserait soudainement « problème » dans la République. Elle procède de plusieurs facteurs conjoints qui contribuent à faire de l'immigration un « problème public ».
Le premier de ces facteurs est lié à l'identité des personnes présentes sur le sol français et désormais ciblées par les politiques migratoires. Il s'agit essentiellement de l'immigration en provenance d'Afrique du Nord et, dans une moindre mesure, d'Afrique subsaharienne, une immigration coloniale ou postcoloniale[62]. Sylvain Laurens a décrypté, pour les années qui précèdent notre étude, le traitement par l'administration française qu'il qualifie de « politisation feutrée » débouchant sur la circonscription d'un « problème de l'immigration » devant faire l'objet de traitements politiques spécifiques (Laurens 2006 : Hmed & Laurens, 2008). Depuis la fin de la guerre d'Algérie, l'immigration algérienne s'est intensifiée et passe de 350000 en 1962 à 800000 personnes en 1982. D'abord intensifiés par les besoins économiques des Trente Glorieuses, les flux migratoires se tarissent toutefois avec la décision de stopper l'immigration économique en 1974. Les naturalisations augmentent, l'origine des immigrations se diversifie avec une immigration en provenance d'Afrique subsaharienne puis d'Asie du Sud-Est. La part européenne des immigrations baisse en proportion. L'immigration, malgré les naturalisations nombreuses du début des années 1980,

[62] Au sens purement temporel du terme ici, à savoir, des migrants venus à la suite de la décolonisation.

prend le visage des anciens pays colonisés (Dewitte, 2003). Même si le passé colonial commun n'est pas toujours explicitement convoqué par les acteurs politiques de la gestion de l'immigration et que les rémanences sont difficiles à saisir, il n'est cependant pas possible d'obérer la forme de « proximité » historique qui existe avec ces catégories de migrants. Territoire d'accueil et pays d'origine entretiennent des relations bien singulières tissées d'un passé commun de connaissances, co-présences, connivences mais aussi de violences et de dominations. De manières plus ou moins conscientes et formulées, la gestion de l'altérité en contexte postcolonial connaît des forme de continuités ou d'analogies filandreuses avec la période coloniale comme l'ont montré certains travaux sociologiques et historiques et comme le pointe la revue *Politix* dès 2006 qui consacre un numéro entier à la « colonie rapatriée »[63] (De Barros, 2005 ; Saada, 2007 ; Spire 2008 ; Laurens 2008 ; Blanchard, 2011). Quelles que soient les formes empruntées par le legs colonial qui sont complexes et plurielles (Bertrand, 2006b), les migrants coloniaux ou postcoloniaux arrivent bel et bien avec un corpus de représentations qui s'inscrivent dans une mémoire du passé colonial, de même que le pays qui les accueille ne peut se départir de la familiarité particulière qu'il entretient avec ces populations. Que tout cela se traduise, ou non, en comportements ou en actes législatifs ne change rien au principe intangible d'une histoire et d'une mémoire partagées entre le pays d'origine et le pays d'accueil. L'un des signes les plus ostensibles de cette familiarité étant d'ailleurs la maîtrise de la langue française par les migrants coloniaux et postcoloniaux.

Cette articulation complexe entre le passé colonial et le présent – sur laquelle nous reviendrons plusieurs fois dans ce travail - participe au second facteur de politisation de la question immigrée sous la forme d'une ethnicisation de la question de l'immigration. Le terme est à entendre ici sous un angle sociologique (Poutignat & Streiff-Fenart, 1995 ; Juteau, 1999 ; Lorcerie, 2003 ; Primon 2007). Il qualifie un processus de construction de frontières entre groupes sociaux qui sont définis ou se définissent eux-mêmes par leur origine ou leur culture[64]. Les années 1980 ont vu, à ce propos, opérer une reformulation de la question de l'immigration qui acquiert une nouvelle visibilité ethnicisée. Les « travailleurs immigrés » deviennent souvent des « immigrés maghrébins » dans le discours public. Leur

[63] « La colonie rapatriée », Politix 2006/4 (n° 76).

[64] L'ethnicisation est aujourd'hui un concept fort répandu en sciences sociales pour qualifier l'attribution des causes d'un phénomène à des populations préférentiellement catégorisées selon leurs origines ethniques réelles ou supposées. La racialisation est un concept provenant du monde anglo-saxon et qui fait intervenir la question de « la race » dans l'analyse, notamment l'apparence et les attributs physiques : couleur de peau, cheveux, tenues vestimentaires, accent etc. La culturalisation est alors une notion qui se veut plus englobante en insistant sur la catégorisation culturelle plutôt que sociale.

culture d'origine se substitue ainsi à leur identité sociale. La désignation emprunte le vocabulaire géographique « Maghreb » ou « Nord-Africain » pour désigner en réalité une appartenance ou une origine culturelle.

Angéline Escafré-Dublet a montré dans sa thèse comment l'immigration est passée d'une question sociale à un enjeu politique via la politique culturelle de l'État français (Escafré-Dublet, 2009). Abordée comme une catégorie d'intervention publique, la politique culturelle mise en place par l'État français vis à vis de l'immigration témoigne des tensions auxquelles a été confronté le modèle républicain français traditionnellement davantage tourné vers la valorisation d'une citoyenneté républicaine plutôt que vers la particularisation culturelle (Dubois, 1999). Angéline Escafré-Dublet décrit la mise en place d'une politique culturelle tournée vers l'immigration depuis un demi-siècle, et témoigne des propensions de l'État à accorder à la question de l'immigration une dimension culturelle en passant, dans un premier temps, par la valorisation de la culture d'origine dans le cadre de l'accompagnement au retour à partir des années 1970 puis en faisant, dans un second temps, de la culture, un outil d'intégration des populations immigrées. Ainsi, la politique culturelle est-elle l'un des lieux d'une culturalisation de la question immigrée :

> *« La notion de citoyenneté française s'est "culturalisée" au terme d'une processus qui tient, en partie, à la décolonisation et à l'évolution des questions d'immigration dans la deuxième moitié du XXème siècle, et qui notamment prit consistance à travers l'élaboration de politiques publiques spécifiques, en direction des immigrés »* (Escafré-Dublet 2009, p. 14*).*

En 1974 est mis en place un Secrétariat d'État aux travailleurs immigrés. Ses premières décisions politiques participent de la politisation de la question immigrée, c'est à dire de l'entrée en débat politique controversé de la question de l'immigration. Le gouvernement s'oriente vers une politique de promotion culturelle de l'immigration. La création de l'émission *Mosaïque* en est l'une des mesures-phares en 1976 : il s'agit d'une chaîne de télévision à destination des immigrés destinée à les informer et les divertir dans leurs langues d'origines.

Parallèlement à cela les discours xénophobes et racistes se multiplient dans le contexte de la crise économique qui s'installe. Il n'est nul besoin d'attendre les premiers véritables succès du Front National à Dreux en 1983 (17%), ou aux élections européennes en 1984 pour voir enfler le nombre d'articles sur cette immigration. Le 21 septembre 1981, *Le Figaro* titre sur « les Maghrébins et les autres », contribuant à tracer une frontière ethnique de l'altérité qui s'installe de manière très durable dans le paysage politique et médiatique. « *Il y a bien là un changement radical d'objet et de ton* » écrit l'historienne Ludivine Bantigny,

« Là où la gauche portait jusqu'alors sa critique à l'encontre des bidonvilles, des conditions de travail et du racisme, l'heure est à une mise en question de la présence des immigrés dans la Nation » (Bantigny 2013, p.317).

1-2 La construction du problème de la scolarisation des enfants (d')immigrés

D'une manière plus générale, c'est sa médiatisation qui est le vecteur principal de la mise en visibilité du « problème de l'immigration »[65].

Ce sont les analyses pionnières de la linguiste Simone Bonnafous qui ont mis en lumière cette visibilité nouvelle de l'immigration dans les médias (Bonnafous, 1999). En étudiant le traitement médiatique de l'immigration à travers dix journaux nationaux entre 1974 et 1984, elle a montré comment l'immigration maghrébine était devenue un thème d'actualité et avait connu une inflation médiatique avec le passage d'une immigration temporaire à une immigration d'installation. Un véritable récit de l'immigration se construit à travers les médias. Alain Battegay et Ahmed Boubeker ont, à leur tour, étudié cette politisation progressive. Ils constatent que, dans les années 1980, les pages liées à l'immigration passent des rubriques « faits divers » et « social » ou comptes-rendus statistiques à celles de « société » et « politique » (Battegay & Boubeker, 1993).

Certes il est question d'immigration depuis plus longtemps dans les médias. Les grandes grèves suite à mai 1968 avaient montré les « travailleurs immigrés » au moment des grèves dans les foyers Sonacotra (H'med & Laurens, 2008), ainsi que durant toute la période de multiplication des actes racistes, notamment à partir de la crise de 1973. Les médias lui confèrent une centralité politique. L'immigration devient progressivement un enjeu public.

Outre l'ethnicisation, les années 1980 connaissent une autre inflexion : ce ne sont plus les immigrés proprement-dit qui intéressent la presse, mais leurs enfants. Cette entrée en scène de la jeunesse s'accompagne de celle de l'école. Le traitement médiatique de l'immigration est quasiment systématiquement indexé à la banlieue et à ses « jeunes » qui commencent à intéresser : les « beurs », ceux qui vont donner vie aux reportages sur la violence urbaine.

[65] Nous garderons pour cette expression les guillemets, signifiant par là la construction sociologique de cette catégorie d'intervention publique.

Alain Battegay souligne à ce propos que la France a mis longtemps avant de découvrir la présence sur son sol d'une génération issue de l'immigration (Battegay, 1985). Pour lui, 1981 est une date charnière : son printemps, avec la grève de la faim du père Christian Delorme et du pasteur Jean Costil, et son été, avec les rodéos des Minguettes. La première affaire est une interpellation volontaire de la société française sur la question des expulsions. La seconde montre des images spectaculaires de jeunes en posture de « frime » mais surtout du délabrement de certains quartiers populaires de Grands ensembles. Le « jeune » des « banlieues » naît à ce moment comme catégorie médiatique (Sedel, 2013, Gastaud, 2016). Cette jeunesse rompt avec l'ancienne image du « travailleur immigré ». Elle renvoie à la fois à l'école et à l'échec de l'intégration. Elle met symboliquement au défi le service public et l'universel républicain. La médiatisation atteint une teneur passionnelle avec les attentats de 1985-1986 (Bigo,1991)[66], l'élection des députés du Front National en 1986, le discours sur les clandestins et celui sur les expulsions. Il connaît une ascension régulière durant toute la décennie jusqu'à ce que la première affaire dite « du voile » à Creil en 1989 ne l'arrime une fois pour toute à la question religieuse[67].

Dans la presse nationale, l'entrée croisée « Beurs » et « école » sur Europresse montre 56 occurrences entre 1985 et 1989[68]. L'école y est majoritairement désignée comme un outil d'oppression et de discrimination au côté de la police, de la justice, et du logement[69]. On lui enjoint de jouer son rôle d'intégration[70]. La plupart des articles l'apostrophent ainsi par le biais de ses défaillances. Vue comme une voie de garage, le procès peut s'avérer cinglant :

> *« Inutile de se leurrer. Les belles phrases sur l'"école interculturelle" ne résistent pas aux réalités quotidiennes. Certains quartiers de Marseille, de Roubaix-Tourcoing ou de la région parisienne sont en train de revivre l'histoire des grandes villes américaines à majorité noire, comme Chicago ou Washington : des familles françaises préfèrent déménager plutôt que d'envoyer leurs enfants dans des classes "pleines d'étrangers", lesquels "font baisser le niveau" ou créent "un climat de western". Et c'est le cercle vicieux : de plus en plus "étrangères", ces classes produisent de plus en plus de mauvais élèves, ou présumés tels, qui seront massivement orientés vers des formations au rabais ».*

[66] En 1985 ont lieu trois attentats successifs qui touchent trois grands magasins et un cinéma à Paris. Ils inaugurent une «vague« qui dure jusque septembre 1986 et sont imputés aux réseaux politiques et religieux liés aux différents conflits au Liban et israélo-palestinien.

[67] voir Partie 3, chapitre 1, 1-2.

[68] Le nombre n'est qu'indicatif car tous les journaux ne sont pas numérisés à ces dates.

[69] Philippe Bernard, « L'éléphant et les fourmis », *Le Monde*, 1er novembre 1985.

[70] Robert Solé, « Imagination obligée », *Le monde*, 18 juin 1985.

Ecrit Robert Solé en 1987[71], ajoutant qu' :

> *« Autant dire que l'enseignement est, avec le logement, un chapitre capital d'une politique de l'immigration. N'est-ce pas sur les bancs de l'école, entre histoire et géographie, racines carrées et accords du participe passé, que se fait la première socialisation, la véritable intégration ? Seule l'émergence d'élites intellectuelles maghrébines pourra modifier l'image des beurs dans l'opinion. Assurer la réussite scolaire des enfants d'immigrés est certainement plus important aujourd'hui que de réformer le code de la nationalité ».*

1-3 Les premiers affleurements du passé colonial dans les débats sur le racisme et l'intégration

La Marche pour l'égalité contre le racisme de 1983

L'événement qui lance véritablement la mise en visibilité de cette jeunesse immigrée est la marche pour l'égalité et contre le racisme organisée en décembre 1983 après le meurtre d'un jeune par un policier dans la cité des Minguettes. Cette dernière met à l'agenda la mobilisation politique des immigrés et commence à rendre visible puis audible la liaison entre immigration, racisme et antiracisme ainsi que - mais de manière plus marginale- le passé colonial. Abdellali Hajjat affirme que :

> *« Tout le monde s'accorde à dire qu'elle [la marche] symbolise l'apparition des enfants d'immigrés post-coloniaux dans l'espace public français »* (Hajjat, 2013, p.15).

Á la lecture de la couverture médiatique de l'événement, la catégorisation « postcoloniale » doit être précisée. La presse nationale résiste préalablement à pointer cette jonction entre l'identité immigrée et le passé colonial. La Marche fait pourtant l'objet d'une couverture médiatique très importante avec des milliers d'articles de presse et plusieurs centaines d'émissions radios ou télévisées (Battegay & Boubeker, 1993). La marche s'inspire surtout indifféremment du mouvement des droits civiques, du combat de Gandhi ou de celui du peuple palestinien. En cela, elle est l'expression ostensible du combat d'une minorité. Le 5 décembre 1983, *Le Monde* couvrant l'arrivée à Paris de la marche, titre : « Des Beurs à l'Elysée », et précise que « *sans maturité politique, ils provoquent un sursaut militant général face à la montée de l'extrême-droite* »[72]. Le *Figaro*, lui, caractérise les marcheurs par leur extériorité :

[71] Robert Solé, « Enfants d'immigrés à l'école. Mettre les beurs au tableau d'honneur » *Le monde*, 20 mai 1987.
[72] Nicolas Beau « Des Beurs à l'Elysée » *Le Monde*, 5 décembre 1983.

« Ces immigrés de la deuxième génération qui, pour la plupart, n'avaient jamais quitté leurs cités, ont fait connaissance avec le pays dans lequel ils sont nés. En allant à la rencontre des Français, ils ont, disent certains d'entre eux, découvert la France »[73].

Le terme de « Beur » connaît une reconnaissance immédiate (il entre dans le dictionnaire de l'académie française l'année suivante) ; il devient quasiment un « label » à tel point que Serge July, dans *Libération* du 5 décembre 1983 souhaite « *faire le pari des Beurs* » contre la France frileuse de Jean-Marie Le Pen. Ce terme opère comme outil à double face : d'assignation identitaire, mais aussi reconnaissance de l'autre.

Toumi Djaïda , l'un des leaders particulièrement médiatisé de la Marche est fils de harki et préside l'association « SOS avenir Minguettes ». C'est lui qui, blessé par un policier, lance l'idée d'une marche sur son lit d'hôpital. On aurait pu attendre de cette filiation harkie, une allusion faite au passé algérien franco-français. Pourtant, le passé algérien, et partant, le passé colonial restent quasiment absents du discours public. Hajjat montre cependant la circulation, dans le quartier des Minguettes, en « espace caché » de l'évocation du passé colonial qu'il trouve dans quelques traces de témoignages d'acteurs engagés (ou de leurs parents) assimilant la marche au combat pour la liberté de l'Algérie ou aux discriminations subies au temps colonial. Saliha Amara, l'une des marcheuses, l'indique bien au rédacteur en chef du journal *Sans Frontière,* un journal animé par des militants immigrés :

« C'est parce que nos parents se sont battus pendant la guerre d'Algérie que nous sommes ce que nous sommes ».[74]

Du côté des Français d'origine non immigrée, la référence au colonial est également présente. Dans quelques lettres de doléances envoyées par les habitants, on trouve en effet certaines allusions à la guerre d'Algérie :

« La France est restée près de cent cinquante ans en Algérie pour leur apprendre à vivre et à travailler. Ils sont toujours fénéant (sic), voleurs, tueurs, et lache (sic), à dix contre un c'est des gens à qui il faut montrer les dents »[75].

Angéline Escafré-Dublet affirme également qu'il existe un lien très étroit entre le militantisme des marcheurs et le passé colonial. Les mouvements de travailleurs entretenaient selon elle une filiation directe avec les luttes coloniales car certaines associations avaient été créées à partir de mouvements indépendantistes. Pour elle,

[73] « La marche des beurs », *Le Figaro*, 5 décembre 1983.

[74] Cité par Polac, C. (1991). *Quand les immigrés prennent la parole : histoire sociale du journal Sans frontière*, Mémoire de DEA, IEP : Paris.

[75] Lettre de doléance du 28 juin 1983 par un habitant anonyme (cité par Hajjat, 2013, p.95).

« En demandant à être traités avec égalité, les enfants de l'immigration faisaient bien référence au statut de citoyen de seconde classe que leur assignait leur origine » (Escafré-Dublet, 2009, p.186).

L'appel au passé colonial reste toutefois cantonné à l'espace privé et n'affleure que par fragments dans l'espace public. Seuls quelques journalistes qualifient certains marcheurs de « fils de harkis » mais la formule n'appelle pas de leur part d'analyse particulière. Cette quasi absence de mention du colonial dans le traitement médiatique de la marche s'expliquerait selon Hajjat par des « effets de censure dans le discours public » (Hajjat 2013, p.167) dus à la non volonté de rouvrir les plaies de la part des communautés harkies ou par un désir de ne pas attiser la tension sociale alors que leur objectif était de mettre fin aux violences subies par les populations immigrées. Le colonial est là, certes, mais de manière quasi fantomatique.

En filigrane de cette médiatisation, la racialisation a, en revanche, été particulièrement importante. Travaillant à partir des archives policières, Hajjat démontre également que les autorités ont opéré une lecture raciale des émeutes en stipulant systématiquement l'origine « nord-africaine » ou « maghrébine » des émeutiers. La marche est suivie d'un grand nombre d'ouvrages (témoignages, romans) qui contribuent à dessiner une « communauté d'expérience » de la génération des marcheurs (Abdallah, 2014), mais n'empêchent pas la captation de cet événement qui devient rapidement l'emblème de la politique antiraciste du gouvernement socialiste. C'est toute l'histoire du mouvement SOS racisme qui commence ici (Juhem, 1998).

La marche a provoqué des questionnements identitaires dans l'ensemble de la société mais le fait colonial n'en a pas été l'un des moteurs. Sa présence se cantonne pour le moment à la sphère plutôt militante.

Le passé algérien en contexte militant

La guerre d'Algérie commence à ré-émerger dans les cercles militants. A titre d'exemple, en janvier 1976, les *Cahiers du Forum Histoire* publient leur premier « bulletin de liaison ». Le Forum-Histoire est une initiative de Jean Chesneaux et Daniel Hémery historiens et sociologues d'obédience plutôt maoïste. Si le premier s'intéresse à la Chine, le second est un historien spécialiste de l'histoire coloniale. La première rencontre du Forum a lieu les 24 et 25 mai 1975 à l'institut Charles V, une antenne de l'université de Vincennes. Les cahiers et les rencontres du *Forum-Histoire* ont un bulletin d'information et un mot d'ordre : opposer le

« discours de la pratique » à la « pratique du discours ». Ils refusent d'être une production intellectuelle supplémentaire et préfèrent se penser comme le reflet d'activités de terrain. Le cahier se veut lui-même comme un forum.

Dans ce premier numéro, un article concerne justement les « peuples minoritaires de l'hexagone » (Alsaciens, Occitans, Bretons etc.) irrigué par des questions identitaires :

> *« Ces luttes impliquent le refus d'une certaine histoire centralisatrice qui nie et nivelle les différences régionales et l'identité de chaque peuple »*[76].

Mais dans ce même bulletin, on trouve également le groupe « guerre d'Algérie » qui expose son projet :

> *« La guerre d'Algérie fait-elle partie de notre histoire, aujourd'hui, et comment la mise à jour de certains faits mal connus ou ignorés peut-elle répondre aux sommations du présent : armée, racisme, union de la gauche etc. »*[77].

La lecture de ces pages montre que, dans ce cercle restreint, on peut trouver un lien établi entre le passé colonial algérien de la France, le racisme dans la société, la question de l'intégration et celle de la présence d'identités multiples. Le cadre d'intelligibilité qui relie fait migratoire, intégration républicaine et passé colonial est encore balbutiant et confiné à des cercles très minoritaires, mais il existe.

Le deuxième numéro des *Cahiers* est d'ailleurs entièrement consacré à la guerre d'Algérie[78]. Le groupe se propose d'animer sur ces sujets une réflexion collective qui

> *« éclaire les problèmes actuels et soit éclairée par eux : problèmes du racisme, des solidarités nationales et des solidarités de classe dans leurs aspects positifs et négatifs ».*

Une table ronde s'intitule ainsi : « *La Guerre d'Algérie fait-elle partie de notre histoire* ? ».

Le *Forum Histoire* n'est pas l'unique lieu où s'effectuent ces corrélations, mais cette visibilité du passé colonial s'effectue sous un angle militant. Certaines associations comme le MRAP[79] jouent un rôle important dans cette résurgence. Dans une perspective d'éducation populaire, le MRAP publie régulièrement, dans leurs bulletins, des articles évoquant les crimes racistes et rappelant quelques sombres épisodes du passé algérien. Le lien entre l'immigration, le racisme et le passé colonial existe dans les consciences et dans les

[76] « L'histoire pour quoi faire ? » *Cahier du Forum Histoire n°1*, bulletin de liaison, janvier 1976.

[77] *Ibid.,* p. 21

[78] Les *Cahiers du Forum Histoire* n°2, avril 1976.

[79] Le Mouvement pour le respect et l'amitié entre les peuples est né en 1949, créé par des anciens résistants et déportés. Il a comme première vocation de lutter pour l'égalité des droits entre tous les citoyens. Depuis 2007, le MRAP a numérisé toutes les archives de ses bulletins, consultables en ligne : , consulté le 3 septembre 2015.

discours[80]. Il y a donc un travail souterrain important qui précède la visibilité médiatique qui, elle, est plus tardive.

Les journaux politiquement engagés se targuent aussi d'être pionniers de la commémoration du passé algérien. De fait, en 1980, l'anniversaire du massacre du 17 octobre est en Une de *Libération* qui lui consacre une double-page. Un article de Georges Mattéi évoque « *le peuple des bidonvilles descendu sur les boulevards* ». L'année suivante, le même journal consacre encore trois pages entières à la commémoration et publie des témoignages de manifestants dont deux anciens du FLN. Dans *L'Humanité*, une mention plus directe est faite avec le passé colonial. L'article portant sur le vingtième anniversaire évoque une

> *« sorte d'extension du front de guerre coloniale et raciste à la métropole »,* ajoutant que *« L'évocation de cette nuit tragique d'il y a vingt ans, c'est pour nous, pour les Algériens, l'occasion d'honorer la mémoire des suppliciés, mais aussi de souder l'alliance forgée par des épreuves communes, du peuple français et du peuple algérien »*[81].

La même année, le massacre du 17 octobre 1961 est rappelé par la revue du MRAP, *Droits et libertés* Mais ces évocations restent circonstancielles et n'installent pas la question algérienne dans l'espace public.

Les relais politiques sont très faibles sur cette question. La période est davantage à la réconciliation et au lissage d'un passé douloureux. Le Président de la République François Mitterrand est lui-même peu enclin à faire de la question coloniale un enjeu mémoriel important. Très féru d'histoire, François Mitterrand en avait la vision d'« *une histoire sans tâches ni remords* » (Garcia, 2014, p.92). La colonisation est évoquée dans 25 de ses discours pendant ses deux mandats. La guerre d'Algérie dans 12 discours[82]. Le rôle de François Mitterrand durant la guerre d'Algérie à des postes décisionnaires, notamment comme ministre de l'Intérieur, et sa participation à la gestion des décolonisations sous la IVème République font de la colonisation une histoire personnelle (De Cock & Lantheaume, 2013). L'argumentaire repose logiquement sur une injonction à se tourner vers l'avenir et à oublier le passé troublé. L'important reste le partage et l'ancienneté d'une relation justifiant la singularité et l'intensité des relations entre les deux États.

On peut supposer que le manque de distance avec le passé colonial empêche de mobiliser politiquement ce fragment du passé comme un outil d'intelligibilité du présent. Il n'a pas non plus encore été suffisamment investi par des historiens qui auraient pu le configurer

[80] C'est le cas notamment autour des luttes dans les grèves Sonacotra ou encore dans les mouvements des travailleurs arabes (Pitti, 2006)

[81] « Octobre à Paris », L*'humanité*, 17 octobre 1981.

[82] Selon la comptabilité du site www.vie publique.fr.

comme « objet légitime » d'histoire. Une exception est toutefois à signaler. En 1984, le philosophe Etienne Balibar, dans un numéro *Les Temps modernes* consacré à l'immigration maghrébine en France s'interroge sur les effets du passé colonial dans l'identité des populations maghrébines : « sujets ou citoyens ? » se demande-t-il, rappelant la particularité du lien historique qui confère à cette communauté une identité particulière dans la République française (Balibar, 1984).

Ces prémices de singularisation culturelle de l'immigration interfèrent avec le projet initial d'une intégration républicaine plus soucieuse de citoyenneté que d'identité. Elle interroge à ce titre fortement le projet scolaire républicain.

2- L'école au défi de l'hétérogénéité culturelle

2-1 L'officialisation administrative de la présence d'enfants migrants dans les classes en 1978, une catégorisation culturelle

La problématique des identités plurielles dans les classes est en réalité inhérente à l'école républicaine. Dès la mise en place d'une école gratuite, laïque, obligatoire, le défi de la construction d'un commun avec de l'hétérogénéité se pose. L'alternative est présente très tôt : doit-on prendre acte de la pluralité culturelle et l'utiliser comme un levier pédagogique ou, au contraire, instaurer une politique éducative qui recouvre cette pluralité par une identité nationale monolithique ? Les travaux d'historiens ont montré que la question n'avait jamais été réellement résolue par les textes mais plutôt par les pratiques. Dans les différentes régions aux identités fortes (Alsace, Corse, Bretagne etc.) comme dans les colonies, de nombreux enseignants ont procédé à des adaptations de programmes en fonction des spécificités culturelles de leurs élèves (Chanet, 1996 ; Boyer, G. Clerc, P. & Zancarini-Fournel, M., 2013). Reprenant l'étude sur les identités régionales, Youenn Michel a également montré à quel point les minorités régionales ont déterminé l'introduction de référents locaux dans les pratiques (Michel, 2007) ainsi que l'appui sur les identités locales pour renforcer le patriotisme (Michel, 2014).

L'imbrication d'échelles identitaires est donc une pratique familière à l'école républicaine. Mais l'immigration, tout en épousant cette articulation, introduit une coordonnée supplémentaire : les enfants (d') immigrés sont-ils destinés à partir ou à rester ? Les deux options conduisant à des politiques éducatives de « gestion du pluralisme ethnoculturel » (Morel, 2002) différentes.

Dans les années 1970, l'immigration à l'école est en effet encore pensée comme temporaire. La présence des enfants immigrés est admise et prise en charge par l'école mais elle reste un phénomène devant être abordé par les marges, ou sous l'angle de la différenciation, c'est-à-dire par le biais d'une politique spécifiquement destinée aux populations étrangères. Elle se fait sous une double entrée comme le montre Valérie Lanier : par des structures d'accueil pour les enfants non francophones, et par l'enseignement des langues et cultures d'origine (Lanier, 2011). Depuis 1975, des centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants (CEFISEM) s'attachent à former les enseignants de l'école primaire travaillant avec des publics immigrés. Des statistiques sont régulièrement faites sur la présence d'enfants immigrés dans les classes ; mais les dispositifs sont plutôt désordonnés, le ministère crée des classes en réponse à des besoins ponctuels et localisés mais il ne s'agit pas d'une politique d'ensemble. Les classes sont donc ouvertes surtout là où le nombre d'enfants étrangers arrivés au titre du regroupement familial était le plus élevé (Boulot & Boyzon-Fradet, 1988).

La dénomination de ces enfants pose en outre un sérieux problème. Comment désigner des élèves étrangers dans une école de la République qui ne connaît que le mot « élève » ? Le 25 juillet 1978, une circulaire parle d'« enfants immigrés ». L'expression se substitue à celle, beaucoup plus précise, d'« enfants étrangers non francophones » utilisée jusque là (Varro, 1999). Étudiée par Françoise Lorcerie, cette circulaire pose selon elle de nombreuses questions à l'universalisme républicain. Elle est à l'origine d'un « *coup de force symbolique* » puisqu'elle produit une « *différenciation ethnique* » (Lorcerie, 1989). La circulaire insiste sur la valorisation des langues et cultures d'origines :

> *« Il serait erroné de croire qu'en reconnaissant la spécificité de la culture nationale des élèves étrangers, on court le risque de les éloigner la culture française »* précise la circulaire, ajoutant que *« au niveau des collèges et des lycées et dans la limite des programmes, on se référera le plus souvent possible aux pays d'origine des enfants étrangers, soit par l'apport d'informations, soit par l'établissement de comparaisons ».*

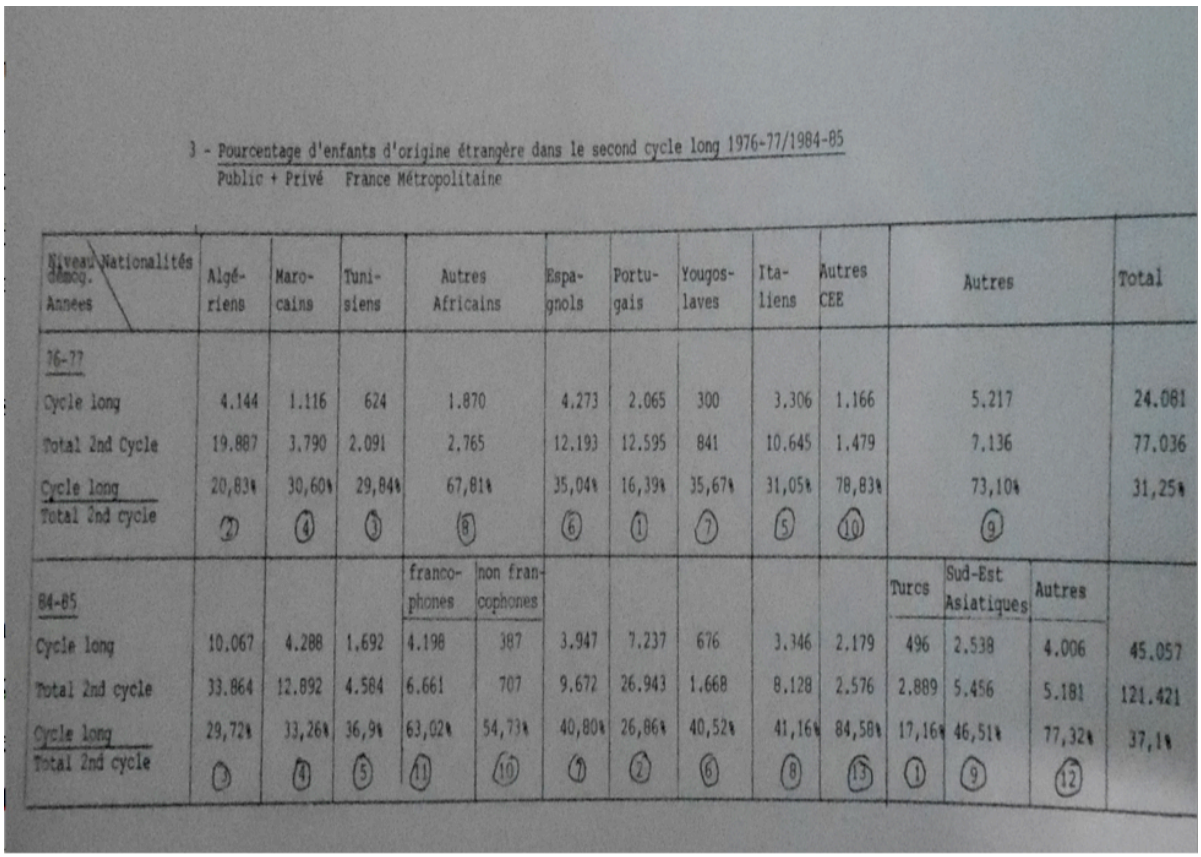
Pour Françoise Lorcerie, le texte « *ethnicise la catégorie juridique d'étranger en même temps qu'il extranéise la présence immigrée* ». De fait, ce texte peut être considéré comme

une étape essentielle de l'acception juridique du pluralisme scolaire puisqu'il crée une exception par rapport à la norme.

Dans les documents officiels, la question de l'immigration est d'abord soulevée par ces biais statistiques et organisationnels. Tous les ans sont édités des tableaux statistiques de recensement des élèves étrangers au regard de l'ensemble des élèves dans les premier et second degrés. Certains tableaux en déclinent alors plus spécifiquement les origines géographiques, et opèrent une classification qui semble a priori davantage dictée par la proximité « historique », donc coloniale, de ces enfants avec la France que par un classement quantitatif. En témoigne le document ci-dessous montrant que les enfants originaires du Maghreb et du reste de l'Afrique figurent dans les premières colonnes alors qu'ils sont moins nombreux que les enfants d'origine européenne [83].

[83] L'accueil des élèves non francophones dans les établissements, AN, 1997011, article 1

Document 1 : Pourcentage d'enfants d'origines étrangères dans le second cycle long : 1976-1977/1984-1985 (Archives Nationales)



3 - Pourcentage d'enfants d'origine étrangère dans le second cycle long 1976-77/1984-85
Public + Privé France Métropolitaine

Niveau / Nationalités / Années	Algériens	Marocains	Tunisiens	Autres Africains	Espagnols	Portugais	Yougoslaves	Italiens	Autres CEE	Autres	Total
76-77											
Cycle long	4.144	1.116	624	1.870	4.273	2.065	300	3.306	1.166	5.217	24.081
Total 2nd Cycle	19.887	3.790	2.091	2.765	12.193	12.595	841	10.645	1.479	7.136	77.036
Cycle long / Total 2nd cycle	20,83% (2)	30,60% (4)	29,84% (3)	67,81% (8)	35,04% (6)	16,39% (1)	35,67% (7)	31,05% (5)	78,83% (10)	73,10% (9)	31,25%

84-85				franco-phones	non fran-cophones					Turcs	Sud-Est Asiatiques	Autres	
Cycle long	10.067	4.288	1.692	4.198	387	3.947	7.237	676	3.346	2.179	496	2.538	4.006	45.057
Total 2nd cycle	33.864	12.892	4.584	6.661	707	9.672	26.943	1.668	8.128	2.576	2.889	5.456	5.181	121.421
Cycle long / Total 2nd cycle	29,72% (3)	33,26% (4)	36,9% (5)	63,02% (11)	54,73% (10)	40,80% (7)	26,86% (2)	40,52% (6)	41,16% (8)	84,58% (13)	17,16% (1)	46,51% (9)	77,32% (12)	37,1%

2-2 L'interculturel comme gestion de l'altérité

Á l'extérieur de l'institution, la question du lien entre école et immigration constitue un objet fort travaillé également. Des travaux scientifiques ou des revues militantes s'intéressent au couple école et immigration. *L'Éducation*, *Hommes et migration* ainsi que les *Cahiers pédagogiques* sont les trois revues qui travaillent le plus cette question.

La revue l'*Éducation* y consacre par exemple six articles entre 1971 et 1975[84]. Dans *Le Monde de l'éducation* de Février 1975, un long article est consacré aux « enfants d'immigrés, des étrangers dans la classe ». En introduction, l'auteur s'interroge sur un éventuel renouvellement des finalités de l'école :

[84] M.A Bloch, « enfants de travailleurs immigrés » n°102 (1971) ; M.A Bloch, « semblables et différents » et Pierre Grange, « 870 000 enfants à scolariser » n°211 (1974) ; Pierre Grange, « enseigner sans assimiler » et Jean de la Robertie, « le thérapeute et l'émigré » n°231 (1975) ; Jean de la Robertie, « l'enfant déraciné » n°245 (1975).

« Pendant longtemps la politique de l'éducation nationale a été celle de l'assimilation. Apprenons-leur le français, pensait-on, et ils s'intégreront naturellement dans les classes normales. Cette formule revient à couper les jeunes de leur nation d'origine dans laquelle nombre d'entre eux devront pourtant retourner. Mais l'école française, avec sa tradition d'uniformité, est-elle capable de tenir compte des différences ? »[85].

En avril 1976 paraît un numéro spécial des *Cahiers pédagogiques* sur le thème « la scolarisation d'enfants d'immigrés ». Á nouveau la catégorisation diffère : ni étrangers, ni immigrés, ils sont « enfants de ». L'éditorial insiste sur le nombre de publications sur le sujet ainsi que sur la « *présence d'un nombre considérable d'enfants de migrants dans nos écoles* »[86]. Ces enfants subissent de nombreuses difficultés, indique l'auteur, problèmes linguistiques, culturels, psychologiques qui, ensemble, posent des difficultés à la conduite de la classe. La revue est centrée sur la question des « handicaps » des enfants de migrants. Elle insiste sur les questions linguistiques essentiellement mais n'interroge pas les contenus d'enseignement des curricula nationaux car il y a encore une externalisation du problème : ces enfants forment une catégorie à part et doivent être accompagnés selon des dispositifs spécifiques, stratégies de compensation de ce qui est considéré comme un « déficit culturel ». L'idée de changer les curricula nationaux en fonction de ces critères culturels n'est donc pas encore d'actualité.

Toutes ces publications s'inscrivent également dans un contexte de production, depuis les années 1950, de savoirs académiques qui tentent de qualifier et de problématiser la question de l'immigration dans la société française. La catégorie d' « interculturel » apparaît dans les années 1970, sous la forme plus commune de « relations interculturelles ». Elle se constitue quasiment en « science de gouvernement », c'est à dire susceptible de nourrir des actions publiques (Keyhani, 2014). Ces savoirs produits par des universitaires envisagent la connaissance entre cultures et entre peuples comme la condition d'abord de relations internationales harmonieuses mais aussi de cohabitations entre populations immigrées et non immigrées à l'intérieur des sociétés. Ils circulent par l'intermédiaire de chercheurs-médiateurs chargés de mission dès les années 1960 dans différentes administrations comme l'Agence de Développement des relations Interculturelles (ADRI).

[85] André Meury, « Enfants d'immigrés, des étrangers dans la classe », *Le Monde de l'éducation*, février 1975.
[86] *Cahiers pédagogiques*, n°143, avril 1976, p.3.

Dans les années 1970, le Conseil de l'Europe s'empare de cette catégorie pour valoriser l'éducation interculturelle et favoriser la paix entre les peuples. Dans l'école en France, ces travaux et ce contexte donnent lieu à des expériences pédagogiques d'éducation interculturelle, souvent relayées dans des revues spécialisées et très valorisées dans les colloques de Sciences de l'éducation[87].

Les dispositifs pédagogiques reposent tous sur une valorisation de la culture d'origine et une mise en équivalence culturelle. Les immigrés sont sollicités dans une optique de valorisation de soi qui peut parfois passer par une forme de folklorisation du groupe, la musique et la cuisine étant régulièrement convoquées comme activité-tremplin. Ici, la politique de la reconnaissance désocialise et dépolitise.

Ces courants fortement institutionnalisés dans les départements de Sciences de l'éducation, et relayés dans les lieux de formation des enseignants, appellent à un décentrement du regard.

Certains protagonistes de ces réflexions les justifient par la prise de conscience du caractère trop européo-centré des travaux en sciences sociales et de la rupture qu'a provoquée l'arrivée de la thématique migratoire, surtout depuis la décolonisation :

> *« Depuis vingt ans ; la décolonisation a fait apparaître le caractère européo-centrique d'un grand nombre de travaux menés dans le champs des sciences sociales ».*

écrit le sociologue Maurice Mauviel dans la *Revue française de pédagogie* en 1982 (Mauviel, 1982)[88].

En avril 1975, dans *Le Monde de l'éducation*, le groupe de formation permanente de Villetaneuse Paris-Nord, composé d'enseignants de Seine Saint Denis et du Val d'Oise et animé par Suzanne Citron, se livre à une critique forte de l'enseignement de l'histoire, trop européo-centré, trop linéaire, archaïque et peu adapté aux réalités pédagogiques[89]. Les programmes, affirment-ils, « *par leur itinéraire, et les manuels, par leur silence sur*

[87] Pour une synthèse sur l'interculturel dans les Sciences de l'éducation, voir *Approches interculturelles en Éducation, étude comparative internationale,* Les dossiers de la veille, septembre 2007, consultable en ligne https://ife.ens-lyon.fr/vst/DS-Veille/dossier_interculturel.pdf, consulté le 22 février 2015.

[88] Mauviel, M. (1982) Le multiculturalisme (pluralisme culturel). *Revue Française de pédagogie*, p.61-71. Maurice Mauviel est un historien anthropologue qui a beaucoup publié sur cette question en alternant les articles théoriques et les comptes rendus de formation. Sa bibliographie, assez hétéroclite, chemine entre différentes problématiques liées à l'immigration, à la pluralité culturelle mais aussi à l'histoire de l'Algérie coloniale.

[89] Le groupe de Villetaneuse est né en 1971 et a fonctionné dans le pur volontariat jusqu'en 1977 où il s'est auto-dissous faute d'ancrage institutionnel. Il regroupait des enseignants de la banlieue nord autour de Suzanne Citron Le groupe souhaitait « renverser l'ordre des priorités dans l'école » en mettant l'enfant au centre de l'institution et en en faisant un sujet.

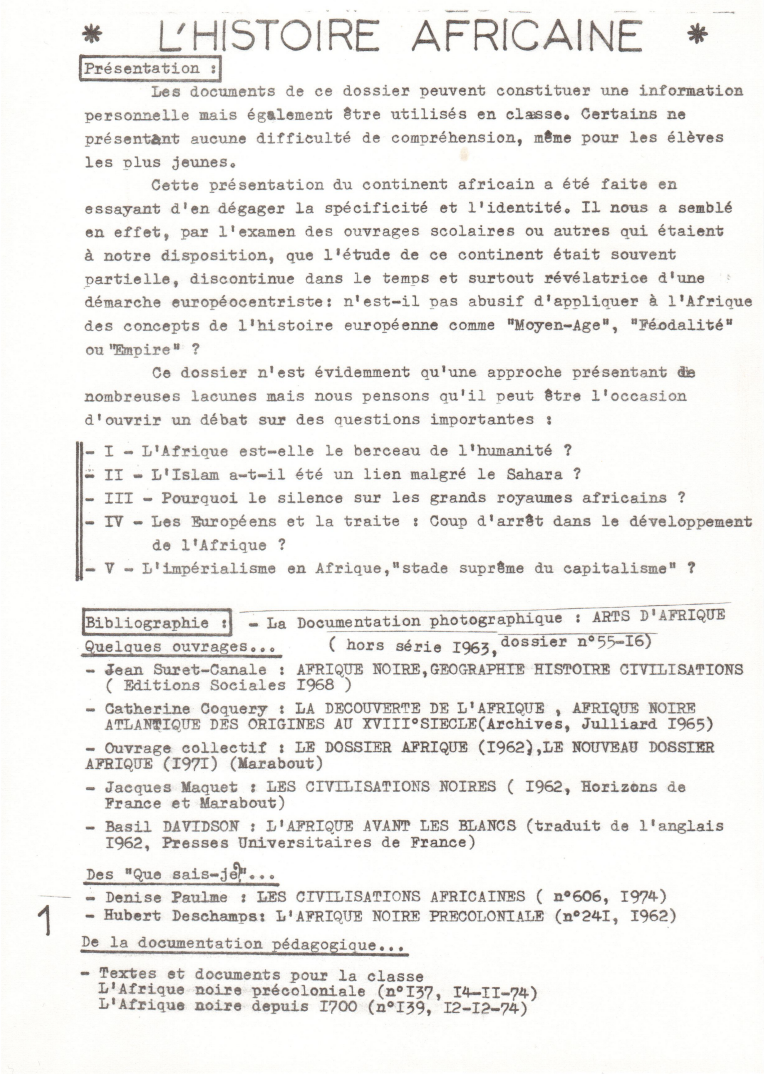
certaines questions (exactions coloniales par exemple) ne sont pas neutres ». Le groupe propose ensuite quelques pistes pédagogiques. Sur le thème de « la société féodale du Moyen-âge occidental », ils suggèrent de la mettre en perspective dans la longue durée et à l'échelle mondiale :

> *« Il n'est pas indifférent qu'un jeune Français découvre que les musulmans ou les Chinois ont été « en avance » sur les Européens »* écrivent-ils. *« En sixième, l'Afrique permet de retracer les grande étapes de l'histoire de l'humanité des origines au néocolonialisme »*[90].

A titre d'exemple, voici une trace des problématiques travaillées lors de ces séances de formation[91]

[90] « Pour enseigner une autre histoire », *Le monde de l'éducation*, avril 1975.
[91] Tiré des archives privées de Suzanne Citron.

Document 2 : Extrait des ressources mobilisées lors d'une séance de formation à Villetaneuse (date imprécise : autour de la fin des années 1970) (archives privées de Suzanne Citron)



* L'HISTOIRE AFRICAINE *

Présentation :

Les documents de ce dossier peuvent constituer une information personnelle mais également être utilisés en classe. Certains ne présentant aucune difficulté de compréhension, même pour les élèves les plus jeunes.

Cette présentation du continent africain a été faite en essayant d'en dégager la spécificité et l'identité. Il nous a semblé en effet, par l'examen des ouvrages scolaires ou autres qui étaient à notre disposition, que l'étude de ce continent était souvent partielle, discontinue dans le temps et surtout révélatrice d'une démarche européocentriste: n'est-il pas abusif d'appliquer à l'Afrique des concepts de l'histoire européenne comme "Moyen-Age", "Féodalité" ou "Empire" ?

Ce dossier n'est évidemment qu'une approche présentant de nombreuses lacunes mais nous pensons qu'il peut être l'occasion d'ouvrir un débat sur des questions importantes :

- I - L'Afrique est-elle le berceau de l'humanité ?
- II - L'Islam a-t-il été un lien malgré le Sahara ?
- III - Pourquoi le silence sur les grands royaumes africains ?
- IV - Les Européens et la traite : Coup d'arrêt dans le développement de l'Afrique ?
- V - L'impérialisme en Afrique,"stade suprême du capitalisme" ?

Bibliographie : - La Documentation photographique : ARTS D'AFRIQUE (hors série 1963, dossier n°55-16)

Quelques ouvrages...

- Jean Suret-Canale : AFRIQUE NOIRE,GEOGRAPHIE HISTOIRE CIVILISATIONS (Editions Sociales 1968)
- Catherine Coquery : LA DECOUVERTE DE L'AFRIQUE , AFRIQUE NOIRE ATLANTIQUE DES ORIGINES AU XVIII°SIECLE(Archives, Julliard 1965)
- Ouvrage collectif : LE DOSSIER AFRIQUE (1962),LE NOUVEAU DOSSIER AFRIQUE (1971) (Marabout)
- Jacques Maquet : LES CIVILISATIONS NOIRES (1962, Horizons de France et Marabout)
- Basil DAVIDSON : L'AFRIQUE AVANT LES BLANCS (traduit de l'anglais 1962, Presses Universitaires de France)

Des "Que sais-je ?"...

- Denise Paulme : LES CIVILISATIONS AFRICAINES (n°606, 1974)
- Hubert Deschamps: L'AFRIQUE NOIRE PRECOLONIALE (n°241, 1962)

De la documentation pédagogique...

- Textes et documents pour la classe
  L'Afrique noire précoloniale (n°137, 14-11-74)
  L'Afrique noire depuis 1700 (n°139, 12-12-74)

Il émerge donc aussi, dans ces cercles, la possibilité d'une valorisation culturelle par le biais des contenus d'enseignement, notamment en histoire.

2-3 Le fait colonial et l'enseignement des civilisations extra-occidentales

Contre le racisme et pour la tolérance

Cette question nous pousse à sortir momentanément du cadre chronologique de cette étude. Le génocide des Juifs et la barbarie nazie ont déclenché, dès la fin de la seconde guerre mondiale, un sursaut international de prévention. L'UNESCO fondé en 1945 prend la coordination de la réflexion sur la responsabilité de l'école en la matière. C'est à ce moment que l'enseignement de l'histoire, mais aussi d'autres matières scolaires, sont désignés comme susceptible de jouer un rôle important en matière de lutte contre le racisme.

Sous l'égide de l'UNESCO notamment, des colloques s'organisent afin de réfléchir à des amendements de programmes scolaires susceptibles de véhiculer des visions de l'altérité moins empruntes de hiérarchie raciale et susceptibles de véhiculer des idéaux de tolérance. Des revues pédagogiques comme les *Cahiers pédagogiques* s'emparent aussi de la question. Le bulletin officiel de l'éducation nationale (BOEN) se fait l'écho de ces diverses initiatives.

En 1951, un stage est organisé à Sèvres par l'UNESCO, uniquement consacré à l'enseignement de l'histoire. L'historien de la colonisation, Charles-André Julien, appartient au comité d'organisation. Plusieurs recommandations sont faites à l'égard des « jeunes de 15 à 18 ans »[92] :

> *« D'enseigner une histoire aussi universelle que possible dans laquelle le passé des peuples non-européens serait considéré en lui-même et non plus seulement dans la mesure où des intérêts européens s'y seraient trouvés engagés ».*

Il y est suggéré

> *« que les programmes, au moins dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire, soient modifiés conformément aux indications précédentes et, en particulier, qu'ils accordent aux civilisations et aux peuples non européens, la place qui doit leur revenir dans un enseignement soucieux de préparer les esprits à comprendre le monde actuel ».*

Le stage est l'occasion d'un *mea culpa* sur la question des races :

> *« L'enseignement sans doute apportant (sic) la critique de cette notion, montrera combien de fois elle a été invoquée à tort pour expliquer une similitude de traditions de croyances, de conditions dans des groupes humains foncièrement hétérogènes. Assurément, cette démonstration pourra servir à*

[92] *Recommandations pour l'enseignement de l'histoire,* Commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture de l'UNESCO, CNDP, 1952.

dissiper les préjugés et parfois un sentiment de suprématie dont on remarque ça et là la persistance ».

Quelques années plus tard, dans un numéro des *Cahiers pédagogiques* consacré à l'enseignement de l'histoire également, Charles Morazé, professeur à l'Ecole Pratique des Hautes Études évoque même le passé colonial français dans une optique d'enseignement universaliste et de rapprochement des peuples :

« On ne peut plus dire devant l'ampleur des travaux des ethnographes que l'histoire de l'Afrique noire commence avec la colonisation européenne. Certes on n'enseigne plus aux enfants noirs que leurs ancêtres sont les Gaulois, mais il serait important que les enfants de France, eux, connaissent les ancêtres de leurs camarades d'Afrique (…) »[93].

Certains thèmes font ainsi l'objet d'une attention plus serrée. L'enseignement des grandes civilisations est privilégié. Elles sont envisagées à la fois comme miroirs de l'altérité mais aussi comme prismes de rencontres culturelles (Legris, 2012).

La question des civilisations extra-européennes irrigue donc les programmes et se cristallise bientôt dans les programmes dits « Braudel » qui provoquent une véritable polémique à partir de 1957. Imprégnés du structuralisme ambiant[94], ces programmes prônent l'étude, en Terminale uniquement, de différentes civilisations qui sont exposées sous un angle majoritairement anthropologique quasi dénué d'historicité. Abordées de manière fixiste, elles incorporent un minimum d'histoire, notamment l'histoire récente. Les anciennes colonies qui sont alors en voie de décolonisation pour la plupart y figurent donc, découpées par aires : aire asiatique, aire arabo-musulmane, aire africaine. Ces immenses ensembles permettent notamment d'aborder des questions considérées comme sensibles : on trouve une description précise des exactions coloniales et même mention de la torture en Algérie dans certains manuels (Lantheaume, 2002 ; De Cock, 2012).

---

93 L'enseignement de l'histoire, *Cahiers pédagogiques*, 15 février 1957. Charles Morazé est l'un des co-directeurs, avec Fernand Braudel, de la *revue des Annales*. Historien spécialisé en histoire économique et sociale. De 1947 à 1968, il est membre de la commission nationale française pour l'UNESCO dont la politique éducative est tournée en priorité vers la lutte contre le racisme. Plus tard, Morazé sera chargé de définir les nouveaux contenus d'enseignement d'économie dans le cadre de la réforme Fouchet.

94 Dans les années 1950, Fernand Braudel et Claude Lévi-Strauss ont entamé un dialogue intellectuel sur les convergences possibles entre l'anthropologie et l'histoire. Cela donnera naissance à l'anthropologie historique (Marin, 2011)

Très fortement contestés pour leur caractère infaisable et difficile à évaluer au Baccalauréat, ces programmes sont d'abord contournés par les enseignants, puis « allégés », avant d'être abandonnés officiellement en 1969.

Les justifications de l'introduction de l'étude des civilisations extra-européennes ne réfèrent pas aux différents profils d'élèves, mais à la morale et à la tolérance comme condition de l'harmonie sociale et internationale. Ainsi, à l'objectif séculaire d'adhésion à un patrimoine national-républicain, s'ajoute (mais ne se substitue pas) la reconnaissance d'une différence culturelle, à l'échelle mondiale, qui gomme la domination occidentale et lui préfère l'équivalence conférée par le regard anthropologique. La connaissance de l'Autre en tant qu'Autre, y compris dans son altérité radicale devient la condition d'un vivre ensemble.

Ces programmes sont également la victoire de l'école historiographique des *Annales* dont Fernand Braudel est le chantre. Il incarne la contestation du récit politique, évènementiel du courant dit positiviste. L'introduction des civilisations dans les programmes est ainsi le fruit d'un rapport de force entre écoles historiographiques et institutions comme le montre Patricia Legris (Legris, 2010a). L'avantage est l'ouverture sur le monde, mais la limite est la dépolitisation et déconflictualisation des approches.

L'étude des civilisations extra-occidentales devient une donnée récurrente des débats sur les programmes d'histoire. En 1967, dans la revue *Historiens et géographes*, Suzanne Citron, professeure au lycée d'Enghien, publie un article, repris par la revue *des Annales* l'année suivante. Une commission ministérielle venait d'être chargée de réécrire les programmes. Elle y dénonce le caractère encyclopédique des programmes et l'européocentrisme qui y sévit depuis 1902.

> *« Alors que la vision contemporaine des faits humains oblige de plus en plus à saisir les situations humaines en fonction de pulsations de civilisations à grande échelle, nos programmes statiques nous maintiennent inlassablement dans le mini rythme d'un découpage européen et français »* (Citron, 1968, p 136-143).

Loin de se perdre au milieu de multiples prises de positions, cette tribune – publiée dans la revue de sciences humaines et sociales la plus prestigieuse du moment – est paraphée par Fernand Braudel lui-même qui l'approuve avec enthousiasme.

L'urgence d'une ouverture à l'altérité culturelle est donc bien réelle dès la fin de la Seconde Guerre mondiale.

L'encadré ci-dessous fait état de la carrière de Suzanne Citron et de ses différents moments d'implication dans les débats sur l'enseignement de l'histoire au cœur desquels la pluralité culturelle a toujours tenu une place privilégiée.

Encadré 1 : Suzanne Citron

Suzanne Citron est née sous le nom de Grumbach en 1922 dans une famille juive de la bourgeoisie assimilée. Profondément imprégnée par la culture républicaine émancipatrice, elle raconte avoir vécu la guerre et la mise en place du régime de Vichy comme une véritable trahison. Jeune lycéenne alors puis étudiante, elle est envoyée à l'Université de Lyon où elle suit les cours d'Henri Marrou en histoire ancienne qui appelle implicitement à la résistance. Elle se convertit alors au protestantisme et s'engage dans la résistance au côté du réseau des Chrétiens démocrates. A la fin de la guerre, elle passe l'agrégation féminine d'histoire et rencontre Pierre Citron qui deviendra son mari. Ils ont quatre enfants. Ses premières années d'enseignement au lycée de Reims puis d'Enghien lui font prendre conscience conjointement des défaillances et mensonges des programmes d'histoire, notamment sur la guerre d'Algérie dit-elle, mais aussi des blocages de l'école républicaine. Dès les années 1960, elle s'engage dans des groupes de réflexion pédagogique. En 1971, elle publie *L'école bloquée*, son premier ouvrage sur l'école où elle y dénonce les pesanteurs d'un système. La vie de famille freine d'abord sa production livresque mais elle poursuit ses engagements dans les années 1970 en organisant notamment des sessions de formation d'enseignants gratuites à l'Université de Villetaneuse. Elle se lance alors dans un doctorat sur le corporatisme enseignant à travers l'histoire de la Société des Professeurs d'Histoire-géographie (SPHG) ; mais, à plusieurs reprises, ses tentatives d'intégrer l'université en histoire se heurtent à de fortes oppositions. Elle se rabat alors sur les sciences de l'éducation où elle trouve un poste d'enseignante à Villetaneuse. Ses engagements rencontrent également le Parti Socialiste qu'elle intègre. Elle devient même maire de la petite ville de Domont (95) de 1977 à 1983 où elle organise des «classes sauvages« pour protester contre la fermeture de classes de l'école. Elle quitte le PS à la suite du recul sur le grand service public d'éducation proposé par Alain Savary. Dès le milieu des années 1980, elle se concentre sur la question de l'enseignement de l'histoire en publiant des ouvrages critiques : *Enseigner l'histoire aujourd'hui. La mémoire perdue et retrouvée,* les éditions ouvrières, 1984, mais surtout Le *Mythe national, l'histoire de France en question*, les éditions ouvrières, 1987 où elle déconstruit les invariants du roman national. L'ouvrage devient la référence pour la critique d'une histoire de France mythifiée et sourde aux renouvellements historiographiques mais aussi à la pluralité culturelle. Cette question reste d'ailleurs aux fondements de ses ouvrages et ses engagements ultérieurs, notamment au CVUH puis dans le collectif Aggiornamento histoire-géographie. Elle est consultée régulièrement par l'Éducation Nationale depuis les années 1980 sur l'enseignement de l'histoire.

L'enseignement des civilisations comme outil de démocratisation

Dans la foulée, à l'Institut National de la Recherche et de la Documentation pédagogiques (INRDP), et au Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP), des équipes de chercheurs lancent des enquêtes didactiques autour de la chercheuse Lucile Marbeau. L'heure est à l'expérimentation des approches thématiques sur le modèle de ce qui existe en Belgique (Legris, 2016).

En 1974, René Haby est nommé ministre de l'Éducation. Il aime rappeler qu'il est fils d'instituteur et que, malgré son engagement à droite, il s'avoue sensible aux réflexions psychopédagogiques, notamment aux travaux de Piaget. La période est tournée vers la politique de démocratisation et de massification de l'école via l'adoption du collège unique en 1975[95]. Si les réflexions sociologiques et politiques tournent davantage autour de l'urgence de compenser les inégalités sociales, elles intègrent également l'ouverture à la pluralité culturelle.

Il faut attendre 1977 avant que les programmes du secondaire ne soient véritablement réécrits. Sensible aux recherches de l'INRDP, le ministère Haby encourage une réécriture qui introduit des approches thématiques au collège. La didactique et la pédagogie sont alors vues comme des outils de remédiation à l'hétérogénéité scolaire. Les programmes, pense-t-il, doivent être assouplis pour laisser de la place à la pédagogie de projet.

Les nouveaux programmes paraissent en collège pour le tronc commun de sixième et cinquième. L'histoire y est mêlée à un vaste ensemble de sciences humaines intitulé « histoire, géographie, Économie, Éducation civique » après que l'APHG ait bataillé pour garder les termes d'histoire et de géographie, le projet initial ayant proposé l'expression de « sciences sociales ».

Les raisons invoquées ne sont pas que pédagogiques. La massification scolaire ne va pas naturellement de paire avec la démocratisation ; des régulations sont nécessaires et la réécriture des programmes en est une. Une tentative est donc faite pour rompre au collège avec une écriture trop conventionnelle, linéaire, chronologique ne reposant que sur du par-cœur et que l'on suppose peu apte à impliquer les élèves dans la construction de leurs savoirs par des activités historiennes, sur documents, et dans le cadre d'ateliers. L'histoire scolaire

[95] Voir le colloque organisé en novembre 2015 par André Robert et Laurent Guttierez : "40 ans après la création du collège unique, éclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975. http://ife.ens-lyon.fr/vst/AgendaColloques/DetailColloque.php?parent=accueil&id=1571.

doit retrouver sa saveur. Pour cela, elle doit aussi concerner des acteurs qui ne jouent pas tous dans la catégorie des dominants. L'histoire s'indexerait à la réalité proche des élèves de toutes catégories sociales, elle ne se surimposerait pas comme support d' évidences devant être mémorisées puis restituées mécaniquement. Les contenus d'enseignement doivent davantage s'indexer à la diversité sociale et culturelle des élèves afin de ne pas privilégier les plus favorisés. Les programmes d'histoire combinent les échelles. La notion de civilisation y est prégnante.

En sixième

> *« La rencontre, au cours de ces périodes, de certains faits particuliers de civilisations sera pour le professeur l'occasion d'effectuer avec ses élèves une "coupe" au travers de l'histoire générale montrant l'évolution d'une technique ou d'une institution des origines à nos jours (ex : agriculture, écriture, architecture, mythologie et religions, etc.) ».*

En cinquième :

> *« Le programme se propose d'élargir l'horizon des élèves au monde entier ».*

Du 11e au 16e siècle, les élèves évoqueront l'Islam, la civilisation occidentale, les civilisations extra-européennes : Inde, Chine, Amérique précolombienne[96].

En 1978, des stages pédagogiques sont organisés sur ces nouveaux programmes de 1977 qui paraissent difficiles aux enseignants : stage national pour les formateurs puis stages départementaux. Tous les comptes-rendus mentionnent une bonne atmosphère, détendue, studieuse, mais montrent aussi une véritable focalisation sur l'étude des civilisations extra-européennes[97] qui effraie.

Dans l'académie de Rouen, le formateur précise à la fois l'intérêt des programmes et les difficultés :

> *« D'autre part, il est bon de se rappeler l'objectif général tel qu'il est défini dans les instructions ministérielles pour les classes de sixième et cinquième. Un enseignement de l'histoire et de la géographie*, dit-il, a pour fins *"de favoriser la compréhension des autres dans le respect des différences"*[98]*. Si l'on insistait sur les périodes de crise, on risquerait de montrer la civilisation étrangère sous un jour peu favorable alors qu'on est invité, au contraire, à la présenter avec sympathie, c'est à dire de mettre en valeur ses richesses et ses aspects positifs ».*

[96] Arrêté du 16 novembre 1978, *BO spécial* n°1, 14/12/1978.

[97] *Compte rendu du stage départemental de Rouen*, 1978, AN, 19850538, article 1.

[98] Il est intéressant de noter ici que l'expression n'est pas tirée des instructions officielles mais est une reformulation de l'inspecteur.

Précisant plus loin sur l'enseignement de l'Islam que les objectifs sont de lutter contre « *l'importance du racisme anti-arabe* » et de

> *« redonner l'éclat d'une civilisation dont les élèves ne voient que les apports négatifs ».*

L'école comme lieu de lutte contre le racisme est une thématique omniprésente. Elle est rappelée par l'APHG en 1979[99] ainsi qu'à l'Assemblée Nationale lorsque le député Louis Mexandeau demande au ministre de l'Éducation ce qu'il pensait faire pour lutter contre le racisme. Le ministre répond en inventoriant les contenus susceptibles de remédier au racisme en éducation civique et en histoire :

> *« En classe de cinquième, l'étude des civilisations lointaines se donne particulièrement pour objet d'amener l'enfant à l'acceptation et au respect des différences »*[100].

Le programme est donc pensé comme un outil de démocratisation de l'école, susceptible de composer avec les différences internes au public scolaire. Ces différences sont désormais de deux ordres : individuelles d'abord, et l'enfant sera envisagé désormais comme un individu devant trouver son rythme et sa place dans les apprentissages ; et différences sociales et culturelles également puisque, pour la première fois, le programme d'histoire prend en considération les origines sociales des élèves pour introduire des nouveaux contenus et approches supposées les concerner davantage et les faire entrer ainsi plus facilement dans le plaisir des apprentissages.

La place du fait colonial n'en est pour autant pas bouleversée[101]. Ce ne sont pas les programmes mais les manuels, correspondant au programme 1977, qui apportent quelques nouveautés en la matière mais de façon périphérique. Il faut rappeler que les manuels de collège combinent l'histoire et la géographie. Or, c'est dans la partie géographie que l'on trouve le plus de mention du colonial à l'occasion de l'étude du continent africain.
Ainsi, dans le manuel Bordas de cinquième, dans le chapitre consacré à l'Afrique justement, on peut lire une description assez détaillée de la traite sous le titre : « Les méfaits de l'histoire » :

> *« Les populations africaines ont connu jadis des temps très difficiles. Pendant des siècles, elles ont été décimées par la traite des esclaves : des chefs noirs faisaient la chasse aux hommes pour les*

[99] Daniel Jean-Jay, Hubert Tison, « La lutte contre le racisme et l'antisémitisme dans les programmes d'histoire et d'éducation civique », *Historiens et géographes*, mai-juin 1979.
[100] *Question écrite n°8408 au Parlement* de Louis Mexandeau à Christian Beullac ministre de l'Éducation, 14 novembre 1978.
[101] Voir les tableaux de la place du fait colonial dans les programmes d'histoire au collège et au lycée, Annexes 3, tome 1.

vendre à des marchands d'esclaves venus du Moyen-Orient ou d'Europe. Les Arabes ont été les premiers à pratiquer ce trafic. Mais la traite s'est beaucoup développée lorsque les Européens ont commencé à mettre en valeur le nouveau monde ; les noirs d'Afrique occidentale et centrale étaient embarqués à destination des plantations d'Amérique. On estime que douze millions d'Africains ont été arrachés à leur pays entre le 16ème et le milieu du 19ème siècle. Ajoutez à cela les guerres entre tribus, puis les ravages causés quelquefois par les conquêtes coloniales : vous comprenez alors la longue faiblesse du peuplement africain »[102].

Ou encore chez Hatier :

« Au 19ème siècle, les États européens à la recherche de matières premières et de débouchés se partagent l'Afrique : c'est la grande période de ***colonisation*** *(en gras dans le texte) et de l'économie de « traite ». A partir de 1950 se fait la décolonisation. Elle s'accompagne parfois de violence comme en Algérie, au Kenya ou en Angola »*[103].

En histoire, la guerre d'Algérie est déjà présente malgré la proximité chronologique, mais on lui attribue une place parfois marginalisée dans le cadre du manuel. Chez Belin, en troisième, elle est étudiée en une double-page dans la partie éducation civique. On y trouve des explications précises des faits, ainsi qu'un bilan chiffré des pertes françaises et algériennes. Au cœur de la double page, un texte de Francis Jeanson, célèbre porteur de valises, insiste sur la violence française. Il faut rappeler que l'Éducation Civique, même si elle n'avait pas disparu, était diluée dans l'agglomérat « Sciences humaines et sociales » qui comprenait l'histoire et la géographie. Sans programme fixe, on trouvait donc quelques pages disséminées ci et là dans les manuels selon les thématiques. La présence de la guerre d'Algérie à cet endroit peut s'interpréter d'une double façon : comme une manière de la marginaliser dans la progression, mais aussi comme une volonté de lui assigner une finalité civique que l'on peut corréler à la politique antiraciste.

Chez Nathan, la guerre d'Algérie est traitée dans une rubrique intitulée « Controverse ». La double page est constituée d'un dossier documentaire. L'activité tente de mettre en équivalence la vision française (Jules Roy, Charles de Gaulle et Soustelle) et algérienne. Une photographie de « soldats interrogeant des suspects dans les djebels » est curieusement légendée : « *Dans une telle guerre, tout le monde ne devient-il pas suspect ?* ». Un activité propose d'interroger les témoins de l'époque et de restituer la violence des évènements[104].

---

102 Vincent, M. (1978). *Histoire-géographie 5ème nouveau programme*, Bordas, p.67.

103 Brignon, J. (1978). *Histoire géographie, classe de 5ème*. Paris : Hatier, p.46.

104 Bethemont, J. (1980). *Histoire géographie*, 3ème. Paris : Nathan.

Au lycée, en seconde, les programmes intègrent désormais les civilisations dans une troisième partie intitulée « D'autres mondes en vue » :

> *« La troisième partie tend à insister sur le rôle essentiel joué par l'Europe dans le monde à la fin du XIX^e siècle, mais plus encore à rappeler aux élèves (et les programmes de collège les y ont préparés) que des civilisations lointaines ont été et demeurent brillantes et respectables, qu'elles ont pu avoir des contacts anciens avec l'Europe, qu'elles ont réagi de façon différente face à l'expansion de celle-ci »*[105].

Là encore, ces programmes sont l'occasion pour les manuels d'innover un peu dans le traitement du colonial en le problématisant davantage mais en le diluant dans les nombreuses civilisations. Les éditions Belin[106]consacrent ainsi plusieurs pages aux questions coloniales sous la forme de cours, cartes et documents dans le cadre de cette partie.

Ces quelques exemples permettent de relativiser le sentiment de non-dits ou de tabous sur le passé colonial à l'aube des années 1980. Partie prenante des identités historiques des contrées lointaines, il n'est pas occulté. Toutefois, le passé algérien - encore proche - est mobilisé à des fins d'éducation civique, comme pour souligner les questions encore non résolues par l'histoire et susceptibles d'interroger le passé républicain. Les nouvelles approches du colonial sont reléguées dans des parties plus civilisationnelles.

Nos constats rejoignent ici les travaux de Narguesse Keyhani qui a montré comment l'interculturel était devenue une « catégorie réformatrice ». Dès les années 1960 en effet, la catégorie « relations interculturelles » a servi à problématiser l'existence des immigrés sur le sol français jusqu'à sa transformation explicite en catégorie d'action publique et en opérant d'ailleurs une dépolitisation du racisme (Keyhani, 2014). L'école n'est pas la seule touchée, le phénomène est beaucoup plus global et s'étend à l'ensemble des administrations. « Accepter les différences » devient une manière de lutter contre le racisme et d'adapter les mentalités françaises à la réalité pluriculturelle de la France. On retrouve cette approche dans l'institution scolaire et les programmes en sont l'un des supports.

Pour autant, l'inflexion vers cette nouvelle vision n'est pas si consensuelle et partagée. En tant que politique publique et pas seulement principe de référence, elle entre en interférence avec la norme républicaine et s'accompagne de nombreuses tensions. La communément appelée « crise de l'enseignement de l'histoire » en 1979 en est une.

[105] *BOEN*, 5 mars 1981.
[106] Lebrun, F. & Zanghellini, V. (1981). *Histoire et civilisations, classe de seconde*. Paris : Belin.

3 – La place du fait colonial dans la « crise de l'enseignement de l'histoire » : 1979-1983

3-1 La crise en contexte de politisation de l'histoire scolaire

De l'intérêt d'étudier les moments de controverses et de crises

« *A quoi sert l'analyse des controverses* ? » interroge Cyril Lemieux (Lemieux, 2007). Il existerait plusieurs intérêts à observer de près les *disputing process* d'après le chercheur. La première est de considérer que la dramatisation inhérente à ces moments d'intenses débats agit comme un révélateur des rapports de force, des positions institutionnelles, et des effets de réseaux. Une seconde approche tire son origine des *sciences studies* et considère que ces moments constituent en soi des « épreuves » qui reconfigurent les positions de pouvoirs, les rapports de force, et les croyances instituées. Il y aurait donc une dimension instituante de ces controverses amenant à se poser la question non des origines de la controverse, mais de ce que ces dernières font aux acteurs et aux institutions qui y sont impliquées. Une controverse doit ainsi toujours être analysée par l'observation des interactions.

Le concept même de controverse n'est pas si évident. Jean-Louis Fabiani propose que l'une des conditions soit la prise à témoin, c'est à dire la constitution en ressource du public d'un débat (Fabiani, 2007). Pour autant, une controverse nécessiterait la participation de pairs, c'est à dire de sphères dont les membres ont une compétence de jugement sur le sujet, plutôt que l'élargissement à un large public. Pour Cyril Lemieux, les cas d'élargissement du public vers des non spécialistes transforme la controverse en « crise institutionnelle ».

Ce modèle d'interprétation est complété par Michel Dobry qui propose de parler de « processus de crise » qu'il caractérise par une « désectorisation de l'espace social », par des « activités tactiques » de protagonistes, de mobilisation de ressources, évoquant en cela tout ce qui se joue dans le processus de crise lui-même (Dobry, [1986], 1992). Les protagonistes ont des modes de faire-valoir des ressources. Le système social est constitué d'une multitude de sphères qui sont à la fois enchevêtrées et autonomes les unes par rapport aux autres. Toute mobilisation est multisectorielle, c'est à dire qu'elle affecte simultanément plusieurs sphères sociales différenciées. Il y a donc dépassement de l'action catégorielle.

Le modèle s'avère intéressant pour interroger le débat sur l'enseignement de l'histoire qui éclate, dans ses faces les plus visibles, le 20 octobre 1979 lorsque le *Figaro Magazine* lance un cri d'alarme de l'historien essayiste Alain Decaux : « *On enseigne plus l'histoire à nos enfants* ». Ce dernier fait office de porte-parole en lançant l'alerte de la dégradation de l'enseignement de l'histoire. Le procédé relève de la dénonciation : les programmes - notamment ceux de l'école primaire - n'enseignent plus ni l'histoire (puisque la chronologie a disparu), ni l'histoire de France prévient Alain Decaux.

Cette crise a déjà été analysée comme telle par Patricia Legris (Legris, 2009) et Vincent Chambarlhac (Chambarlhac, 2012) tous deux avec une démarche différente. Patricia Legris a circonscrit les sphères et leurs différentes modalités d'intervention. A l'origine de la controverse se trouve l'APHG qui, forte de 14000 membres, a travaillé à sensibiliser universitaires et politiques au problème et dénonce ces programmes depuis 1976. C'est par une stratégie d'enrôlement sur fond de rivalités entre école historiographiques et institutions (Sciences po, EHESS, école des Annales) que l'APHG réussit à très fortement mobiliser.

Le second a préféré insister sur les arguments déployés témoignant de la place du politique, « au plus près des mots », plus que de l'État.

Cette analyse de discours a également nourri le travail de Géraldine Bozec qui, travaillant plus spécifiquement sur l'éducation à la citoyenneté, a traqué les débats scolaires touchant au national et aux tensions inhérentes à la question de l'intégration républicaine (Bozec, 2009).

Ces trois études montrent les clivages idéologiques à l'œuvre dans les différentes sphères et l'extrême politisation non seulement de l'enseignement de l'histoire, mais plus globalement de la question scolaire. Car le débat ne prend pas hors-sol. Le contexte est favorable à la « crise de l'école » (Balland, 2009 ; Forestier, 2014). Dans la foulée de mai 1968 et de ses discours libertaires, anti autoritaires sur l'école, le clivage se creuse entre partisans d'une réforme sur l'école sur des fondements plus pédagogiques et ceux qui restent campés sur la défense des savoirs disciplinaires. La « crise de l'enseignement de l'histoire » s'inscrit dans ces débats. La défense d'une histoire nationale et chronologique recouvre souvent le « camp » opposé aux théories anti autoritaires post-soixante-huitarde. Le contexte est à la publication d'essais souvent virulents sur l'école dont la thématique coloniale n'est pas absente, car un élément semble faire consensus : les décolonisations et les immigrations qui ont suivi ont changé la société et la composition des classes.

La référence au passé colonial comme justification de la crise

Dans les ouvrages grands publics fustigeant les activités d'éveil à l'école primaire, on trouve en effet déjà des références plus ou moins explicites au passé colonial, comme dans le chapitre qu'y consacrent Claude Billard et Pierre Guibbert dans leur *Histoire mythologique des Français* : « L'éveil ou la mort de l'histoire »[107] où les deux auteurs s'interrogent sur les raisons de la disparition de l'« odyssée nationale » dans les programmes.

> *« D'autres raisons, plus profondes et plus graves, qui ne sont pas toutes d'ordre rationnel, concourent à rendre caduque l'ancienne didactique de l'histoire, dont la plus importante est peut-être la disparition de l'espace autarcique national. Le cadre mental naturel dans lequel s'inscrivait harmonieusement l'odyssée républicaine s'est soudainement évanoui (…) Cet espace douillet, où chacun pouvait se sentir à l'abri, a subitement explosé au XXème siècle sous le choc des guerres totales, annonciatrices d'une nouvelle organisation planétaire. Désormais appelé par les nécessités internes des économies développées, le Tiers-monde est aujourd'hui présent dans le premier Monde, et notamment dans ses classes primaires. Les petits pauvres du XXème siècle sont toujours généreusement adoptés par la République Française, mais ils s'appellent aujourd'hui Ali ou José, et il est vraisemblable qu'ils ne peuvent pas éprouver la même admiration pour l'histoire de France que les écoliers d'antan (…) Dans le contexte spécifiquement français de la décolonisation, la mythologie nationale élémentaire risquerait d'apparaître trop nettement, aux yeux des anciens colonisés et de leurs colonisateurs, comme une forme surannée et cruelle d'impérialisme culturel »* (p.290*).*

Ces deux auteurs profiteront également quelque temps plus tard d'une tribune dans la toute nouvelle revue *Le Débat* lancé par Pierre Nora en 1980. Le ton est beaucoup plus « scientifique » que dans leur ouvrage même s'il s'agit d'en arriver à la même conclusion. Les auteurs se situent spécifiquement dans le débat du moment et inventorient « huit manières d'enseigner l'histoire ». La démonstration vise à légitimer pédagogiquement et scientifiquement l'enseignement de la mythologie nationale :

> *« loin de briser l'énergie de la pensée, l'imposition d'un catéchisme, dans une société pluraliste, arme l'esprit »*[108]*.*

[107] Claude Billard, Pierre Guibbert. (1976). *Histoire mythologique des Français*. Paris : Galilée. L'ouvrage se présente comme une histoire de l'enseignement de l'histoire. En réalité, il est prétexte à émettre un avis très négatif sur les disciplines d'éveil. Les deux auteurs sont très impliqués dans la controverse. Ils écrivent également dans la revue *H-histoire* en 1979 un article sur « l'âge mythologique », ainsi que dans la revue *Le débat*. Claude Billard enseigne la psychopédagogie et Pierre Guibbert la pédagogie du français, tous deux en école normale d'instituteurs.

[108] Billard, C. et Guibbert, P. (1981). Peut-on encore enseigner l'histoire aux enfants ? *Le Débat*, n°9, 84-95

Ils s'avouent cependant conscients que l'ancienne mythologie est obsolète à cause de

> *« la lutte des classes, le chômage, les inégalités sociales l'émancipation des anciennes colonies, la présence massive d'enfants immigrés dans les écoles … »*[109]

Plus ouvertement polémique et pamphlétaire, Paul Guth, romancier, essayiste, dans sa *lettre ouverte aux futurs illettrés,* s'adresse à « Jacques », élève de troisième et intitule une partie « *Défense aux jeunes Français d'apprendre l'histoire de France* »[110]. L'auteur y parle de « génocide intellectuel », d'un « lavage de cerveau perpétré pour défranciser les jeunes ». Le langage est violent, colérique, accusateur. Se targuant d'avoir un manuel de quatrième sous les yeux, l'auteur s'alarme du caractère indigent de son contenu :

> *« Eh non mes chers collègues, ces défrancisés n'y ont plus droit. Ils n'ont droit qu'à l'ablation de la mémoire et à l'esclavage », ajoutant : « Plus de Jeanne d'Arc ! Nos enfants ne doivent pas entendre « ses voix ». Ils ne doivent ouïr que celle des idéologies d'esclaves »*[111].

Par deux fois les comparatifs choisis relèvent du fait colonial. Le mot n'est cependant pas prononcé. La terminologie d'« esclave » renvoie autant à l'idée coloniale qu'à l'exogène vis-à-vis du repère hexagonal, qu'au registre de la victime opposé à celui de la fierté du vainqueur.

D'une manière générale, toutes les critiques tournent autour de la perte de l'histoire nationale et des racines.

Jean-Marie Benoist embrasse à son tour le problème dans un ouvrage intitulé *La génération sacrifiée, les dégâts de la réforme de l'enseignement*[112]. « Cri d'alarme », « cri d'indignation », « dégâts irréparables », « champ de ruines » etc. Là encore les expressions traduisent le souci de camper le registre du scandale. L'auteur attribue la responsabilité du massacre au groupe de formation permanente de l'université Paris-Nord réuni autour de Suzanne Citron[113] qui veulent selon lui :

> *« aligner tout contenu d'enseignement sur l'attente supposé de leur mythe d'enfant maghrébin ou africain »,* ajoutant *« Petits numides de 1975, de 1978 ou de 1980, vous ne saurez rien de vos ancêtres carthaginois, ou de vos cousins sumériens, aux yeux de ces pédagogues de gauche, vous n'êtes que des petits Maghrébins à qui il faut – eux seuls le savent – donner une « conception*

[109] *Ibid*., p.97
[110] Guth, P. (1980). *Lettre ouverte aux futurs illettrés*. Paris : Albin Michel, p.121.
[111] *Ibid*., p. 135.
[112] Benoist, J-M. (1980). *La génération sacrifiée, les dégâts de la réforme de l'enseignement*. Paris : Denoël.
[113] Voir partie 2, chapitre 1, 2-3.

globale des sciences de la société , ensemble d'outils complémentaires qui permettent d'analyser l'univers de 1975 » (et rien d'autre !) »[114].

Mais pour l'auteur, tout cela ne relève que d'un seul objectif : faire entrer le marxisme dans les classes, et comporte un risque ultime : couper les jeunes de leurs racines et en faire des « *daltoniens de leur propre civilisation* »[115].

Maniant l'outrance et la provocation, ces ouvrages de vulgarisation émanent d'auteurs plus ou moins bien connus par le public. Paul Guth, publie régulièrement dans *Le Figaro* depuis la fin des années 1950. Jean-Marie Benoist appartient à la mouvance des «nouveaux philosophes«, mais il est également essayiste et politiquement engagé puisqu'en 1978 il se présente contre Georges Marchais aux élections législatives. Quant à Pierre Guibbert et Claude Billart, ils sont enseignants en écoles normales. Si nous n'avons pas ici affaire à des ouvrages forcément à grand succès, on constate en revanche une couverture sociale assez large puisque sont atteints de la sorte les lecteurs profanes, les enseignants de terrain, et même les universitaires.

La critique de l'histoire enseignée n'est pas l'angle principal de ces ouvrages qui embrassent l'étendue de la question scolaire qu'ils estiment malmenée par les pédagogies actives et les discours « égalitaristes ». Mais elle en est un segment. La dissolution de l'histoire scolaire dans les activités d'éveil au primaire et dans l'agglomérat de sciences sociales au collège est vue comme une mise en danger du projet national-républicain de l'école. Dans cette logique, l'argumentation transite par des remarques sur le possible affaissement national et sur une demande de sursaut de la méritocratie républicaine. Par le truchement de ces questions apparaissent l'immigration et le colonial partie-prenant du projet national que les auteurs souhaitent revivifier.

Ce débat sur l'école ne faiblit pas dans les années qui suivent comme le montrent Yann Forestier qui a étudié la médiatisation des débats sur l'école[116] et Ludivine Balland qui quantifie, pour la seule année 1984, quarante ouvrages sur l'école (Balland, 2009 ; Forestier, 2014). Parmi les titres à sensation, Jean-Pierre Despin et Marie-Claude Bartholy publient en 1983 *Le poisson rouge dans le Perrier* qui a un énorme écho, notamment dans les écoles

[114] Jean-Marie Benoist, p. 17.

[115] I*bid*., p. 22

[116] Notamment de Romilly, J. (1984). *L'Enseignement en détresse*. Paris, Julliard. ; Jumilhac, M. (1984). *Le Massacre des innocents*. Paris, Plon. ; Bartholy, M-C. & Despin, J-P. (1984). *Le Poisson rouge dans le Perrier*. Limoges, Critérion ; Maschino, M-T. (1984).*Voulez-vous vraiment des enfants idiots* ? Paris, Hachette. Fayard, J-F. (1984). *Des Enfants sans histoire*. Paris, Perrin. ; Maupas, D. (1984). *L'École en accusation*. Paris, Club de l'Horloge. ; Milner, J-C. (1984). *De l'École*. Paris, Seuil. ; *Colloque philosophique de Sèvres, Philosophie, École, même combat* , (1984). Paris, PUF. ; Stal, I. & Thom, F. (1985). *L'École des barbares*. Paris, Julliard. ; Huot, H. (1985). *Et voilà pourquoi ils ne savent pas lire*. Paris, Seuil.

normales. L'ouvrage démontre, de façon humoristique, les excès du dogme de la pédagogie dans les écoles, surtout en primaire. Et surtout, Jean-Claude Milner, enseignant à l'Ecole Normale Supérieure lance un véritable pavé dans la mare avec son ouvrage *De l'école.* Sur la question de l'immigration sa parole entre en dissonance avec les autres. Elle apparaît une première fois dans le cadre du chapitre consacré au « roman sociologique » qui s'interroge sur le nom d'*immigrés* (en gras) énonçant, selon lui, une évidence : quelque chose est changé, du point de vue du moins des critères sociologiques. Pour Milner, le discours de la massification imputant aux immigrés la nécessaire adaptation de l'école est inaudible. Il est le revers du racisme. Tels les chiens, développe-t-il, le discours d'amour de l'immigré n'est que compassion stérile :

> *« Transformer l'école en caniveau pour les immigrés, tel est le programme populiste, auquel concourent les réformateurs pieux : c'est abominable »*[117].

Il est pire encore de réserver tel ou tel savoir à des catégories précises et il faut surtout rester très prudent quant à la question de l'enseignement des langues d'origine : « *comme de coutume, le propos charitable est toujours sur le point de verser au racisme* » écrit-il[118].

Dans ces ouvrages, qui se veulent non des pamphlets mais de véritables essais sur les mutations de l'école républicaine, la question de l'immigration vient interroger la norme. Pour certains, le traitement culturel qui lui est proposé par l'institution scolaire va à l'encontre de cette norme. C'est aussi ce que défend Marcel Gauchet en 1986 dans *Le Débat*, lorsqu'il écrit que :

> *«Les difficultés de principe que soulève la présence massive d'enfants d'origine immigrée dans le système scolaire représentent la fois un cas particulier, une amplification dramatique et un condensé complet des données de notre problème. Elles font ressortir de façon criante le chemin parcouru. Elles symbolisent pour ainsi dire la mise en échec du projet de l'école républicaine par les acquis du relativisme culturel. Il est clair en effet que nous n'aurons plus jamais la bonne conscience et la foi du charbonnier dans les valeurs universelles de la nation France et de la civilisation européenne qui ont fait la force assimilatrice incomparable de la machine scolaire de la IIIeme République. On n'éradique pas l'empreinte de l'Islam comme on a effacé les marques du patois picard ou défait le moule des catégories bretonnes. Et nous manquons de conviction dans l'imposition pour faire de bons Français avec de petits Sénégalais sur le mode où on l'a réussi dans le passé avec de petits Polonais ...) La différence de culture d'origine est érigée en paradigme de cette différence personnelle dont une*

[117] Jean-Claude Milner, *De l'école*, p. 98.
[118] I*bid*., p.145.

éducation authentiquement démocratique se doit de proposer le respect et de le développement » (Gauchet, 1986, p.62).

Avec cette littérature se nouent les discours alarmistes sur la prétendue dégradation de l'école qui s'accompagne d'une fragilisation du récit national. Naturellement, l'histoire scolaire, comme discipline fortement chargée à la fois de prestige dans la hiérarchie disciplinaire, mais aussi comme discipline saturée de finalités civiques et identitaires, est prise à partie. C'est quasiment un appel à régénération qui est lancée par ces discours.

3-2 Du déploiement de la crise à la captation politique

Les forums comme espaces de construction de la crise

Entre mars et juin 1980, trois colloques réunissant historiens, personnalités politiques et essayistes sont organisés. Aucun n'a lieu en contexte universitaire. Le caractère hybride s'affirme ainsi entre registre militant, académique et pédagogique.

Le 4 mars 1980, la revue *Historia* dans laquelle écrit régulièrement Alain Decaux célèbre son 400ème numéro en organisant un débat sur le thème « L'enseignement de l'histoire en péril ». Ce débat, animé par Alain Decaux, réunit dirigeants politiques d'horizons divers, des historiens célèbres et des « personnalités du monde de l'éducation » comme l'indique l'invitation[119]. Pendant trois heures en soirée, le moment orchestre la rencontre entre des acteurs de différentes sphères. Il est relaté dans la revue *Historiens et Géographes* car Jean Peyrot, président de l'APHG y participe.

On y trouve des hommes politiques : Jean-Pierre Chevènement, Jean-Marie Le Pen et Michel Debré. Tous trois s'entendent pour réclamer le retour à une histoire nationale « tombée aux oubliettes » (Debré), un retour à la chronologie : « *l'histoire éclatée correspond à une société éclatée* » (Chevènement) tandis que Jean-Marie Le Pen affirme que « *La bourgeoisie mondialiste et l'internationalisme marxiste assassinent l'histoire nationale et l'amour de la patrie* »[120].

On y croise également des universitaires : Pierre Goubert, historien moderniste, Hélène Carrère d'Encausse (historienne de la Russie), Fernand Braudel, Emmanuel Le Roy Ladurie, (historien moderniste), et Max Gallo historien proche de Jean-Pierre Chevènement.

[119] Publicité pour le débat publiée dans *Historia,* n°400, mars 1980.
[120] Roger Cans, « L'enseignement de l'histoire en question », *Le Monde*, 6 mars 1980.

Le 26 avril 1980, un second colloque est organisé par le club de l'horloge[121] sur le thème « Un printemps pour l'éducation ». Président de la commission « éducation », Didier Maupas, son président, y dénonce la « mystique égalitaire » et le « mondialisme militant »[122]. Le colloque est relaté dans l'édition du *Monde* le 30 avril 1980.

En juin de la même année, un colloque réunit des historiens sur le thème de l' « enseignement de l'histoire à la jeunesse » à l'initiative de Michel Debré qui l'inaugure, présidé par Jean-Baptiste Duroselle, historien des relations internationales, et sous le parrainage de l'APHG et d'*Historia*.

Edgar Faure et Christian Beullac, ancien et actuel ministres de l'Éducation, justifient les réformes de l'enseignement par l'argument de la massification mais aussi, pour l'actuel ministre, par souci d'adosser les contenus d'enseignement à la culture du temps, à savoir un histoire « mondialisée » afin « d'ouvrir nos enfants sur le monde sans pour autant les couper de leurs racines ».

Le colloque fait l'objet d'un compte-rendu dans la revue *Historiens et géographes*.

Une fois encore, l'étude des discours montre une imbrication des thématiques de massification et de démocratisation de l'école avec celle des changements sociologiques dans les classes. Si les questions d'immigration ne sont pas forcément au cœur des débats, elles affleurent régulièrement.

La première est celle d'un professeur certifié qui, relate le compte-rendu, sera très applaudi. Il s'étend longuement sur les problèmes posés par les nouveaux programmes et les manuels scolaires. Á cette occasion, il mobilise l'exemple de la guerre d'Algérie :

> *« En ce qui concerne l'Algérie, au moins la moitié des manuels ne parlent de l'Algérie française que pour les tortures, la répression et pour la « falsification » (…) on pourrait au moins avoir un jugement équitable ! »*[123]

Philippe Joutard, membre de l'APHG et enseignant à Aix-Marseille prend à son tour la parole :

> *« Nous sommes dans une ville où nous vivons en contact permanent avec les gens originaires de l'outre-méditerranée. Il est évident que pour nos élèves nous avons dit « apprentissage de la tolérance ». L'apprentissage de la tolérance, lorsqu'ils ont dans leurs classes des petits musulmans cela consiste à leur expliquer très tôt non pas au niveau du primaire mais au niveau sixième, cinquième, très simplement, ce qu'est l'Islam, ce qu'est le ramadan, ce que cela signifie, et d'autre*

[121] Le club de l'horloge est un cercle de pensée d'obédience de droite dure, libérale, nationaliste, créé en 1974. Il est très actif dans les débats sur l'école dès la fin des années 1970.

[122] Rappelé par Edwy Plenel, « La querelle de l'histoire II. D'autres enjeux », *Le Monde*, 22 janvier 1981

[123] *Historiens et géographes* n°281, octobre 1980, p.278

part expliquer, qu'en réalité certes il y a eu des époques d'opposition mais il y a eu aussi dans la tradition française des époques qui ont été aussi importantes de relations. Il est très important, dans un apprentissage de la tolérance, de montrer qu'en tout état de cause, l'univers national n'est jamais un univers autarcique, fermé sur lui-même (applaudissements) ».[124]

Encadré 2 : Philippe Joutard

Né en 1935 à Paris, Philippe Joutard obtient l'agrégation d'histoire en 1958 et soutient sa thèse d'État en 1974 consacrée à la guerre de camisards (1702-1704) pour laquelle il mobilise l'histoire orale. Ce travail est une première réflexion sur l'articulation entre l'histoire et la mémoire. Enseignant dans le secondaire, il commence sa carrière à Rabat avant de revenir à Marseille puis à Aix en Provence. Membre et très investi dans la section régionale d'Aix Marseille de l'APHG, il devient ensuite professeur à l'université de Provence. Très impliqué sur les questions d'enseignement, il préside la COPREGH de 1985 à 1986 et prend la responsabilité de la commission histoire-géographie de la mission Bourdieu-Gros en 1989. Ses réflexions se portent alors vers l'enseignement du fait religieux qu'il définit dès les années 1980 comme un contenu d'enseignement susceptible d'aider à l'intégration des enfants immigrés musulmans. Il devient Recteur de Besançon puis de Toulouse entre 1989 et 1997. Il est l'artisan en 2002 de l'écriture des programmes d'histoire pour l'école élémentaire, programmes supprimés en 2008, dans lesquels il plaidait pour l'intégration de l'histoire de l'immigration, ainsi que des traites et de l'esclavage.

Ces positions d'ouverture à l'altérité sont également défendues par l'Inspection Générale. Louis-François, Inspecteur général à la retraite depuis 7 ans, grand défenseur des pédagogies et de l'éducation à la citoyenneté, prend la parole et rappelle la nécessité de s'ouvrir aux autres civilisations ainsi que son travail avec l'UNESCO dans ce sens.

Quelques mois plus tôt, Lucien Gernet, Inspecteur général, avait répondu en écrivant au *Figaro magazine* que les programmes se justifiaient aussi au regard de « *l'arrivée de tous les enfants mêlés en sixième* » (sans préciser toutefois s'il s'agissait de mélange social ou culturel) et affirmé que chaque enfant « *doit connaître les grandes civilisations qui ont brillé dans l'histoire* »[125].

En septembre 1983, *Le Monde de l'éducation* consacre un long dossier au sentiment national. Pierre Kerleroux s'y livre à l'analyse de douze ouvrages d'histoire de France publiés pour la jeunesse entre 1976 et 1982. Ses deux analyseurs principaux sont le traitement de la Commune et de la colonisation. Il en pointe les absences ou les orientations. Tel ouvrage insistant trop sur la colonisation comme simple extension d'influence au service de la fierté

[124] *Ibid*.,p. 281.
[125] Le *Figaro magazine*, 24 novembre 1979.

patriotique est immédiatement classifié comme passéiste. A l'inverse, l'ouvrage qui précise les exactions coloniales est vu comme utile dans le cadre de la lutte contre le racisme et les préjugés. Pour finir, l'auteur s'exerce par ailleurs à quelques propositions « pour un patriotisme actuel et ouvert ». Son point 2 est intitulé : « La France, creuset pluriculturel ». Il y développe l'idée de la « *vitalité de la vie culturelle nationale* », mais aussi de la « *richesse des apports nord-africains, africains, vietnamiens, portugais etc. à la vie française (culture, sport, mode, art culinaire)* » avant de conclure sur « *les dangers du racisme et de l'intolérance* » et la «*nécessité pour la France de ne pas manquer la chance historique d'un nouveau métissage* »[126] .

La période est donc bien à l'effervescence autour de la circonscription du national dans l'enseignement de l'histoire. Le sujet est fondamentalement politique.

La reprise en main par le politique

La controverse pénètre de façon inédite le monde politique. En 1980, Michel Debré, acteur-clé[127], est à l'initiative de deux propositions de lois sur l'enseignement de l'histoire qui sont relayées encore une fois dans *Historiens et géographes*[128]. La première, déposée à l'assemblée le 8 octobre 1980, affirme que l'enseignement de l'histoire s'est délité en primaire dans les activités d'éveil, et dans le secondaire dans des sciences économiques et sociales. Il regrette que « la nation française n'y apparaît plus comme la référence primordiale » et affirme qu'

> *« Au moment où les phénomènes de massification précipitent le déracinement des individus, accélèrent le nivellement des cultures et instaurent la tyrannie de l'instant, l'histoire ne donne plus les repères indispensables pour que les jeunes Français aient une conscience précise de leur identité nationale et culturelle »*[129].

[126]Dossier « le sentiment national aujourd'hui », *Le monde de l'éducation*, septembre 1983.

[127] Patricia Legris a comptabilisé 8 questions écrites à l'Assemblée nationale sur 14 entre 1979 et 1982 sur l'enseignement de l'histoire. Michel Debré, gaulliste convaincu, a été plusieurs fois ministre. Il est à l'époque député de la Réunion.

[128] *Historiens et géographes*, n°281, novembre 1980.

[129] *Proposition de loi d'orientation sur l'enseignement de l'histoire* enregistrée à l'Assemblée Nationale le 25 juin 1980.

L'article 3 de la loi précise alors que

> *« L'enseignement de l'histoire doit être centré sur le passé national, en soulignant la solidarité fondamentale qui unit la France à l'histoire et à la culture de l'Europe, sans omettre les aperçus sur les autres civilisations et les éclairages sur l'histoire du monde ».*

Un mois plus tard, le 29 août 1980, une nouvelle proposition de loi est reformulée afin de rendre obligatoire l'enseignement de l'histoire nationale à l'école. Les deux textes sont clairement orientés vers la préférence nationale même si Michel Debré admet la nécessité d'un décentrement.

Mais c'est surtout l'intervention du Président de la République lui-même qui redonne une nouvelle vigueur au débat.

La préoccupation de François Mitterrand pour l'enseignement de l'histoire était déjà présente dans son programme électoral en 1981, la 91ème proposition prévoyant que « l'enseignement de l'histoire et de la philosophie sera développé », et il avait manifesté à l'APHG tout son soutien lors de la campagne électorale[130].

Á la suite de son élection, le 31 août 1983, sans que ce soit à l'ordre du jour du conseil des ministres, le président provoque la surprise en se déclarant « scandalisé» et demande à Alain Savary de réformer les programmes. Entre-temps, Max Gallo a été nommé Secrétaire d'État et porte-parole du gouvernement Mauroy. C'est lui qui restitue aux médias les propos du président angoissé « *face aux carences de l'enseignement de l'histoire [qui] conduisent à la perte de la mémoire collective des nouvelles générations* »[131].

Á ce moment, la décision de réécrire les programmes d'histoire devient une priorité politique dont semble quasiment dépendre l'avenir de l'homogénéité nationale.

Conclusion

L'hétérogénéité culturelle est devenue une question tant politique que sociale à la faveur d'une société désormais plongée dans la crise économique. L'altérité, à travers les immigrés et leurs enfants, est désormais abordée par le prisme culturel, ce qui a un effet sur le consensus national-républicain. L'enseignement de l'histoire, pris dans la crise scolaire, se trouve enjoint à remédier à sa supposée participation à la fragilisation du modèle républicain.

[130] Jean Peyrot, « Les candidats à l'élection présidentielle et l'histoire-géographie », *Historiens et géographes*, n°284, avril 1981.

[131] « Cette histoire qui scandalise François Mitterrand », *Le Nouvel Observateur*, 9 septembre 1983.

La « crise » qui commence en 1979 part de la sphère professionnelle (APHG) puis gagne les sphères politiques, éditoriales, et médiatiques. Les arguments mobilisés montrent que l'enseignement d'une histoire nationale est au cœur des débats sur l'école. Tous les acteurs croient aux vertus des contenus d'enseignement pour tisser de l'appartenance. Mais, pour certains, c'est la valorisation culturelle, par l'exploration de civilisations étrangères, qui est susceptible de construire de la tolérance et d'infléchir l'universalisme occidental dominant par des infléchissements relativistes ; pour d'autres au contraire, seule une histoire nationale protège du délitement du patriotisme et de l'école. Le passé colonial devient au même moment une manière, parmi d'autres, de penser la présence de l'immigration. Altérité culturelle et passé commun commencent à s'entrelacer. Les dispositifs mis en place à la suite de cette première crise ne peuvent qu'en tenir compte.

Chapitre 2 : Le fait colonial, un contenu d'enseignement mis en débat dans le cadre de la réécriture des programmes d'histoire : 1984-1985

Introduction

Le premier mandat de François Mitterrand est celui de mesures quasi concomitantes pour statuer sur une éventuelle réécriture des programmes d'histoire, en relation avec les nouvelles questions posées aux finalités de l'école et de l'histoire scolaire par la présence d'enfants (d') immigrés dans les classes. Plusieurs missions sont confiées à des experts historiens chargés de proposer des solutions consensuelles à l'issue d'enquêtes. La question coloniale n'est pas au cœur des enjeux mais celle du récit national-républicain l'est.

L'immigration devient une préoccupation de l'école contrainte de se repositionner face au constat de l'installation de ces enfants en classe tandis qu'elle avait longtemps privilégié l'hypothèse de leur retour. Ces nouvelles problématiques sont digérées de différentes manières par l'institution. Commissions, missions et colloques deviennent des lieux d'élaboration d'une cause commune susceptible de faire consensus. Si l'on présente souvent les nouveaux programmes Chevènement de 1985 comme le produit d'une idéologie prédéterminée par le souverainisme républicain (Legris, 2010a, Garcia & Leduc, 2003), les coulisses des discussions révèlent au contraire des discussions vives et des arbitrages qui ne sont pas seulement le produit de rivalités idéologiques, comme le montre l'expérience avortée de la commission Berque. En réalité, le lancement parallèle de plusieurs dispositifs sur un même thème témoigne tout autant des incertitudes et tâtonnements des acteurs. Des tensions existent et se lisent tant dans les prises de paroles publiques qu'entre acteurs des différents bureaux missionnés. Au même moment une politisation de la mémoire de la

guerre d'Algérie voit le jour à l'Assemblée Nationale autour de manuels scolaires. Peu relayée, elle est toutefois l'occasion d'interroger son enseignement. La question de la possible sensibilité de ce contenu est posée dans l'arène politique.

1- Le recours à l'expertise comme sortie de crise, la nécessaire prise en compte de la présence des enfants (d') immigrés dans les classes

1-1 Des historiens missionnés pour la réécriture, le rapport Girault et la COPREGH : 1982-1984

Le rapport Girault

La réforme de l'enseignement de l'histoire était à l'agenda présidentiel dès l'arrivée de François Mitterrand. En juillet 1982, le ministre de l'Éducation Alain Savary envoie une lettre de mission à l'historien René Girault afin de le mandater pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire. Historien contemporainiste , il n'est pas impliqué dans les débats sur l'enseignement de l'histoire des années précédentes. Spécialiste des relations internationales, le choix se veut celui de la neutralité et de l'objectivité. Le rapport doit être remis en juin 1983. René Girault s'entoure d'historiens et lance alors un sondage portant sur un panel représentatif d'élèves et d'établissements au primaire, collège et lycée. Un questionnaire y est envoyé. Il reçoit 2617 réponses.

Les archives François Mitterrand témoignent de relations directes entre les historiens professionnels et la présidence. Le 1er septembre, le président reçoit une lettre de Marc Ferro, co-directeur de la revue des *Annales* et membre de la commission Girault. La lettre est à entête de la revue. Elle se présente comme une réponse à une demande d'avis sur les futurs programmes : « *Sachant votre intérêt pour les problèmes de l'histoire, et répondant à votre appel, je me permets de vous adresser ce texte* ».
Marc Ferro y développe la nécessité d'un virage dans l'historiographie scolaire en rompant avec le caractère européo-centré des programmes et des interprétations. La variable coloniale

est au cœur de sa démonstration et justifie, d'après lui, la multiplication des focales afin d'initier à la pluralité des visions sur le passé.

> *« Les changements que le monde a connus depuis la deuxième guerre mondiale, et surtout la décolonisation, ont eu pour effet de multiplier les foyers qui secrétaient leur propre vision de l'histoire, leur propre interprétation du développement des sociétés. A côté de l'histoire « blanche », elle-même variable selon les nations, les idéologies, sont apparues d'autres perceptions, d'autres interprétations non européo-centriques ; en pays d'Islam, en Afrique Noire, en Chine, etc. Parallèlement, face à ces visions émanant d'institutions, de multiples sociétés ont revendiqué leur « droit à l'histoire », élaborant une sorte de contre-histoire ; en France, par exemple, les Corses et les Bretons, les Noirs aux USA, en Pologne tous ceux qui mettent en cause une histoire élaborée et contrôlée ailleurs, de sorte que l'idée qu'il pouvait exister un seul discours sur l'histoire acceptable pour tous est devenue de plus en plus illusoire ».*

Ce qui permet à Marc Ferro, plus loin, de suggérer d'

> *« Introduire à la compréhension des autres sociétés par une confrontation entre leur culture, leur vision de l'histoire et les nôtres »*[132].

Le 26 juillet 1983, René Girault adresse un rapport d'étape au ministre Savary. Pour lui, la véritable urgence tient dans les différences sociales et les inégalités qui en découlent dans la réussite scolaire. Les résultats du sondage transitent également par le ministère et la présidence avant d'être publiés dans le rapport final[133].

Ce dernier est déposé le septembre 1983. Girault précise bien que les deux priorités de son enquête ont été de réfléchir à la double question si polémique de la chronologie et de l'histoire nationale. Il expose sa méthode qui a consisté en l'envoi de questionnaires et le débat avec des personnalités recensées en fin de rapport. 83 noms y figurent ventilés entre historiens universitaires mais aussi enseignants de classes préparatoires, de lycée, ainsi que du collège et premier degré. On y trouve également des inspecteurs et des représentants d'institutions comme le CNRS, le CNDP ou l'APHG. Les syndicats ne sont pas représentés dans la commission mais ils ont été auditionnés. La commission a siégé quatre mois entre janvier et avril 1983 et s'est répartie en cinq groupes de travail pilotés respectivement par Marc Ferro, Jean Peyrot, Jacques Aldebert, Philippe Vigier et Yves Lacoste :

- Finalités et objectifs de l'enseignement de l'histoire-géographie dans le système éducatif

[132] Lettre de Marc Ferro à François Mitterrand, 1er septembre 1983, AN, AG/5 (4) MGM/31, article 2.
[133] Note d'information adressée au ministre : « L'histoire à l'école, résultats du sondage national », AN, AG/5 (4) MGM/31, article 2.

- Moyens et conditions de ces enseignements
- Les méthodes utilisées dans ces enseignements
- La formation des maîtres
- Le cas spécifique de la géographie

Le rapport Girault, avalisé par le ministre Savary, établit des priorités ainsi qu'un plan évolutif pour l'enseignement de l'histoire. L'histoire est reconnue comme un *savoir* (en italique dans le texte) au service d'une mémoire collective et fondamentale pour la diffusion de la culture nationale et pour la connaissance des civilisations. L'histoire est « *au service des autres disciplines* » et « *prépare les jeunes à vivre en société* ».

La découverte de l'altérité culturelle, à la manière définie plus haut par Marc Ferro, fait partie intégrante des objectifs de l'enseignement de l'histoire.

En primaire, les élèves auront à « *découvrir et connaître* ». En sixième et cinquième, ils apprendront à « *valoriser l'histoire des autres* ». Il s'agira de « *dépayser les élèves* » et de leur faire acquérir le « *respect des autres donc la tolérance* ». En quatrième et troisième aura lieu le tournant : l'histoire de l'Europe et la formation civique seront privilégiées.

Ainsi, en cinquième, les Grandes Découvertes et la première vague de conquêtes coloniales devront être étudiées[134] tandis qu'en troisième,

> *« l'idée-force devrait être ici l'idée de tolérance à l'égard des autres tout en montrant combien les idéaux démocratiques, notamment des droits de l'homme, sont importants et fragiles »*[135].

Le lycée est davantage consacré à l'apprentissage de l'esprit critique. Les propositions sont assez novatrices car elles insistent beaucoup sur la méthode historique. Ainsi, pour la classe de première, il est conseillé d'insister sur

> *« les relations internationales et les formes de domination » et sur la « constitution d'**une** (en gras) civilisation dominante »*[136].

Enfin, en terminale, on montrera

> *« le déclin relatif de l'Europe et l'émergence du Tiers-monde à travers la décolonisation »*[137].

Surtout, dans les dernières pages du rapport, un paragraphe est consacré au « rôle de l'histoire-géographie pour les minorités ethniques » :

---

[134] *L'histoire et la géographie en question, rapport au ministre de l'Éducation nationale*, MEN, 1983, p. 82

[135] *Ibid*, p. 83. Sur les droits de l'homme, voir Partie 2, chapitre 3, 1-1.

[136] *Ibid*., p. 88.

[137] *Ibid*., p. 88.

> *« Puisque les élèves issus des familles de travailleurs immigrés sont en nombre croissant et qu'ils forment, ici et là, la majorité de certaines classes (réalité que l'on peut regretter), on ne peut esquiver le redoutable problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs. Il ne suffit pas d'inclure dans tel ou tel programme l'histoire ou la géographie de ces pays, bien que cette pratique constitue déjà un progrès, il faut réfléchir à la manière de rendre les élèves à la fois tolérants les uns par rapport aux autres et justement informés de genres de vie si divers et parfois si opposés. Cependant, la tendance de constituer des établissements où dominerait une ethnie ou une minorité, est tout aussi dangereuse si l'on tend à copier des collèges américains qui créent des enseignements axés sur telle minorité ou telle race et accentuent du même coup les ségrégations raciales et religieuses. Compte tenu du rôle joué par l'histoire et par la géographie dans la formation civique, il devient urgent d'aborder ce délicat problème et d'y porter remède »* (p. 99)

Sans que cela ne soit au centre du rapport, force est de constater que la question est désormais incontournable. Le rapport Girault, en tant que cadrage, pose la première pierre de l'intégration de la question migratoire au curriculum commun et s'inscrit dans le cadre déjà présent d'éducation à la tolérance par la connaissance de l'altérité.

La Commission Permanente de Réflexion sur l'Enseignement de l'Histoire et de la Géographie (COPREGH) dirigée par Jacques Le Goff

En septembre 1983, dans la foulée de la saillie présidentielle en conseil des ministres sur l'enseignement de l'histoire et de la remise du rapport Girault, Alain Savary charge l'historien Jacques Le Goff de la présidence d'une commission permanente de réflexion sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Le choix de Jacques Le Goff s'explique à la fois par la notoriété de l'historien, emblème de la nouvelle histoire, et sa réputation pour sa mesure dans le débat en cours. En septembre 1980, dans *Le Monde de l'éducation*, il rappelait à la fois son attachement à l'histoire nationale et à la chronologie mais aussi la nécessaire ouverture vers des thèmes et des pratiques alternatives. Contrairement à d'autres historiens, Jacques Le Goff n'a donc pas de position circonscrite dans le débat sur l'enseignement de l'histoire ; il apparaît comme le personnage susceptible de mener au consensus.

Dès octobre 1983, la COPREGH se réunit tous les quinze jours. A la veille de la première réunion, le ministre Savary adresse une lettre à jacques Le Goff qui s'apparente à une lettre de cadrage. Il lui indique avoir reçu le rapport Girault et dresse donc une liste de priorités. Il réclame une réflexion sur la place de l'histoire nationale dans les enseignements et ajoute :

> *« La diversité des publics scolaires de nos établissements d'enseignement doit nous conduire à faire une place importante aux origines des élèves et à leur permettre ainsi d'acquérir tant le sens de l'identité et de la mémoire collective que celui de la différence et de la richesse que représente le pluralisme des cultures et des civilisations »*[138].

Le 19, Jacques Le Goff dresse la liste des priorités devant la commission dans le sens des demandes ministérielles. Les membres de la commission travaillent à partir du rapport Girault initial dont ils ont une copie. Parmi ces priorités,

> *« la définition du niveau national doit se fonder sur une réflexion sérieuse sur la nature de l'identité nationale française aujourd'hui et tenir compte dans une mesure raisonnable de la présence d'élèves appartenant à diverses nationalités »*[139].

Le 21 décembre, le compte-rendu note que

> *« l'enseignement de l'histoire devra aider les élèves à se situer dans la mémoire collective (…) et à s'interroger sur leur identité nationale (…) acquérir à partir de la notion de pluralisme, celles de la tolérance et de la démocratie »*[140].

La cause semble donc entendue et l'idée du détour par l'étude de l'altérité culturelle comme moteur de la coexistence pacifique est largement partagée.

Ce travail de la COPREGH est ponctué par l'organisation d'un colloque à Montpellier en janvier 1984 qui est l'occasion de rendre public l'ensemble des réflexions en cours sur l'enseignement de l'histoire et de témoigner du *Work in progress* gouvernemental en la matière.

[138] *Lettre d'Alain Savary à Jacques Le Goff*, 27 septembre 1983, AN, 2011004, article 79.
[139] *Compte-rendu de la réunion du 19 octobre 1983*, AN, 2011004, article 80.
[140] *Compte-rendu de la réunion du 21 décembre 1983*, AN, 2011004, article 80.

1-2 Des historiens réunis, le colloque de Montpellier en 1984 et la constitution d'une grammaire commune de l'histoire scolaire

Á la demande du ministère de l'Éducation, Jacques Le Goff demande à René Girault de prendre en main l'organisation du colloque qui se déroule les 19, 20, 21 janvier 1984. Pour lui, il s'agit d'en faire des États-Généraux de l'enseignement de l'histoire[141].

L'organisation du colloque de Montpellier a fait l'objet d'un suivi très méticuleux de la présidence qui a reçu différentes moutures provisoires de programmes même si toute la logistique et l'idée initiale ont relevé quasi intégralement du ministère.

L'événement est très fortement médiatisé. Le colloque est bien davantage qu'une rencontre scientifique car il s'agit d'une commande gouvernementale. Inauguré par le premier ministre Pierre Mauroy et clôturé par le ministre de l'Éducation nationale Alain Savary, il prolonge le rapport Girault, lequel fait d'ailleurs l'objet d'une présentation à Montpellier. Il s'inscrit également dans le cadre des travaux de la COPREGH car Jacques Le Goff est chargé de la conférence de clôture.

Parmi les intervenants du colloque, on retrouve d'ailleurs des universitaires déjà impliqués dans les commissions du rapport Girault : Yves Lacoste, René Girault, René Rémond, Paul Gerbod, et Philippe Vigier. Quant aux acteurs communs avec la COPREGH, ils sont difficiles à quantifier exactement car nous n'avons pas trouvé de liste de ses membres. Quoiqu'il en soit, on a donc bel et bien une quadrature du cercle avec un entrelacement des initiatives impliquant des acteurs communs.

Lors du colloque, ni les problématiques de l'immigration, ni celles de la colonisation ne sont centrales. Cependant, elles sont loin d'être absentes. Pierre Mauroy, dans son allocution d'ouverture, l'évoque au passage :

> *« Nos relations aujourd'hui avec les autres peuples ne peuvent être définies sans référence au passé et sans une conscience forte des liens qui nous ont, hier, rapprochés, ou des conflits qui nous ont opposés à eux. La colonisation, par exemple, pèse encore lourdement sur nos relations internationales. En bien et en mal d'ailleurs »*[142].

[141] Entretien avec Hubert Tison. *Historiens et géographes*, n°304, avril-mai 1985, pp. 923-931.

[142] Pierre Mauroy, allocution d'ouverture, *Colloque sur l'histoire et son enseignement*, Montpellier, MEN, p. 6.

Il y rappelle ensuite les finalités fortement identitaires de l'enseignement de l'histoire. « *Recherche d'identité donc. Mais aussi compréhension des différences* », dit-il, arguant de la nécessité de s'ouvrir à la « diversité ».

Enfin, dans son allocution de clôture, le ministre Savary s'inscrit également dans cet argumentaire :

> *« Nous l'avons bien vu dans les années 1960 : sous la pression du phénomène de la décolonisation, et dans l'élan d'une pédagogie nouvelle, plus attentive à l'initiative des enfants et des adolescents, l'enseignement de l'histoire, et spécialement de l'histoire nationale, a connu certains remaniements »*[143].

Parmi toutes les interventions, une seule pourtant a mentionné directement la problématique coloniale : celle confiée à l'historien Jean Devisse. Le choix est pour le moins étonnant. Devisse, Professeur à Paris I, était d'abord un historien spécialiste du Haut Moyen-âge avant de se tourner vers l'Afrique noire en 1958[144]. C'est la seule intervention du colloque qui évoque « l'histoire chez les autres ». Historien plutôt érudit et discret, il n'était jusque-là apparu nulle part dans le cadre de la controverse. Son intervention semble faire office de passage obligé par l'exotisme, un peu à la manière des programmes d'histoire et de la découverte des civilisations extra-européennes. Il développe l'idée de la nécessité d'apprendre l'histoire de l'Afrique précoloniale et des autres peuples extra-européens en particulier.

> *« L'étude de l'histoire des autres a (…) peut-être surtout une vertu pédagogique qui n'est actuellement pas prise en considération. D'abord par le fait qu'elle peut conduire aisément l'enfant à respecter la personnalité historique de ceux qu'il côtoie : elle est école de tolérance, de laïcité au plein sens du mot. Ensuite parce qu'elle nous contraint de ne plus mentir, lorsque nous parlons d'histoire universelle et réalisons un « histoire des pays développés ». La réelle histoire universelle, à naître, va exiger un effort considérable (…) sinon l'histoire demeurera ce qu'elle a été, le plus souvent jusqu'à nos jours : la base idéologique, solidement appuyée sur l'argument d'objectivité, grâce à laquelle nous nous sentons proches de nos voisins immédiats et étrangers à ceux qu'elle peut nous conduire et nous aider à mépriser »,* ajoutant que *« Le Tiers-monde est entré dans nos classes, et plus soudainement que ne l'avaient pas fait, au XIXème siècle, les enfants de toutes les provinces, de toutes les campagnes et de toutes les cultures de la France »*[145].

Devisse, dans son intervention, remet en cause l'universel républicain à travers la critique de la pseudo objectivité de l'histoire occidentale. Il explique que cette relativisation de la

[143] Alain Savary, *Allocution de clôture*, *Ibid*, p. 175.
[144] Odilon redon, « A Jean Dévisse », *Médiévales*, année 1996, volume 15, n°31.
[145] Jean Devisse, « L'histoire chez les autres », *op.cit*, p. 68.

« *supériorité ressentie avec orgueil* » lui vient de son double terrain. Son travail sur le Moyen-âge l'a sensibilisé à la remise en cause des idéologies, et, en retour, son travail sur l'Afrique a nourri celui sur le Haut Moyen-âge. La transposition avec le scolaire se joue ici dans cette conviction que l'étude du passé des autres civilisations ne permet pas simplement une rencontre culturelle ; elle aide à interroger la construction des passés et les effets de domination des discours occidentaux qui se prétendent universels. Ainsi passe-t-il beaucoup de temps à questionner la périodisation et la chronologie dans son intervention. Le temps n'a pas un déroulé universel :

« *à la perception d'un temps bousculé qu'il faut accélérer encore pour être au rendez-vous du progrès, s'oppose, désormais, à travers le lointain passé, celui d'un temps où les évolutions sont très lente* ». Étudier d'autres cultures (Devisse ne parle pas de civilisations) permet donc de s'interroger sur soi. En particulier,

> *« Étudier les cultures dans leur développement historique, c'est donc d'abord reconnaître l'idée simple qu'elles n'ont pas forcément la création d'un État-nation pour objectif historique »* (p.59).

Pour l'historien Maurice Crubellier, cette intervention est « capitale » (Crubellier, 1985). Pourtant, elle n'est pas reprise dans le bilan final du colloque.

Le colloque aboutit surtout à la création d'une grammaire humaniste. La vocation est irénique et les thématiques de connaissance et d'ouverture à l'autre fabriquent un nouveau commun sous le prisme dominant de la tolérance.

Dans un sens, cette sortie de controverse s'effectue sans heurts et contente l'ensemble des acteurs : elle réinsuffle une dynamique nationale dans l'histoire scolaire, ne disqualifie pas les pédagogies nouvelles mais appelle à un recentrage disciplinaire. Les problématiques de la pluralité culturelle sont labellisées comme un patrimoine humaniste. Le consensus semble atteint à l'issue de ce colloque. La médiatisation est très importante. André Castelot juge le bilan « *globalement positif* », Pierre Miquel « *attend de voir* » et Emmanuel Le Roy Ladurie les estime « *globalement satisfaisantes* »[146].

Suzanne Citron, qui, pour des raisons familiales, n'avait pas pu assister au colloque, se montre en revanche plutôt frustrée par son issue. Dans un ouvrage qu'elle publie dans la foulée, *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, elle regrette, en prologue, les textes ministériels hâtivement rédigés pour la rentrée 1984. Pour elle, le colloque n'a pas réglé le problème

[146] Le *nouveau journal*, 22 janvier 1984.

essentiel : celui de l'inadaptation du système scolaire (dans ses structures autant que dans ses contenus) aux bouleversements du monde, et notamment à cette

> *« société multiculturelle ou pluriethnique [qui] éclate en une diversité de modèles, tandis que montent les bouffées d'un néoracisme nourri de la peur et de la méconnaissance de l'Autre »*[147].

Suzanne Citron rapproche les révoltes anglaises de 1981 (Brixton, Toxteth, Liverpool) et celles des Minguettes. Pour elles, ces jeunes ont été laissés pour compte par une société qui les a laissés sans identités sociales. L'école a sa part de responsabilité, l'enseignement de l'histoire également qui « *ne leur parle pas d'un passé qui les concerne* »[148]. Dans ce programme, surtout, certains sont privés d'histoire écrit Suzanne Citron qui appelle à la construction d'une mémoire commune. Le livre n'échappe ni aux historiens, ni au ministère. En novembre, Michelle Perrot, historienne des femmes, qui avait participé au colloque de Montpellier, écrit une tribune dans *Libération* à propos du livre de Suzanne Citron. Celle-ci est découpée et conservée dans les archives du ministère de l'Éducation dans un dossier consacré à la formation de formateurs[149]. Michelle Perrot reconnaît le caractère incisif du livre mais s'interroge sur l'opportunité d'une histoire qu'elle qualifie de « patchwork » : « *Ne risque-t-elle pas d'accroître un éclatement auquel concourent forcément les médias auquel justement le « récit historique » pourrait remédier* ? » avouant finalement « *un peu de nostalgie pour nos bons vieux ancêtres les Gaulois »*[150].

La reprise en main présidentielle et ministérielle de l'enseignement de l'histoire signe la fin de la controverse. Hormis les membres officiels du gouvernement, les politiques ayant nourri la controverse en sont désormais évincés ; il en va de même des universitaires les plus virulents au moment de l'acmé médiatique. La présidence et le gouvernement ont verrouillé la polémique en se ré-emparant du dossier et en créant un dispositif « commission et colloque » devenu le passage obligé du réseau.

En moins de deux ans donc, la controverse a quitté l'arène des médias, des revues et du parlement. Le colloque de Montpellier fut certes un colloque d'historiens mais encadrés par le politique. Il ne stoppe toutefois pas la réflexion sur l'adaptation de l'école aux nouveaux enjeux posés par l'immigration.

---

[147] Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui*, la mémoire perdue et retrouvée. Paris : Editions ouvrières, p. 11.
[148] I*bid*., p. 119.
[149] AN, 19910831, article 12.
[150] Michelle Perrot, « L'histoire-patchwork à l'école ? », *Libération*, 2 novembre 1984.

2- La mission Jacques Berque, l'échec d'une traduction, 1985

2-1 Difficile consensus pour l'écriture du rapport

Jean-Pierre Chevènement remplace Alain Savary au ministère, à la suite de l'échec du plan unifié de l'école en juillet 1984. Á ce moment, la question de la scolarisation des enfants (d') immigrés constitue l'une des priorités du ministère de l'éducation. La tendance à la catégorisation et à l'extériorisation déjà soulignée pour la décennie suivante ne s'est pas atténuée. Le 8 octobre, une note paraît « *relative à la politique du ministère de l'éducation nationale en faveur de l'intégration scolaire des enfants d'immigrés* ». Elle distingue ostensiblement *eux* et *nous*, insiste sur le caractère *« trait d'union* » de ces enfants préposés à maîtriser parfaitement la culture et la langue françaises, mais aussi à maintenir un « *contact* » avec leur culture d'origine. L'opportunité des pratiques interculturelles est rappelée à cette occasion (Cité par Laacher, 1990, p.29).

Le 11 octobre 1984, Chevènement mandate l'historien Jacques Berque, son ami, pour une mission intitulée préalablement « L'intégration en France des élèves étrangers et d'origines étrangères ». La lettre de mission précise les intentions du ministère. Chevènement commence par prendre acte que l'immigration a désormais un caractère nouveau avec l'arrivée et l'installation des familles qui se substituent à la logique d'immigration de travailleurs. Il affirme donc que les enfants issus de ces familles sont soumis à l'obligation scolaire et qu'il faut leur donner les mêmes chances de réussite. La tradition intégratrice de l'école y est rappelée avant d'affirmer que :

> *« L'unité nationale s'enrichira de la diversité de ces apports qui peuvent permettre une ouverture vers les pays d'origine de ces jeunes, notamment les pays arabes et les pays lusophones »*[151].

[151] *Lettre de mission de Jean-Pierre Chevènement à Jacques Berque*, 11 octobre 1984AN, 19880108, article 17.

Encadré 3 : Jacques Berque[152]

Jacques Berque est né à Frenda en Algérie en 1910, il est le fils d'un administrateur en Algérie. Arabisant, de formation anthropologique, il entre lui-même dans l'administration française au Maroc et en profite pour étudier différents aspects des tribus marocaines. Il écrit un premier rapport très critique sur le protectorat français au Maroc dès 1946 et démissionne en 1953 pour protester contre l'exil forcé du roi du Maroc Mohamed V par les Français. En 1956, il est élu au Collège de France pour une chaire d'histoire sociale de l'islam contemporain. Il traduit le Coran. Tout à la fois en historien, sociologue, anthropologue, il plaide pour un islam progressiste et pour le partage d'une culture méditerranéenne. «*J'appelle à des Andalousies toujours recommencées* » écrit-il, signifiant par là sa foi dans les bienfaits des brassages culturels. Ami de Chevènement, il est choisi par ce dernier en 1985 sur ces critères de connaissance excellente de la culture arabo-musulmane pour présider une mission de réflexion sur l'école et l'immigration. Il meurt en 1995.

Le ministre souhaite obtenir le rapport rapidement (printemps 1985) et en précise l'objectif politique :

> *« Il s'agit de concevoir une politique tendant à la fois à enrichir l'unité de la France et à renouveler sa tradition d'ouverture vers les pays qui sont la jeunesse du monde »[153].*

La perspective relève donc à la fois de la politique intérieure et de la diplomatie. Le rapport Berque n'est pas une commande informelle ou trop vague comme le suggère Françoise Lorcerie, pionnière dans l'analyse du rapport Berque (Lorcerie, 1998). N'ayant pas pu lire cette lettre de mission, cette dernière soutient en effet comme l'une des causes de la non-application du rapport Berque, le caractère flou de la commande politique. Mais la lettre montre au contraire des intentions politiques tout à fait précises puisqu'elle livre presque les conclusions auxquelles devait aboutir le rapport de Berque. Ainsi, le ministre ne demande-t-il pas un état des lieux et des questions posées à l'école par la question immigrée, mais il charge Berque de valider l'opportunité politique d'un rappel de la tradition intégratrice française à l'origine de son rayonnement international.

Le choix de Berque n'est ni anodin, ni étonnant. Professeur au Collège de France, islamologue, arabisant, Jacques Berque est un historien réputé du monde arabe et de la colonisation. C'est déjà lui qui avait élaboré, pour les programmes Braudel, la bibliographie concernant la civilisation arabo-musulmane. Berque s'intéresse depuis longtemps aux résonnances possibles de son travail sur le Maghreb colonial sur la société française. Dans

[152] Dans l'espoir d'avoir accès à quelques archives privées, nous avons contacté le fils de Jacques Berque, Augustin Berque, mais les relations entre lui et la seconde femme de son père sont à ce point dégradées qu'il n'a pas souhaité faire le lien.

[153] *Lettre de mission de Jean-Pierre Chevènement à Jacques Berque*, 11 octobre 1984AN, 19880108, article 17.

un texte non daté, et conservé aux archives nationales dans le dossier consacré au rapport Berque, il pointe déjà le caractère inédit de l'ancienneté des relations entre la France et ses anciennes colonies maghrébines et les défis que pose la présence de l'immigration musulmane en France :

> *« Aujourd'hui, la présence parmi nous de deux millions et demi de musulmans dont un demi-million partagent notre citoyenneté, constitue une donnée impossible à éluder. Ouvriers, étudiants, rapatriés d'Algérie, enfants surtout – ces derniers formant un sérieux pourcentage de nos effectifs scolaires – entrent dans nos paysages, et de la façon dont nous allons répondre aux interrogations qu'il nous posent et se posent, dépend une part de notre avenir* ».[154]

La commande à Jacques Berque intervient précisément au moment du « tournant social » des années 1980. L'arrivée de la gauche au pouvoir a tout de même impulsé une politique plus libérale en matière d'immigration avec des régularisations, une libéralisation de l'immigration familiale et l'entrée des immigrés dans le droit commun bénéficiant des politiques sociales (Morel, 2002).

Ce dernier accepte immédiatement la commande qui lui paraît « exaltante », persuadé de sa faisabilité[155]. Il liste cinq noms de personnalités à contacter immédiatement. Le sociologue Abdelmalek Sayad est le premier de la liste.

Le groupe de réflexion mis en place par Berque comporte 21 personnes qui représentent à la fois l'Éducation nationale (Principal de collège, Inspecteurs, agents du ministère) mais aussi le monde associatif, médiatique (une journaliste d'éducation) et les collectivités territoriales (préfecture de la région Provence Alpes Côtes d'Azur), ainsi que le ministère des affaires sociales et de la solidarité nationale. Il n'est donc pas spécifiquement lié au ministère de l'Éducation même si sa tutelle immédiate est la mission demandée par le ministre de l'Éducation.

La mission Berque est concomitante des travaux de la COPREGH qui se poursuivent au-delà du colloque de Montpellier. Mais elle l'est apparemment aussi d'autres commissions de réflexions sur « la prise en compte de la langue et de la culture des immigrés » comme en témoigne une note adressée à leurs présidents par le ministre leur demandant que

> *« les travaux conduits par la commission que vous présidez intègrent une réflexion sur les modalités de prise en compte par l'école des faits migratoires et des composantes de la diversité culturelle »*[156].

[154] Jacques Berque, « Les Maghrébins et nous », non daté, AN, 19880108, article 17.

[155] *Lettre manuscrite de Jacques Berque au ministre*, 15 octobre 1984, AN, 19880108, article 17.

Nous n'avons pas trouvé trace plus précise des dites commissions qui relèvent sans doute d'un autre ministère, mais elles témoignent de la co-présence de plusieurs commissions travaillant sur des objets proches ; commissions auxquelles il nous faut ajouter la COPREGH qui a commencé également ses travaux de réécriture des programmes.

En avril 1985, Jacques Berque remet au ministère de l'Éducation un premier rapport préliminaire qui est très annoté[157]. Le rapport final est déposé en août.

Une analyse affinée de la construction du rapport montre que des tensions ont animé la commission. Le premier groupe formé par Berque incluait en effet le sociologue Abdelmalek Sayad qui a produit au moins deux textes à destination du groupe de travail[158]. Sayad a été introduit dans ce travail par Alain Gillette, successivement directeur de cabinet de Georgina Dufoix (Secrétaire d'État à la famille et aux populations de travailleurs immigrés) puis devenu directeur adjoint du cabinet du ministre Chevènement. Interrogé par Amin Pérez, Alain Gillette explique ainsi le passage furtif de Sayad dans la commission :

> *« Là il a été officiellement membre de la commission et compte tenu du mode de gestion de la commission par Jacques Berque, Malik a fini par en démissionner. C'est des choses qui arrivent. La démission a même été… Là il a rompu, comme là j'ai quitté le champ un peu après, là il a rompu avec l'administration bien qu'elle ait été sous un gouvernement de gauche, il ne voulait plus entendre parler. Donc la rupture avec jacques Berque a été la marque de la limite que se fixait non pas l' establishment politique mais la science officielle telle que Jacques Berque voulait l'incarner* ». (Pérez, 2015 ; p332.)[159].

Les archives nationales ne gardent que très peu de traces du passage de Sayad qui démissionne à une date imprécise entre décembre 1984 et mars 1985. Á l'origine, le rapport final devait intégrer un texte de Sayad en annexe : « l'école et le migrant », mais le texte ne figure pas dans le rapport final[160]. Benoît Falaize et Smaïn Laacher ont eu accès aux archives privées d'Abdelmalek Sayad qui contiennent les deux rapports produits à l'occasion des travaux de la commission. Sayad s'y refuse à toute forme d'essentialisation culturelle et critique, dans le discours institutionnel, la moindre trace de catégorisation des élèves immigrés comme culturellement allogènes. Il y interpelle l'école, dans son ensemble, qui

---

[156] *Proposition de note à l'attention des présidents des commissions rédigée par le conseiller technique Georges Laforest, à destination de Jean-Pierre Chevènement* , 28 novembre 1984, AN, 19880108, article 17.

[157] *Rapport préliminaire Jacques Berque*, 15 avril 1985, AN, 19970117, article 1.

[158] Voir la reproduction des textes dans Sayad, A. (2014). *L'école et les enfants de l'immigration*, présenté par Benoît Falaize et Smaïn Laacher,. Paris : Seuil.

[159] L'extrait in extenso provient de l'entretien accordé à Amin Pérez par Alain Gillette que nous avons pu consulter.

[160] *Liste des annexes prévues pour le rapport Berque*, date inconnue, AN, 19880108, article 17.

peine à penser ses processus de domination et de reproduction sur les élèves des catégories populaires quelles que soient leurs origines culturelles. Sayad refuse de dissocier la problématique migratoire et sociale. Pour lui, l'école ne peut poser correctement la question de l'immigration si elle se cantonne aux bonnes intentions intégrationnistes et se borne à considérer les familles immigrées comme étrangères à la société française et à son école. L'immigration n'est que le révélateur d'un symptôme beaucoup plus profond de cette école en crise. Sayad rejette donc toute la problématique des différences culturelles ou des cultures d'origine. Ainsi, c'est l'ensemble du projet que Sayad conteste : répondre à la commande d'un rapport sur l'école et l'immigration revient à légitimer l'immigration comme la seule différence acceptable par l'institution. Cette différence de philosophie avec la commande initiale explique sans doute sa démission.

Les différentes moutures du rapport témoignent en effet de ces tensions dans lesquelles se trouvent pris les acteurs de la mission Berque : comment reconnaître sans essentialiser ? Comment ne pas contrevenir à la mission d'intégration de l'école en sombrant dans le différentialisme ?

La mouture finale, si elle est plus étoffée, s'avère aussi quelque peu édulcorée[161]. Ainsi, dans la première mouture, l'introduction comporte une allusion aux « harkis » qui est supprimée dans la mouture finale[162].

« Il ne fait pas bon différer des autres », ainsi débute le rapport, soulignant ensuite la spécificité des Maghrébins dans la hiérarchie des disqualifications :

> *« Quant aux maghrébins, qui forment de gros bataillons, bien que procédant aussi de nations qualifiées diversement, ils portent tous ensemble l'étiquette péjorative d' «arabes« et subissent le discrédit, mêlé d'inquiétude, que l'Islam, si longtemps méprisé, soulève aujourd'hui chez beaucoup ».*

Pointant leurs difficultés de se définir eux-mêmes, « *étrange peuplade, venue d'un "ailleurs" qui s'estompe à des terroirs incertains et à des lendemains bâillonnés* », ajoutant la nécessité de se saisir de la question de l'immigration précisément parce qu'elle ne constitue plus un « fait socio-économique isolable », mais qu'elle est désormais un problème intérieur à la société française ; et annonçant enfin son intention de ne plus traiter cette question comme un « *défi lancé à une normalité rétrospective* », mais comme un « *préliminaire de ce que pourrait être la société de demain* ».

---

[161] Jacques Berque, *L'immigration à l'école de la République*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, CNDP, août 1985.

[162] *Rapport préliminaire*, avril 1985AN, 19880108, article 17. Ce rapport, très annoté et souvent manuscrit n'est pas identique à l'autre rapport préliminaire présent dans le carton 19970117. Il semble avoir été transmis quelques jours avant. Les annotations y décèlent « trop de jargon », « des contradictions », « pas de propositions structurées », et regrettent l'absence de liens explicites faits avec la politique de l'immigration.

Le rapport se poursuit par une première partie « Acquis et perspective » qui critique les dispositifs insistant trop sur la mise à l'écart des enfants immigrés dans le cadre des classes d'accueil et de l'enseignement des cultures d'origine. L'isolement de ces enfants ne permet pas leur véritable intégration pédagogique et s'inscrit dans une volonté de davantage anticiper leurs retours que leur installation permanente. Saluant malgré tout le travail des CEFISEM[163], Jacques Berque pointe cependant la dispersion des initiatives et leur manque de visibilité. Le rapport n'est pas du tout focalisé sur les contenus d'enseignement qui n'en constituent qu'une partie. C'est l'ensemble du dispositif institutionnel qui est ici analysé et critiqué. La part de propositions concernant la réécriture des programmes est donc assez faible même si le rapport énonce quelques pistes à partir d'un diagnostic de l'existant par niveau. Ainsi, on peut lire qu'

> *« il est regrettable que les récentes instructions ministérielles d'histoire et de géographie mettent presque exclusivement l'accent sur la France et l'Europe, ce qui rend plus difficile l'étude des pays des élèves venant de l'Afrique, du sud-est asiatique, ou de tout autre pays »*[164].

D'une manière générale, le rapport de Jacques Berque se déploie dans une direction visant à épargner aux enfants immigrés toute forme d'enfermement dans des spécificités culturelles et de relégation. Le fil rouge tient dans le désir d'initier l'ensemble des enfants à la diversité culturelle. Il s'agit de « dé-folkoriser » à la fois les contenus et les pratiques pédagogiques inhérents à tout ce qui concerne les aspects extra-hexagonaux. La formation des enseignants est donc un élément central du projet. Berque met en garde contre toute forme de paternalisme ou encore de réduction des cultures à leurs dimensions prestigieuses, les fameux « âges d'or », même quand cela relève d'une véritable générosité. Il appelle en outre à une formation non seulement en sociologie de l'éducation mais surtout en anthropologie, en privilégiant les études des sociétés afro-asiatiques et le monde islamo-méditerranéen. Il ne s'agit plus dit-il de juxtaposer des cultures différentes mais de les « *solidariser* » en insistant sur la réciprocité. D'où l'usage de la formule « *culture d'apport* » plutôt que « *culture d'origine* ». La dialectique entre le plural et l'unitaire doit être travaillée en permanence :

> *« Il ne s'agit pas de faire éclater l'identité historique de la culture française, mais de l'enrichir de l'apport des cultures méridionales jusqu'ici déformées par les souvenirs d'un lourd passé et dévalorisées par la précarité socio-économique de leurs vecteurs humains dans notre pays »*[165].

[163] Créés en 1975, les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) étaient des lieux destinés à assurer la formation des enseignants, principalement de l'école primaire sur les aspects liés aux enfants de migrants.
[164] Rapport, *op.cit.* p. 54.
[165] *Ibid*., p. 57.

Le rapport mentionne les écueils constatés lors des activités uniquement centrées sur l'éducation interculturelle qu'il interroge sans condamner pour autant. Les disciplines ne sont pas interrogées une à une, Berque préférant dégager des thématiques susceptibles d'être filées dans l'ensemble du curriculum. Les allusions directes au fait colonial restent donc rares mais ne sont pas inexistantes. On peut ainsi lire dans les suggestions liées à la formation des enseignants de ne pas oublier que :

> *« Beaucoup de ces immigrés ont derrière eux d'impressionnants patrimoines culturels mais que, depuis le second Empire, des dizaines de milliers de Maghrébins et Africains ont combattu sous notre drapeau tandis qu'à présent, ils contribuent par centaine de milles à notre effort industriel »*[166]

De même, Berque recommande-t-il d'introduire en histoire-géographie, éducation civique,

> *« L'étude des sociétés et cultures circum méditerranéennes auxquelles la France appartient pour une large part de sa situation et de son histoire. Une attention spéciale sera du même coup apportée aux rapports de la France avec ces sociétés et aux services mutuellement rendus ou escomptables »*[167].

Ainsi, le rapport Berque constitue certes un pas dans la prise en considération du plural et de la nécessité de travailler à un nouveau commun enrichi par les apports des enfants (d') immigrés. Ce faisant, il innove en insistant sur l'antériorité des contacts culturels afin d'éviter toute « *ségrégation de l'allogène* ». Cependant, les propositions concrètes sur les contenus restent timides et réitèrent les vertus d'un enseignement des civilisations dans leur pluralité. Les incursions dans le colonial restent cantonnées à une dimension de dette sans plus de précisions. On se situe tout de même dans une politique de la reconnaissance. D'une manière générale, le rapport Berque est imprégné de la volonté de lutter contre les stéréotypes dévalorisants. Á ce propos, l'historien avait d'ailleurs demandé, dans un courrier au destinataire inconnu, à ce que l'on procède à une analyse des manuels pour en retirer stéréotypes et images dévalorisantes[168].

Le travail de la commission ne s'est pas effectué de manière disciplinaire. Il envisage au contraire les curricula dans leur globalité, comme en témoigne également la composition pluri-catégorielle. Il s'agit donc d'un travail ouvrant à un curriculum « intégré » plutôt que « sériel » (Bernstein, 1975a).

Des liens réguliers se font avec le travail de la COPREGH.

---

[166] *Ibid*., p. 40.
[167] *Ibid.,* p. 56.
[168] *Lettre de Jacques Berque*, 2 avril 1985, AN, 19970117, article 1.

2-2 La trajectoire accidentée du rapport Berque dans l'ingénierie réformatrice

De rares liens avec la COPREGH

Les archives montrent que des tentatives ont eu lieu pendant et après la remise du rapport pour nouer le travail de la COPREGH à la mission Berque. En fait, l'époque est à l'hésitation et le ministère Chevènement a bel et bien lancé des sondes dans le sens des recommandations du rapport. Dès janvier 1985, Jean-Pierre Chevènement avait demandé à jacques Le Goff que la COPREGH participe à la mission de Berque[169].

En mai, juste après la remise du rapport préliminaire, la commission auditionne Monsieur Adil Jazouli, représentant du Conseil National des Populations Immigrées[170] à la demande du cabinet. Ce dernier, titulaire d'un DEA de sociologie, participe au même moment à l'enquête lancée par le CADIS (Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique) sur les «étés chauds«, et commence un doctorat sous la direction d'Alain Touraine. Membre préalablement de l'ADRI, il vient de publier un rapport sur *Les jeunes d'origine immigrée*[171].

Jacques Le Goff indique ne pas avoir encore lu le rapport Berque. Il pose cependant trois questions à M. Jazouli :

- Quelle différence fait-il entre « intégration conflictuelle » et « assimilation » ?
- Quelle différence entre les phénomènes migratoires inter-européens et extra-européens ?
- Comment gérer le problème du mythe de retour de l'immigré dans son pays d'origine ?

Á ces questions, M. Jazouli répond que l'intégration conflictuelle consiste à changer à la fois l'immigré et la société dans laquelle il s'intègre ; il précise en sus que les statistiques montrent une volonté de retour et indique enfin que les migrations européennes n'ont pas connu les mêmes problèmes, notamment de discriminations, que les immigrations plus récentes. La commission en discute et évoque les « moyens d'harmoniser » les différentes situations locales de diversité religieuse, linguistique et culturelle[172].

---

[169] *Compte-rendu de réunion*, 16 janvier 1985, AN, 2011004, article 80.

[170] Le Conseil national des populations immigrées est créé le 17 juillet 1984 par décret n°84-640. C'est un organisme de consultation sur les questions concernant les populations immigrées, relatives aux conditions de vie, à l'habitat, à l'emploi, à l'éducation et à la formation ainsi qu'aux actions sociales et culturelles.

[171] Adil Jazouli, *Dynamiques collectives et initiatives d'intégration sociale chez les jeunes d'origine immigrée*, Paris, ADRI, 1984. Pour une présentation de la trajectoire sociale d'Adil Jazouli, voir (Keyhani 2014, p.280).

[172] *Compte-rendu de réunion* 15 mai 1985 : audition de M. Jazouli, représentant du conseil national des populations immigrées. AN, 2011004, article 80.

La collaboration entre la mission Berque et la COPREGH est également visible aux formes de communications avec le ministère. Les notes sont adressées simultanément à la COPREGH et à la mission Berque comme le montre cette dernière, émanant de Chevènement mais dont la date est illisible :

> *« Les enfants étrangers et d'origine étrangère constituent, de façon structurelle désormais, une partie importante des élèves de nos établissements. Nous leur devons, comme à tous ; un enseignement de qualité et une formation efficace. Leur intégration scolaire est la clef de voûte de leur réussite. Elle nécessite une bonne connaissance de la langue et de la culture de notre pays. L'école doit être à même de les y conduire. Cette intégration exige aussi que l'école fasse place à l'apport culturel et à la réalité humaine et sociale qu'ils représentent. Ainsi, des savoirs plus larges, partagés par tous les élèves, contribueront à une meilleure connaissance réciproque, et à la construction d'une culture plus ouverte et plus riche. Je souhaite donc que les travaux conduits par la commission que vous présidez comportent une réflexion sur l'intégration des communautés immigrées, leur origine et leur histoire, ainsi que sur l'originalité de leurs cultures. Je demande par ailleurs à monsieur le Professeur Berque de prendre en compte vos analyses et propositions en ce domaine, dans le cadre de la mission que je lui ai confiée* »[173].

Enfin, un autre document témoigne de la porosité entre la COPREGH et la commission Berque. L'un des cartons d'archives conservé au ministère est consacré à la « formation de formateurs ». Il recèle très peu de documents mais on y trouve conjointement le rapport Berque final ainsi que deux documents signés par Henri Moniot, historien, professeur à l'Université Paris VII, et surtout didacticien. Ce dernier a été mandaté par Jean-Pierre Obin, chef de la mission de la formation et de la recherche pédagogique au ministère pour une mission à Fort de France. En janvier, il est de retour et publie un rapport. La première session de l'action de formation de formateurs s'est tenue dans l'académie des Antilles et de la Guyane. L'objectif consiste à partir de la notion de civilisations présente dans les programmes[174] à réfléchir aux problèmes pédagogiques posés

> *« aussi bien par l'ignorance que par la prise en compte des diverses civilisations dont des héritiers et des héritages sont présents aux Antilles en Guyane »*[175].

[173] *Note à l'attention des messieurs les présidents des commissions de réflexion* (date illisible) avec copie à Berque, doyens de l'IG, les DESCO écoles, collèges, lycées, AN, 2011004, article 79.
[174] Nous reviendrons plus loin sur le rôle pionnier de l'Outre-Mer dans la définition de nouveaux contenus d'enseignement liés au colonial, voir Partie 4, chapitre 1, 1-2.
[175] *Rapport de mission de Henri Moniot à Jean-Pierre Obin*, 27 janvier 1985, AN, 19910831, article 12.

Le second document est un long article de réflexion daté d'août 1985 et portant sur « *Sociétés et civilisations non occidentales dans l'enseignement de l'histoire en France : portée et problèmes didactiques* ». Il s'agit d'une intervention prononcée lors du XVIème congrès international des sciences historiques à Stuttgart. La commande n'est donc pas ministérielle. L'article a vraisemblablement été utilisé comme support de travail. Il est focalisé sur une dénonciation de l'ethnocentrisme et problématise « l'histoire des autres » qu'il appelle de ses vœux et qu'il souhaiterait plus large que la simple histoire des civilisations. Un passage sur le colonial montre le cheminement de la singularisation de la problématique coloniale dans le cadre d'une étude des civilisations :

> *« D'autres parties des programmes, qui traitent des XIXème et XXème siècles, ramènent sur la scène l'Asie, l'Afrique et l'Amérique, sous l'enseigne de la colonisation et de la décolonisation, de l'impérialisme, du sous-développement, du Tiers-monde… Mais s'agit-il des mêmes autres ? Sous le second chef, ils sont acteurs ou victimes d'une histoire qui est la nôtre, ils y sont nos contemporains, et en un sens nos semblables, au moins comme nos exploités de l'extérieur , ou nos partenaires embarqués avec nous (même si c'est après nous et en concurrence avec nous) dans l'aventure de la modernité économique et étatique » (…) Leur façon d'occuper le passé est d'être eux-mêmes, la façon d'occuper le présent est d'être bâtarde ».*[176]

La postérité de cet article est impossible à tracer. Mais sa seule présence (et le fait qu'il ait échappé à la destruction des archives) cumulée à celle du rapport Berque donne à voir des tentatives ministérielles d'approcher autrement des thématiques, ainsi qu'une conscience de l'enjeu que constitue désormais la réécriture des programmes à l'aune des mutations de la place de l'immigration dans la société.

Le « Groupe-migrant » : un groupe informel aux missions floues

Parallèlement à la COPREGH, un « groupe-migrant » est mis en place en 1984, spécifiquement chargé de travailler pour puis à partir du rapport Berque. Il est placé sous la présidence de Pierre-Yves Duwoye, conseiller technique au cabinet du ministre de l'Éducation nationale. Sont membres de ce groupe : l'Inspection Générale (portugais, arabe et vie scolaire), et les différentes directions pédagogiques. La question est très sensible pour le ministère. Les documents circulant de services en services en témoignent. En décembre

[176] Henri Moniot, « sociétés et civilisations non occidentales sans l'enseignement de l'histoire en France ; portée et problèmes didactiques » *16ème congrès international des sciences historiques*, Stuttgart, août 1985, AN, 19910831, article 12.

1984, une note manuscrite émane du directeur des collèges. Rédigée très rapidement, raturée, elle indique que la direction des écoles (DE) a envoyé à la direction des collèges (DC) des propositions d'activités pédagogiques concernant l'immigration ou la lutte antiraciste[177]. La note adopte un ton très sceptique sur les ressources en circulation et montre une rivalité entre les deux services : « *Qui les a faites ?* », « *Pourquoi les diffuser dans les collèges ?* »

Le Directeur des collèges trouve les documen*ts « très contestables dans leur esprit »,* il en dénonce (avec véhémence) *les « stéréotypes* », le « *mauvais goût* » et le « *catastrophisme* » et leur caractère peu adapté au système éducatif. Il réclame alors des « *propositions de réalisations positives permettant de manifester des intégrations réussies, les avantages de mélanges de cultures »* car « *Il est singulièrement dangereux de souligner les difficultés, de noircir les réalités* », concluant par une sentence sans appel : « *Dans les deux exercices proposés, on se complet dans la médiocrité et la noirceu*r »[178].

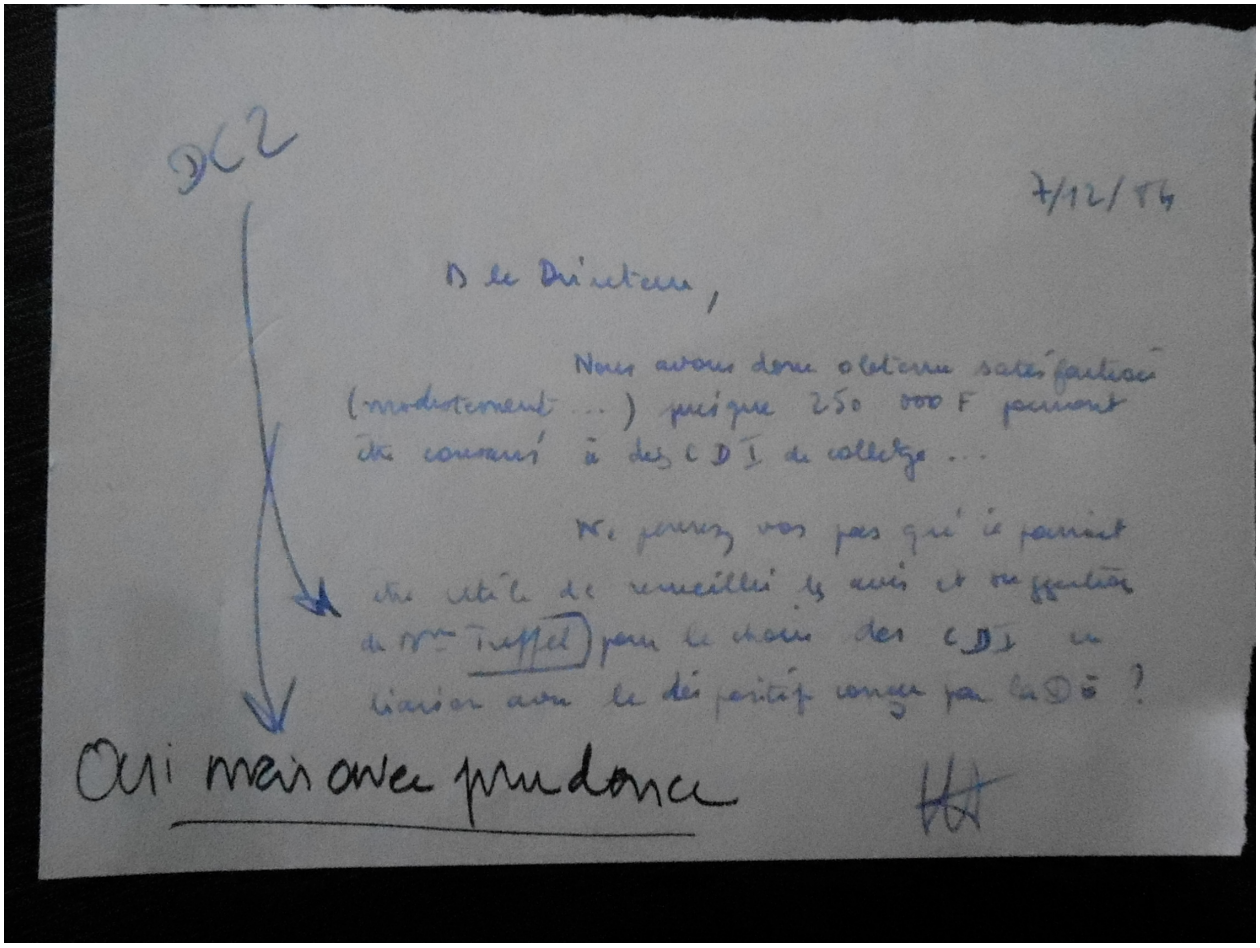
Quelques jours plus tard, un petit billet manuscrit annonce à ce même directeur l'obtention d'une subvention de 250 000 francs pour doter les CDI des collèges où il y a une forte concentration d'enfants migrants et suggère de demander des conseils à la DE, il répond de façon très ostensible : « *Oui, mais avec prudence* » (souligné)[179].

[177] Nous n'avons pas trouvé les activités pédagogiques dans les dossiers. Il est vraisemblable qu'elles ont été élaborées par un CEFISEM qui les aurait fait parvenir à la DE, laquelle en aurait proposé une transposition vers les collèges.

[178] *Note manuscrite*, sans auteur, décembre 1984, AN, 19970117 article 1.

[179] *Ibid.*

Document 3 : Échanges manuscrits entre la DLC et la DE (Archives Nationales)



Les archives témoignent donc d'une certaine fébrilité lors de ce « moment-Berque ». Le groupe migrant est constitué de 13 membres représentant les différentes « directions » impliquées[180]. Seul un membre est commun avec la commission Berque : Bruno Halff, Inspecteur général d'arabe. Il se charge d'organiser l'application du rapport Berque. Toutefois, une véritable tension existe entre la perspective de catégorisation ethnoculturelle et celle d'inclusion de la pluralité dans le commun.

En juillet 1985, le cabinet du ministre sollicite le groupe migrant pour organiser une campagne de prévention contre le racisme dans les écoles. Il propose d'acheter des ouvrages dans les écoles en fonction des cultures d'origine[181]. Le groupe-migrant effectue également une lecture des programmes de collège d'histoire-géographie, éducation civique et demande

[180] Cabinet, Direction des lycées, MIFERE, Direction des collèges, Direction des écoles, SPRESSE, IGEN, DCRI, CNDP.
[181] *Note du cabinet du ministre à l'attention de M. Halff*, 12 juillet 1985, AN, 19970117, article 1.

à pouvoir être destinataire des projets de programmes en cours de réalisation[182]. Du préambule à la troisième, chaque classe est examinée avec minutie afin de déterminer d'éventuels amendements allant dans le sens d'une valorisation des cultures d'origines. Le document témoigne d'un double objectif : montrer l'immigration et la pluralité culturelle sous un angle exclusivement positif mais aussi ouvrir les programmes aux aires géographiques dont sont supposés être originaires les enfants (d') immigrés majoritairement musulmans. En sixième par exemple, aux civilisations babyloniennes, égyptiennes et hébreux, on conseille d'ajouter les phéniciens, l'Arabie pré-islamique et la Mésopotamie-Perse. En quatrième, le groupe-migrant propose d'ajouter l' « *expansion de l'Europe et la constitution des empires coloniaux* », en troisième, il apparaît « *justifié* » de faire place « *au rôle des combattants issus des pays colonisés dans les conflits armés et la défense du territoire français* ».

La thématique coloniale apparaît bien ici comme un outil de catégorisation ethnoculturelle. Mais l'histoire nationale est également rappelée. Une tension apparaît entre bien commun national et reconnaissance.

Au milieu des contenus civilisationnels, il est désormais implicite que le fait colonial révèle un historique du relationnel entre le pays d'accueil (France) et les pays d'origine (colonies) susceptible d'opérer sur le mode d'une double reconnaissance : celle de l'épaisseur historique de la relation, et celle de la participation des anciennes colonies au destin national. Plus haut, le document mentionne cette idée sous une autre formulation :

> *« On pourrait mentionner une sensibilisation des élèves à la notion d'inter-dépendance sous-jacente aussi bien au programme d'histoire, au programme de géographie et à l'initiation économique proposée ».*

L'inspection Générale d'histoire-géographie est sollicitée à son tour dès juillet 1985 pour procéder à une lecture des programmes en cours afin de déterminer d'éventuels changements relatifs à une mise en conformité avec les conclusions du rapport :

> *«Je souhaite appeler votre attention sur l'opportunité de prendre en compte, pour l'élaboration des nouveaux programmes de collège, aux différents niveaux, en Histoire, en Géographie et en Éducation civique, la présence dans les établissements scolaires d'un nombre important (10%environ) d'enfants étrangers »*[183].

[182] *Lettre de Bruno Halff à Alain Gillette*, Directeur adjoint de cabinet, 26 juin 1985, AN 19970117, article 1.
[183] *Lettre à Robert Blanchon*, non datée mais que l'on peut, par recoupement, attribuer à Alain Gillette et dater de juillet 1985, AN, 19880108, article 17.

Toutes ces indications élaborées par le groupe-migrant n'entrent pas dans les programmes en cours d'écriture par la COPREGH. Nous n'avons d'ailleurs aucune indication du devenir de ce « groupe-migrant », collectif assez hybride et temporaire apparemment constitué pour faciliter les liens entre services mais dont la durée de vie semble avoir été assez courte. On constate, quoi qu'il en soit, un désajustement des calendriers et des temporalités de chacun des sous-groupes au travail, au même moment, sur des dossiers similaires. Désajustements auxquels il faut ajouter les rivalités apparentes entre les différentes directions pédagogiques. Aucune proposition n'aurait semblé scandaleuse à la COPREGH, mais la ventilation d'une même mission sur des groupes différents a étouffé la possibilité d'une coordination et d'un arbitrage. L'ironie veut donc qu'un dispositif supposé coordonner se retrouve en position d' empêcher la coordination. La traduction n'a donc pas fonctionné. On peut l'expliquer d'abord par la vivacité de la question soumise à projet. La tension entre reconnaissance de la pluralité culturelle et affirmation d'un commun est palpable. Mais les concurrences entre services, et notamment l'absence d'historiens dans le groupe-migrant sollicités davantage par la COPREGH jouent également un rôle. L'Inspection Générale semble d'ailleurs avoir négligé la commande du Groupe-Migrant. Des conflits de légitimité ont donc sans doute opéré.

L'enterrement du rapport Berque, le résultat d'une commande brouillée entre administrations concurrentes

Le rapport est présenté lors d'une conférence de presse en décembre 1985 qui a fait l'objet d'une préparation minutieuse par Jean-Paul Pfister, conseiller technique et représentant du cabinet au sein du groupe de travail présidé par Berque. Le discours a été plusieurs fois réécrit et relu par Jean-Pierre Chevènement. La date de la présentation publique est choisie en fonction du caractère sensible de la question immigrée : « *Le débat sur l'immigration s'est, depuis un mois, brutalement dégradé* » écrit le conseiller technique au ministre de l'Éducation nationale auquel il conseille donc d'affirmer publiquement l'idée centrale du rapport :

> *« La culture française est la culture de référence et [que] c'est son ouverture, exigeante et raisonnée, à la diversité des apports des cultures auxquelles se rattachent les jeunes issus de l'immigration, qui est à la base du plan d'action »*[184].

[184] *Lettre de Jean-Paul Pfister à Jean-Pierre Chevènement*, 15 novembre 1985, AN, 19880108, article 17.

Le 16 décembre, Chevènement écrit à Jacques Berque pour lui annoncer qu'il prépare un dossier de presse. Il avoue à demi-mots que le rapport a été légèrement réécrit par ses services : « *Je vous prie de trouver ci-joint la version définitive du rapport que vous m'avez présenté* », lui exprime ses regrets pour « *les différents contretemps qui ont pu se produire* », et l'assure de sa volonté de mettre en application les conclusions du rapport :
« *Croyez que nous sommes tous attachés à donner vie aux analyses et aux propositions que vous avez faites avec le groupe de réflexion que vous avez présidé* »[185]. La conférence de presse a été très minutieusement préparée par des moutures successives dont les archives ont conservé les traces. Le discours est long, et entre dans les détails des mesures à prendre. L'une d'elles affirme que Jacques Berque et jacques Le Goff ont tous deux accepté de diriger une collection d'ouvrages à destination des enseignants sur les cultures et civilisations auxquelles se rattachent les communautés immigrées présentes sur le sol français.
Certaines mesures annoncées ne figurent pas dans le rapport Berque, preuve que le ministère se réapproprie le travail en ajoutant sa propre touche. Il annonce une convention avec l'Institut du Monde Arabe (IMA), ainsi que la création d'un prix de la traduction des livres étrangers pour les jeunes. Sur le plan des programmes scolaires, le ministère annonce très vaguement que les programmes en cours d'écriture devront montrer l' « universel dans la diversité » ainsi qu'un colloque sur la place du monde arabe dans les enseignements[186].
On sait cependant que le rapport Berque restera quasiment lettre morte et n'influencera pas les nouveaux programmes scolaires de primaire ou du secondaire.

Pour Françoise Lorcerie, différents facteurs permettent de comprendre la mise sous boisseau du rapport. Deux d'entre eux s'avèrent contestables puisque Françoise Lorcerie insiste sur le caractère « flou » de la commande et précise que le groupe de réflexion n'a pas eu de contacts avec les autres commissions, or nous avons vu qu'un « groupe migrant » a bel et bien tenté de mesurer ce qui était applicable et de faire des propositions dans ce sens. En revanche, Françoise Lorcerie a raison de soulever l'incompatibilité entre la temporalité d'urgence dictée par la stratégie politicienne et celle des politiques publiques qui appellent patience et volonté politique soutenue. Pour elle, la période est au brouillage entre des commandes et des calendriers contradictoires. Au même moment, souligne-t-elle, le Conseil de l'Europe lance à son niveau diverses démarches sur l'éducation interculturelle ; surtout,

[185] *Lettre de Jean-Pierre Chevènement à Jacques Berque*, 16 décembre 1985, AN, 19880108, article 17.
[186] *Discours de la conférence de presse tapuscrit non daté*, AN, 19880108, article 17.

l'alternance de 1986 explique sans doute, pour une large part, l'abandon du projet qui ne fait que nourrir de très loin trois timides circulaires sur l'accueil du français pour les élèves étrangers et les missions des CEFISEM en mars. Il est clair que le poids du fonctionnement routinier d'une administration déjà fragmentée entre plusieurs cellules décisionnelles entre lesquelles le circuit n'apparaît que trop peu balisé a été déterminant. En ventilant sur plusieurs sphères la question de la scolarisation des migrants et des contenus scolaires, le ministère a empêché la mise en cohérence nécessaire aux arbitrages décisionnels. La traduction a échoué.

Le « moment Berque » nous semble ainsi traduire l'hésitation entre une politique différentielle et le souci d'un universalisme théoriquement indifférent aux différences entre populations caractéristique de la norme républicaine d'intégration.

Ce moment agit comme le révélateur des tensions auxquelles est soumise l'école dans le traitement de la question de l'immigration et de la place à accorder aux enfants (d') immigrés. Les tâtonnements à l'intérieur même de la commission autour du cas d'Abdelmalek Sayad notamment montrent que l'affleurement de l'héritage colonial opère de deux façons distinctes. Chez Sayad, elle justifie la normalisation et la banalisation de la présence immigrée en fabriquant un commun au pays de départ et d'accueil. Le caractère immigré de l'enfant n'appelle donc pas de traitement allogène. Il n'est qu'un déterminant, au milieu d'autres, et c'est l'école toute entière qui doit être réinterrogée dans ses capacités à s'adapter à toutes les différences sans traitement particulier, dans la disparition d'une distinction entre un Eux et Nous.

Pour Berque en revanche, l'enfant de l'immigration est dans un entre-deux justifiant des expérimentations pédagogiques singulières. Il révèle un « plural » et sert de prétexte à légitimer l'entrée de thématiques allogènes dans l'école dont l'histoire coloniale peut faire partie. L'immigré montrerait ainsi la capacité d'adaptation d'une société et d'une école prêtes à faire partager par tous les expériences d'ailleurs. En concentrant sa réflexion sur le dynamisme des contacts et en souhaitant proposer à tous les enfants des enseignements justifiés par la présence allogène, Berque ne rompt pas avec l'alterisation des enfants (d') immigrés, il organise une co-présence. La proposition peut paraître plus consensuelle et plaider pour une forme de neutralisation du passé colonial. Or le contexte montre déjà des soubresauts de politisation de la question dans la sphère politique. Les débats autour de la guerre d'Algérie et de son enseignement, pendant la même période, tendraient au contraire à montrer l'importance des clivages autour de cette question.

3 - Les premières mises sous surveillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie dans les années 1980

3-1 Premières résurgences de la guerre d'Algérie

La décennie des années 1980 correspond aux premiers débats véritables autour de l'enseignement de la guerre d'Algérie. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela.

Le débat en cours sur l'enseignement de l'histoire est la première. En réveillant une forme de vigilance sur les contenus inhérente à la place du national, et en mobilisant un réseau d'acteurs large s'étendant des journalistes, aux historiens universitaires en passant par les hommes politiques, l'histoire et son enseignement sont en somme devenus des objets légitimes de débat public.

Une seconde hypothèse serait d'indexer cette sensibilisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie à celle de la question immigrée que nous avons vue agir tant dans la société que dans l'institution scolaire, les populations immigrées ciblées étant majoritairement issues de l'Afrique du Nord, et notamment d'Algérie. Les affleurements du passé algérien aussi bien dans le militantisme immigré que dans les réactions de rejets qu'elles ont provoquées ont pu s'intensifier à mesure de l'accentuation de l'ethnicisation des rapports sociaux. C'est en tout cas l'hypothèse de Benjamin Stora qui, dans son ouvrage pionnier, *La Gangrène et l'oubli* en 1991 est le premier à corréler le « problème de l'immigration » et le « retour du racisme colonial »[187]. Pour lui, la mémoire de la guerre, jusqu'ici cantonnée à quelques groupes nostalgiques, se répand petit à petit dans la société française, accompagnant la sensibilisation de la question immigrée. Le problème de l'immigration recouvre un conflit obsessionnel, jamais disparu. Derrière « l'Arabe », le « Maghrébin » et, derrière le « Maghrébin », « l'Algérien » (Stora, 1991). La mémoire coloniale fonctionnerait ainsi de manière souterraine. Les succès électoraux du Front National réveillent le racisme colonial, et Stora cite à cet égard un meeting de Jean-Marie Le Pen en 1987 au cours duquel, face à un public scandant « Algérie française » et « FLN terroriste », le leader du Front National adresse un « *discours aux jeunes beurs arrogants* » (cité par Stora 1991, p.299). La médiatisation de Jean-Marie Le Pen attise en effet celle de la guerre d'Algérie. La dénonciation en sus de son

[187] Nous verrons ultérieurement la part de Benjamin Stora dans le processus de construction du problème de l'enseignement de la guerre d'Algérie, voir Partie 3, chapitre 1, 2-4.

passé militaire en Algérie est activée comme un instrument de dévoilement du danger lepéniste par *Le canard enchaîné* et *Libération* entre 1984 et 1985, en rappelant notamment qu'il y a pratiqué la torture[188].

On peut également suivre Raphaëlle Branche qui, travaillant sur les jaillissements de la guerre d'Algérie dans les débats politiques, retrace sa labellisation progressive comme objet d'histoire. Elle montre que l'historiographie française de la guerre d'Algérie a d'abord fait l'objet d'ouvrages dictés par les engagements dans la guerre d'historiens comme André Mandouze, Henri-Irénée Marrou ou encore Pierre Vidal-Naquet avant de s'accélérer dans les années 1980 avec le travail de l'Institut d'Histoire du Temps Présent (IHTP) (Branche 2005)[189]. Les années 1980 connaissent donc la congruence d'une accélération de la recherche historique sur la guerre d'Algérie et d'une augmentation des références publiques à cette guerre en lien avec la question récurrente de l'immigration.

Ainsi, étaient diffusés sur Antenne 2 le 17 octobre 1981, dans le cadre du journal télévisé, des extraits d'un film très longtemps interdit par la censure *Octobre à Paris,* retraçant le massacre du 17 octobre 1961. Quelques mois plus tard, dans le cadre du vingtième anniversaire de l'indépendance algérienne, une soirée entière était consacrée sur TF1 à *l'Algérie vingt ans après* : plus de deux heures trente d'archives, de téléfilms, de sketchs, de reportages sur la lutte de libération et sur l'évolution du pays depuis 1962. En octobre 1982, le film d'Yves Courrière, *La guerre d'Algérie*, était diffusé à une heure de grande écoute sur FR3. En novembre de la même année, Antenne 2 proposait une série de trois émissions intitulée *Mémoire enfouie d'une génération*, courageuse tentative de confronter les points de vue actuels de quelques-uns qui, vingt ans auparavant, avaient été les protagonistes anonymes du drame que fut cette guerre coloniale (pieds noirs, harkis, militants du FLN, militaires français).

La guerre d'Algérie commence à s'installer indéniablement à la fois dans la recherche, à la faveur du développement de l'histoire du temps présent[190], et dans la société. La forme sociale oscille entre instrumentalisations politiques (par et contre l'extrême-droite) et dévoilement d'un passé récent constitutif d'une histoire partagée. Parallèlement à cela, le contexte est favorable à l'observation de contenus historiques d'enseignement de plus en plus indexés, au temps présent.

[188] *Le Canard enchaîné*, 4 avril 1984, 11 et 18 juillet 1984 ; *Libération*, 20 mars 1985.

[189] Pour une présentation plus détaillée des travaux scientifiques sur l'histoire de la guerre d'Algérie, voir Partie 3, chapitre 1, 2-1.

[190] En 1976 a été créé l'IHTP : Institut d'Histoire du Temps Présent. Le début des années 1980 correspond également à un renouveau historiographique de l'histoire politique impulsé par l'Institut et relayé par la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

3-2 La politisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie : des manuels surveillés et contestés

L'écriture engagée de la guerre dans les manuels

L'histoire du temps présent vient en effet d'être introduite au lycée. Les nouveaux programmes de terminale 1982 s'étendent de la Seconde Guerre mondiale à nos jours et s'articulent en six parties. Leur publication n'est pas passée inaperçue. *L'Express* parle de « *révolution* », *Minute* dénonce le « *bourrage de crâne* » ; mais, chez les enseignants, le programme est plutôt bien reçu. L'attente forte vis à vis de programmes plus directement adossés aux enjeux de société et le renouveau de l'histoire politique en lien avec la nouvelle école de l'histoire du temps présent expliquent sans doute l'adhésion globale à ces programmes.

> *« Il n'était pas normal que, de nos jours, les adolescents ne connaissent pas la guerre d'Algérie ou le Général De Gaulle : nous nous devions de leur faire étudier le monde dans lequel ils vivaient. Or, les programmes dataient de 1959 »*

répond ainsi l'Inspecteur général Blanchon à l'essayiste Pierre Assouline[191].

Toutefois, certaines questions font l'objet d'une vigilance accrue, notamment parce qu'il reste des survivants pour témoigner, et que les souvenirs ne font pas toujours bon ménage ni avec la science, ni avec la transmission scolaire. C'est le cas notamment des thèmes comme la déportation, la résistance, la guerre froide mais aussi la décolonisation. Les manuels scolaires commencent à être scrutés de près par les témoins. Ils sont en effet un support, note Brigitte Gaïti, où s'écrit l'histoire du temps présent, voire l'histoire immédiate, anticipant même parfois la production scientifique (Gaïti, 2001). Une narrativité du temps présent se construit dans et surtout par ces manuels :

> *« Les manuels scolaires de Terminale publiés en 1983 ont été écrits dans cette conjoncture paradoxale : celle de la construction par les historiens d'un savoir disciplinaire autonome sur le contemporain au moment où se multipliaient dans un espace public élargi, les appels au « devoir de mémoire », à "la repentance", à la désignation de coupables et à leur sanction judiciaire ». (p.64)*

Ces manuels offrent alors un cadre interprétatif sur des faits qui peuvent être brûlants. Il n'est donc pas étonnant que Vichy et la Guerre d'Algérie soient les deux moments les plus disséqués par quelques observateurs extérieurs.

[191] Pierre Assouline, « Faut-il brûler les manuels d'histoire ? », *L'Histoire*, septembre 1983.

Le premier d'entre eux est le milieu des anciens combattants qui s'affaire autour de la critique des manuels en mobilisant l'arène parlementaire. Dès 1981, une question à l'Assemblée nationale de Philippe Séguin fait part de l'inquiétude des anciens combattants vosgiens d'Afrique du Nord à propos du traitement à l'école primaire de la guerre d'Algérie dans le manuel de cours moyen d'Armand Colin :

> *« Ce manuel comporte des affirmations qui semblent excessives tant en ce qui concerne l'attitude du peuple algérien envers l'armée française qu'en ce qui concerne les réactions des colons. Ou le comportement des populations civiles de métropole »,* et qui souhaiteraient savoir s'il *« conviendrait de mettre en garde les enseignants quant à l'utilisation de ce manuel »*[192].

Mais c'est surtout l'année 1983 et la publication des manuels de terminales qui impulse une série de questions au gouvernement accompagnées de courriers adressés directement au ministère.

La mobilisation se concentre autour des éditions Nathan et des manuels de troisième et de terminale. Le premier consacre six pages sur la décolonisation dont deux sur la guerre d'Algérie proprement dite. Les évènements du 8 mai 1945 y sont mentionnés : « De grandes manifestations nationalistes donnent lieu à des incidents sanglants : la répression fait plusieurs milliers de morts », le mot « guerre » est prononcé ; une photographie montre des gendarmes interrogeant des suspects dans le Djebel. La question de la torture est d'ailleurs vertement étudiée dans les pages suivantes. Elle figure dans la chronologie « On a recours parfois à la torture » et apparaît à travers un texte de Simone de Beauvoir et la mention du livre de Henri Alleg, *La Question,* en bibliographie. Le questionnement proposé aux élèves montre le très fort enjeu civique et mémoriel derrière ce contenu : « *Dans une telle guerre, tout le monde ne devient-il pas suspect ?* », suivi de « *Interrogez des témoins de cette période tragique* »[193].

Le manuel de terminale est nettement plus développé. La guerre d'Algérie seule y occupe sept pages et la situation coloniale est très détaillée pour expliquer les causes de la guerre. La paysannerie algérienne est décrite comme dépossédée de ses terres par les Européens : « *Expulsée de sa terre, la population algérienne est de surcroît niée dans son identité* ». Les conditions de la domination sont extrêmement claires :

---

[192] *Question de Philippe Séguin (RPR Vosges), n°3713*, 12 octobre 1981. Consultable sur le site des archives de l'Assemblée nationale, www.archives.assemblee-nationale.fr.

[193] Gaillard J-M (dir) (1984). *Histoire-géographie, 3ème,* Nathan 1984, p. 81.

> *« Les 10% que représentait la population européenne pesaient davantage sur le plan politique et économique que les 90% de "musulmans" comme étaient dénommés à l'époque les Algériens alors que ceux-ci, sur le papier, étaient citoyens français »*[194].

L'étude de la guerre reprend plus loin dans le cadre de l'étude de la IVème République[195]. La description des exactions militaires est très franche également : « *L'armée reçoit carte blanche* », de même que la censure de l'époque concernant la torture :

> *« tortures, exécutions sommaires sont cependant niées par les autorités et les rares journaux français qui les dénoncent sont saisis : il ne doit être question que des excès des "rebelles" »*[196].

Le manuel ironise également sur une guerre qui refuse de dire son nom et lui préfère le doux euphémisme de « *pacification* ». En ressources documentaires, un texte entier de Michel Winock est consacré à cette histoire de la découverte et de l'occultation de la torture. Intitulé : « *La torture, nouvelle affaire Dreyfus* », il vise à faire réfléchir les élèves sur les procédés d'occultation de la vérité historique par la mémoire officielle. Une photographie assez crue montre un soldat français mort, égorgé, à terre. La légende insiste sur la violence en utilisant le registre du dévoilement : « *la "pacification" officielle est en fait une véritable guerre »*, ré-insistant une dernière fois sur ce mésusage du vocabulaire dans la légende de la dernière photographie qui montre cette fois deux femmes algériennes tenues en joue par deux soldats français : « La "pacification" en Kabylie ». Le parti-pris est indéniable. Dans une double page censée mettre en miroir les positions françaises et algériennes, le texte algérien est en outre trois fois plus long.

Il est clair qu'au regard des autres éditeurs concernés (ils sont majoritairement douze), les éditions Nathan sont celles qui sont allées le plus loin dans la précision des descriptions et analyses de la guerre d'Algérie. Mais d'autres éditeurs y consacrent de longues pages. Le questionnement proposé peine parfois à s'historiciser pleinement, comme celui suggéré par les éditions Hachette : « *La France pouvait-elle gagner la guerre d'Algérie* » ?[197].

Un premier constat s'impose aussi. La liberté de ton et de prise de position que s'arrogent certains éditeurs tendrait plutôt à valider l'hypothèse d'une question dépassionnée au début des années 1980. Pour les auteurs en tous cas, elle ne nécessite pas de véritables précautions.

---

[194] François, D. (dir) (1983). *Histoire-géographie, Terminales*, Nathan, p. 112.

[195] Dans sa thèse, Françoise Lantheaume note à cet égard que cette division de l'étude de la guerre d'Algérie en deux parties distinctes relève d'une stratégie de refroidissement de l'objet, nous y reviendrons.

[196] François, D. *Op.cit.* p 270.

[197] Bénichi, R. & Mathiex, J. (dir) (1983). Le monde depuis 1945, histoire terminales A, B, C et D, Hachette. pp 276-277.

Alain Faujas, dans *Le Monde*, s'étonne d'ailleurs de la solidité des manuels scolaires sur cette question :

> *« Les manuels scolaires sont souvent critiqués pour l'image qu'ils donnent des événements et surtout des événements de l'histoire récente. Est-ce parce que l'indépendance des pays du Tiers-monde est un phénomène considéré par l'opinion publique comme acquis ? Ou parce que les cicatrices de la guerre d'Algérie datent de vingt et un ans ? Ou tout simplement parce que les auteurs des manuels d'histoire des classes de terminale n'ont pas froid aux yeux ? Toujours est-il que sept manuels fraîchement publiés analysent la décolonisation avec une honnêteté et une lucidité qui devraient rassurer les contempteurs d'un enseignement historique prétendument au rabais »*[198].

Françoise Lantheaume a noté une inflation documentaire dans les années 1980 qui s'explique par une quête de proximité avec la discipline scientifique dit-elle, mais aussi par le souci de confrontation des différents points de vue (Lantheaume, 2002). Le manuel commence à s'imposer petit à petit comme une banque de données. Cependant, le manuel Nathan se distingue ici en ce qu'il est celui qui semble non seulement accorder encore une part importante à un récit long, étoffé, et précis mais surtout un récit en adéquation avec les documents proposés qui n'ont donc pas pour fonction de reléguer, dans les ressources, les arguments les plus engagés. Peut-être est-ce ici la raison de la cristallisation de la colère des anciens combattants relayée parfois par les parlementaires en cette année 1983.

La saisie de l'arène parlementaire par les anciens combattants d'Algérie

Un dossier aux archives nationales est consacré aux « Protestations d'anciens combattants manuels scolaires 1982-1985 ». Il contient des lettres, sous forme de plaintes et doléances, envoyées conjointement au ministère des anciens combattants et de l'éducation nationale. Ces courriers émanent de différentes sections régionales d'associations d'anciens combattants d'Afrique du Nord, généralement l'UNC-AFN (Union Nationale des Combattants en Afrique du Nord), mais pas uniquement[199]. Ils passent parfois par

[198] Alain Faujas, « Manuels du temps récent », *Le Monde*, 23 septembre 1983.

[199] On y trouve en effet : L'Union nationale des combattants en Afrique du Nord, l'Union départementale des anciens combattants de la Seine Maritime, le Comité d'entente des grands invalides de guerre, le Comité d'entente des combattants 39-45 des Alpes Maritimes, le Comité d'entente 39-45 d'Indochine des TOE et jeunes combattants, l'Union départementale des combattants volontaires de la résistance de la Somme, l'Union française des associations de combattants et victimes de guerre du Doubs, l'Union départementale des anciens combattants de l'Yonne. Soulignons le mélange ici d'associations préposées à la seconde guerre mondiale et d'associations d'anciens combattants de l'Indochine et Algérie.

l'intermédiaire de députés ou du préfet. Comme tout dossier, on peut affirmer qu'il ne contient pas l'exhaustivité des courriers reçus ; mais la quantité qui subsiste nous incite à penser que le phénomène a pu être assez important[200]. Á chacun des courriers, le ministre des anciens combattants Serge Barcellini fait adresser une réponse individuelle.

En mai 1985, un courrier du préfet de Châteauroux fait état de 1800 signatures de protestation contre le manuel Nathan « *qui remet en cause la conduite des soldat français pendant la guerre d'Algérie* »[201]. Certains courriers laissent paraître une véritable colère :

> *« Voici que la coupe est pleine ; voici que les livres d'histoire payés par les contribuables que nous sommes, pour servir à l'éducation de nos propres enfants, fabriquent à leur usage une fausse histoire, en reproduisant les mensonges les trucages et les falsifications d'idéologues pervertis qui naguère, dans notre guerre, furent en intelligence avec l'ennemi (…) Cet ouvrage [Nathan] dépeint les soldats français en Algérie comme des pillards sanguinaires assassins, violeurs, incendiaires et bien entendu tortionnaires (…) Nous dénonçons ce livre comme une honte pour l'éducation »*[202].

Courrier auquel, en guise de réponse, Serge Barcellini promet l'organisation d'un colloque entre la commission de l'information historique pour la paix et l'APHG sur « *la place des anciens combattants dans l'enseignement de l'histoire* » au cours duquel « *le problème de l'enseignement de la guerre d'Algérie sera naturellement posé* »[203].

La section du Doubs porte son courroux sur les éditions Hatier en novembre 1983 :

> *« Il aurait été normal de parler pour l'Algérie des multiples unités implantées dans les postes s'efforçant de faire vivre en paix les populations ainsi que des régiments d'intervention et commandos de chasse sans cesse en opérations dans les djebels. C'est aussi l'histoire »*[204]

écrit le Général Duquenoy.

Les réponses de Serge Barcellini sont vraisemblablement standardisées : l'annonce du colloque à venir, et le rappel des libertés éditoriales des manuels scolaires au sein desquelles le ministère ne peut intervenir. Cette dernière réponse est également utilisée systématiquement face aux questions des parlementaires qui dépassent les étiquettes politiques.

---

[200] AN, 2001 0180, article 23.

[201] *Lettre du préfet de Châteauroux*, 30 mai 1985, AN, 2001 0180, article 23.

[202] *UNC-AFN, groupement départemental des Alpes Maritimes*, Nice, 25 octobre 1982, AN, 2001 0180, article 23.

[203] Nous n'avons trouvé trace nulle part de ce colloque.

[204] *Lettre du Général Duquenoy*, 7 novembre 1983, AN, 2001 0180, article 23.

Le 21 février, Edmond Alphandéry, député UDF de Maine et Loire

> *« Fait part à M. le ministre de l'Éducation nationale de la légitime indignation qu'a provoqué auprès des associations d'anciens combattants la présentation qui est donnée des évènements de la guerre d'Algérie et du comportement de l'armée française dans le manuel d'histoire édité par J. Nathan à destination des élèves de troisième. Il lui demande les mesures qu'il entend prendre pour que les sacrifices consentis par les soldats français en Algérie ne soient pas ainsi bafoués et que l'enseignement de l'histoire contemporaine soit assuré avec objectivité et neutralité »*[205].

En janvier, 1985, Michel Sapin, socialiste, député de l'Indre s'en prend au même manuel. Cette fois, le ministère répond de façon plus précise et admet être intervenu auprès des éditions Nathan pour « *lui faire part des nombreuses protestations reçues à son sujet* »[206].

Les manuels sont donc l'objet d'une première polémique politique sous l'impulsion d' anciens combattants et relayées par certains parlementaires. Les réponses systématiques des deux ministères concernés montrent l'importance qu'ils accordent à cette question. De même, l'entorse, même minime, qui est faite à l'indépendance éditoriale révèle une vigilance face à la question algérienne. Dans l'antre parlementaire, la corrélation n'est pas du tout faite avec la question de l'immigration. Toutefois, certains médias, eux, la font :

> *« S'il n'y avait pas eu, au moment de la rédaction de certains manuels en janvier 1983, une polémique gouvernementale à propos des immigrés dans la société française, aurait-on pensé à publier une photo de travailleurs maghrébins en prière sur le parking de Citroën à Aulnay (Magnard) ? »*

poursuit Pierre Assouline dans l'article cité plus haut, se demandant s'il faut brûler les manuels scolaires.

La connexion entre la guerre d'Algérie et la question immigrée semble évidente à l'écrivain qui décrit, dans cette longue enquête, les modalités et les enjeux d'une observation attentive des manuels scolaires.

Les programmes de lycée de 1982 provoquent donc une chaîne de réactions. Un nouveau type d'acteur rejoint le réseau : le groupe de surveillance des manuels scolaires. Le premier agit au nom d'une légitimité de témoins ; le second au nom d'une vision partisane du passé. Ainsi, depuis septembre 1983, la FNACA établit une analyse régulière des pages des manuels de terminales français mais aussi algériens ; l'analyse, confiée au groupe de

[205] Question au Parlement n°27967, *Journal Officiel*, 21 février 1983.
[206] Question au Parlement n°61837, *Journal Officiel*, 7 janvier 1985.

réflexion GAJE (Guerre d'Algérie Jeunesse Enseignement), paraît dans son bulletin mensuel : L*'Ancien d'Algérie*. Outre le travail des anciens combattants, les nouveaux programmes de 1982 ont aussi provoqué la naissance du CAR (Comité d'Action Républicaine), présidé par Brunot Mégret, cadre du RPR et ancien du club de l'horloge, qui s'emploie à identifier les influences marxistes dans les manuels et va jusqu'à conseiller un groupe de relecteurs aux différents éditeurs. Ce n'est pas isolément la guerre d'Algérie qui inquiète ces relecteurs de manuels, mais le traitement plus global de sujets récents, pour lesquels subsistent des témoins vivants, et qui forment un ensemble de contenus potentiellement subversifs dont certains groupes revendiquent la propriété. La guerre d'Algérie est l'un des thème du curriculum à passer sous surveillance.

Un contenu d'enseignement sensible ?

Une première vaste enquête est lancée à la suite des programmes de 1982 sous l'impulsion de deux universitaires : Jean-Noël Luc et Jérôme Cornette en 1984 et publiée dans la revue *Vingtième Siècle*[207]. 172 enseignants ont répondu à un questionnaire[208]. Les questions sont variables et portent sur l'ensemble du programme. L'idée est d'établir un bilan de l'expérience d'enseignement en lycée d'une histoire du temps présent. La décolonisation et la guerre d'Algérie sont traitées au milieu d'autres sujets. Il apparaît alors que la question n'est pas du tout contournée (ce qui n'est guère étonnant pour une année à examen) puisqu'elle a été traitée par 98% qui y consacrent entre 5h et 5,5h. Les professeurs semblent avoir bien appliqué la consigne car ils lui accordent beaucoup d'importance, disent-ils, dans le cadre de l'étude des relations internationales. Cependant, La « *guerre d'Algérie est qualifiée de sujet chaud* » indiquent les auteurs, citant quelques enseignants :

> *« Je redoute de choquer mes élèves ou tout au moins certains en marquant des positions trop abruptes. Il faut présenter les évènements de façon acceptable aussi bien pour un jeune pied-noir que pour un jeune algérien »,*

mais notant également que les enseignants semblent parfois plus embarrassés que leurs élèves :

[207] Cornette, J. & Luc, J-N. (1985). « Bac génération 84 » : l'enseignement du temps présent en terminale, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire.* N°6, 103-130.
[208] Contactés par mail, aucun des deux historiens n'a gardé le corpus des réponses reçues.

> *« Plusieurs correspondants craignaient, en tout cas, d'aborder ces thèmes devant des adolescents parfois cruellement touchés dans leur histoire familiale* » (p.120)

La guerre d'Algérie est la question qui a suscité le plus de réactions sur la difficulté de certains contenus puisque 29% des sondés la considèrent comme compliquée.
L'enquête montre toutefois que cette difficulté n'est pas inhérente aux réactions effectives des élèves mais aux présupposés des enseignants eux-mêmes. La plupart du temps, en effet, les élèves sont plutôt décrits comme apathiques.
Même dans un établissement où il y a entre 15 et 20% de Maghrébins, il n'y a eu aucun problème alors que le professeur craignait d'aborder le sujet.

> *« Des élèves algériens comme les élèves français ont semblé tout découvrir au moment du cours (…) Pour mes élèves, c'était de l'histoire . Pour nous, c'est si proche ! Et il était logique que la France quittât l'Algérie dans le cadre de la décolonisation… même pour des enfants de pieds-noirs »* (p.127).

Cette première enquête sur le Bac 84 est relayée par la presse nationale, chose suffisamment rare pour un article scientifique, et qui témoigne d'une première forme de publicisation des enjeux de l'enseignement de la guerre d'Algérie. *Libération*, sous le titre « *Les profs d'histoire en ont de bonnes* », résume cette enquête en insistant sur son importance, surtout pour déconstruire l'idée reçue d'une difficulté d'enseigner les questions du temps présent[209].

De son côté, l'APHG s'enquiert aussi de cette question. Dès 1981, les journées d'étude de l'association avaient émis l'hypothèse de consacrer l'une de leurs rencontres à la Méditerranée. L'idée était de remettre en cause les stéréotypes méditerranéens. Ces journées sont finalement organisées en octobre 1983. Elles s'étendent sur quatre jours et se déroulent à Marseille. D'après *Historiens et géographes*, on y compte 600 participants[210]. Le compte-rendu ne paraît que trois ans plus tard dans la revue. Selon Hubert Tison, Secrétaire Général de l'association, les journées ont tout de même été placées sous surveillance, notamment l'atelier consacré à la guerre d'Algérie qui s'est doté d'un service d'ordre. Le compte-rendu, précise-t-il, respecte « *la vivacité des débats* ». Quatre grands thèmes y sont abordés qui s'étendent d'une mise au point scientifique sur le sujet à une analyse des manuels scolaires. Cinq intervenants se succèdent : Mahmoud Kaddache : professeur d'histoire à l'université d'Alger, Marc Ferro, Paul Fournier de l'université de Nantes, Claude Paillat historien et

[209] « Les profs d'histoire en ont de bonnes », *Libération*, 25 mai 1984.
[210] *Historiens et Géographes*, n°308, mars 1986.

écrivain et Guy Pervillé, maître assistant à l'université de Limoges. C'est ce dernier qui se livre à l'analyse des manuels.

En pleine agitation parlementaire autour des éditions Nathan, Pervillé suppose que l'auteur du chapitre accusé au palais Bourbon est Gérard Chaliand[211] « *car l'on retrouve dans ces chapitres une sensibilité de gauche tiers-mondiste distincte de celle du PC* » (p.894).

Pour Pervillé, tous ces manuels se rattachent à une même tendance, ils admettent sans réserve l'indépendance de l'Algérie et ils estiment que ce conflit eut pour causes principales les erreurs commises du côté français. Mais l'historien se demande si cela peut parler à ceux qui restent attachés à l'Algérie française. Il dénonce le fatalisme historique des manuels, leur manichéisme « sur le modèle résistants/collabos » ainsi que la tendance à désigner des boucs émissaires avec mise en cause des colons ou de l'OAS ou alors à voir une « bonne » gauche et une « mauvaise » droite. Il déplore enfin que la politique d'assimilation ne soit pas du tout présentée, que les manuels soient donc totalement autocentrés, et que l'histoire interne du FLN soit escamotée.

> *« Pour quelles raisons ? peut-être parce qu'on a pensé que ces programmes étant fait pour des élèves français, l'Algérie ne devait guère les intéresser. Mais il ne faut pas oublier les besoins des élèves algériens qui ne sont pas en nombre négligeable dans nos lycées, ni ceux des élèves "Français musulmans" qui, autant que les algériens nés en France, ont besoin de se situer par rapport aux deux nations »* (p.896).

Mafoud Kaddache conclut l'atelier. L'enjeu civique de cette question est rappelé très clairement :

> *« Un collègue a parlé tout à l'heure de civisme de l'histoire et pour ma part, j'aurais voulu voir déboucher cet enseignement de la Guerre d'Algérie sur les problèmes actuels qui se posent, en France, concernant les rapports entre Algériens et Français, le problème douloureux des harkis qu'on doit résoudre d'une façon ou d'une autre, mais on doit trouver aussi une solution à ces jeunes Algériens* ***déracinés*** *(en gras) qui ne sont ni Français ni Algériens ; le problème douloureux de notre émigration dans notre pays, autrement dit de problèmes qui sont d'actualité et des problèmes qui conditionnent le rapprochement de nos deux pays méditerranéens que je souhaite de tout mon cœur »* (p.924).

Le rapprochement avec la question de l'immigration est donc immédiat chez Pervillé comme chez Kaddache.

[211] Universitaire spécialisé dans les relations internationales, et notamment dans le Tiers-monde, Chaliand est réputé comme engagé très à gauche et a pris publiquement parti dès le début de la guerre d'Algérie pour l'indépendance.

Mais la question est-elle véritablement sensible en cette fin des années 1980 ? Interrogé là-dessus par *Libération*, l'historien Pierre Vidal-Naquet, réputé pour son engagement lors de la guerre d'Algérie, estime au contraire que le problème n'est pas la passion que déclenche cette question mais justement l'absence de passion :

> *« On pourrait penser que le rappel de la torture, institution de la guerre d'Algérie, ferait scandale. Or, elle laisse les élèves relativement froids »*[212].

L'inventaire des sujets d'examens depuis 1981 confirme cette relative banalisation du sujet. En 1982, le sujet du Baccalauréat proposé pour les classes expérimentales[213] est le suivant : « *La France et l'Afrique de 1945 à 1962* ». Une courte chronologie est fournie avec le sujet qui commence le 8 mai 1945 par « *les émeutes et le massacre de Sétif* »[214]. Deux ans plus tard, en 1984, l'un des sujets pour l'étranger : « *La France devant la décolonisation* », reprend en chronologie les « *émeutes dans le Constantinois* », mais évite le vocable de « massacre ». De 1981 à 1990, on compte, toutes académies confondues,[215] quinze sujets généraux sur la décolonisation. Seuls trois focalisent sur la guerre d'Algérie mais les autres sont suffisamment larges pour embrasser cette question.

Le Brevet des collèges, rétabli en 1986 n'est pas en reste même si la guerre d'Algérie n'est quasiment jamais un thème spécifique du Brevet. Sur les 26 académies métropolitaines, trois sujets ont été posés entre 1986 et 1991, 2 en 1986 et 1 en 1989. En revanche, on compte 25 sujets sur la décolonisation en général. Enfin, 30 devoirs portant sur la France après 1945 supposaient d'évoquer le cas de l'Algérie. Toutes les académies ont posé au moins un sujet même si celles où se trouvent une forte communauté de pieds-noirs sont moins promptes à proposer des sujets sur la décolonisation [216].

Les concours de recrutement d'enseignants n'évitent pas non plus la guerre d'Algérie. Á deux reprises, elle est comprise dans les questions au programme depuis les années 1970.

---

[212] « Entretien avec Pierre Vidal-Naquet », *Libération*, 7 décembre 1988.

[213] Dans les années 1980, les programmes étaient « testés » dans certains établissements avant d'être généralisés l'année d'après.

[214] Le 8 mai 1945 ont lieu des manifestations dans le Constantinois à Sétif, Guelma et Kherrata pour fêter la fin de la guerre. Les Algériens y brandissent le drapeau de l'Algérie. La manifestation est réprimée dans le sang par les autorités françaises (entre 3000 et 8000 victimes) et l'événement reste aujourd'hui un enjeu mémoriel de taille dans l'histoire franco-algérienne.

[215] Á cette date, le Baccalauréat se passe par académies groupées, les sujets ne sont pas nationaux. Nous avons procédé à cet inventaire en utilisant les publications d'Annales de sujets. Voir annexes, tome 1 p ???

[216] Comptage fait par Gilles Morin, professeur de collège, à l'occasion du colloque sur la mémoire de la guerre d'Algérie organisé par la Ligue de l'enseignement et l'institut du monde arabe en 1992, voir Partie 3, chapitre 3, 2-1.

En 1972-73, la question d'histoire contemporaine s'intitule : « *La France de février 1934 à mai 1958 : histoire intérieure, extérieure, coloniale* ». En 1984-85 : « *La vie politique en France, Grande Bretagne, RFA, de 1945 à la fin des années 1960* ».
Les bibliographies publiées dans *Historiens et géographes* comprennent des ouvrages sur la guerre d'Algérie.
Les rapports de concours mentionnent tous des leçons sur les « évènements » ou la « guerre d'Algérie ». Quant à l'écrit, seul le sujet de 1984 à l'Agrégation imposait de parler de la guerre : « *Socialistes en France, RFA, Grande-Bretagne de 1945 à la fin des années 1960* ». Le rapport de concours s'alarme d'ailleurs de la sous-estimation, dans les copies, de la guerre d'Algérie[217].
Ce rapide inventaire montre la nécessité de relativiser le caractère sensible ou brûlant de ce sujet. Certes surveillé désormais de près par les témoins de cette guerre, son traitement scolaire laisse apparaître une relative banalisation de ce contenu d'enseignement dans les années 1980.

Conclusion

Nous avons montré que le recours à l'expertise par le ministère a été une stratégie de sortie de crise. Missions, commissions et rapports témoignent de l'enrôlement de plusieurs catégories d'acteurs afin de déminer un sujet potentiellement sensible. Toutefois, la dispersion des expertises sur différents groupes, ainsi que les conclusions parfois divergentes sont entrées en interférence avec la temporalité politique du gouvernement chargé des arbitrages *in fine*. L'agenda de l'administration et l'agenda politique sont désynchronisés. La traduction a échoué. Sur l'école et l'immigration, la mission Berque n'a finalement pas pu dégager de consensus et la décision est revenue à l'exécutif de l'enterrer sans plus d'explications. Il n'en reste pas moins que les différents groupes ont légitimé la nécessité de prendre en considération la pluralité culturelle dans les politiques publiques scolaires et notamment les curricula. Cela confirme la visibilité désormais admise des enfants de migrants comme catégorie singulière à intégrer. En même temps, la guerre d'Algérie connaît sa première politisation dans l'arène parlementaire. De nouveaux acteurs entrent dans le réseau et se présentent comme détenteurs d'une vérité sur le passé. L'idée se dessine

[217] Rapport du jury d'agrégation d'histoire 1984, *Historiens et géographes*, n°302, p. 306.

doucement d'une corrélation avec l'immigration et d'une difficulté particulière à enseigner cette question.

Chapitre 3 : Éducation aux droits de l'homme, éducation au développement et éducation civique, les traitements du fait colonial dans le « code intégré »

Introduction

Dans les années 1980, l'école connaît de manière générale une forte emprise de la pensée des droits de l'homme. L'initiative en revient à l'UNESCO impliquée dans une refondation des paradigmes éducatifs du monde entier à la suite du génocide des juifs. La lutte contre le racisme et pour la tolérance devient un axe fondamental des systèmes éducatifs. En France, dans la foulée des décolonisations, cette prérogative épouse les réflexions sur le développement des États du Tiers-monde et le communisme finissant. Dans les années 1980, compte-tenu du contexte déjà évoqué de la saillance de la problématique migratoire, droits de l'homme et éducation au développement deviennent des contenus d'enseignement susceptibles de réunir les thématiques de l'altérité culturelle et de l'intégration par la tolérance et le respect des droits. L'école est donc fortement mobilisée dans ce projet. Cela provoque des heurts avec les disciplines déjà installées comme l'histoire-géographie-éducation civique. L'éducation aux droits de l'homme et au développement relève en effet de ce que Basile Bernstein nomme le « code intégré » (Bernstein, 1975a), à savoir une classification souple des contenus d'enseignement, à la différence du « code sériel » correspondant à une classification en fonction des normes disciplinaires. Le « code intégré », présupposé socialement moins sélectif, appelle un travail commun entre plusieurs disciplines et modifie à la fois le rapport aux savoirs et à la pédagogie. Le codes intégré est potentiellement conflictuel dans l'institution scolaire car il apparait comme un péril pour les défenseurs des discipline, et les associations corporatistes y voient une concurrence. C'est

sans doute ce qui explique en partie l'hostilité de l'APHG face à ces nouveaux enseignements et son travail d'opposition. Pourtant, du point de vue de l'institution, le code intégré possède la vertu non négligeable de ventiler des questions potentiellement sensibles ou débattues sur des matières plus souples et ouvertes à des pédagogies actives. On peut donc aussi interroger l'intégration des thématiques coloniales sous cet angle. De ce point de vue, l'éducation civique fait figure de matière hybride : non référée académiquement, mais attribuée statutairement aux professeurs d'histoire-géographie, elle rend possible la mise en réflexion citoyenne à partir de contenus historiques sans froisser pour autant l'APHG. Tombée en désuétude dans les années 1970, elle est remise en vigueur sous le ministère Chevènement. Nous verrons alors que les débats autour de la réécriture des programmes d'éducation civique rendent compte des tensions inhérentes à l'intégration républicaine, à ses afférences aux problématiques des droits de l'homme, mais aussi qu'elles traduisent les tensions du moment entre une fidélité à un universalisme abstrait intangible et une ouverture aux particularismes .

1-L'éducation au développement et aux droits de l'homme pour penser l'altérité culturelle et agir contre le racisme

1-1 Une initiative de l'UNESCO

Il ne semble a priori pas évident de nouer l'enseignement du fait colonial et l'éducation aux droits de l'homme. Cependant, cet enseignement, à vocation immédiatement transnationale, s'intègre pleinement à la problématique d'une éducation à l'altérité. Sans présager uniquement du profil de cette altérité, ni y projeter a fortiori la figure de l'ancienne colonie ou du colonisé, les droits de l'homme charrient une éducation à la tolérance qui s'adosse à des principes juridiques et moraux. L'idée n'est plus ici de montrer la grande variété culturelle du monde, mais plutôt qu'il existe des principes agissant comme régulateurs des relations entre cultures, à l'échelle internationale mais aussi nationale. Les droits de l'homme se surimposent à l'approche interculturelle déjà évoquée. Inspirés de la déclaration

des droits de l'homme et du citoyen sous la Révolution française, ils fournissent un cadre juridique au prisme d'observation des différences culturelles.

Cette éducation aux droits de l'homme a une genèse internationale à l'initiative de l'UNESCO dans le milieu des années 1970. Le 19 novembre 1974, l'UNESCO énonce ses « *recommandations sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales* ». Trois thèmes y sont intrinsèquement noués : la paix, l'éducation et les droits de l'homme. Sur ce dernier, des principes directeurs sont précisés. Les droits de l'homme sont définis par la charte des Nations Unies dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Son éducation doit donc « *favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux* ». Elle doit également viser « *la compréhension et le respect de tous les peuples, de leurs civilisations, de leurs valeurs et de leurs modes de vie, y compris les cultures des ethnies nationales et celles des autres nations* »[218]. La conception est ici plus libérale, d'inspiration Rawlsienne, c'est à dire que les droits de l'homme sont le principe de compromis de justice possible entre des positions parfois antagonistes. La perspective n'est pas la même que sous la Révolution française qui privilégie la notion de citoyenneté comme articulation entre droits de l'homme et politique, laquelle citoyenneté dépasse les antagonismes éventuels.

La solidarité et la coopération internationales sont mises en avant. Le recours à la guerre comme agression et domination est condamné, ainsi que :

> *« la lutte contre le colonialisme et le néo-colonialisme sous toutes leurs formes et dans toutes leurs manifestations et contre toutes formes et variétés de racisme, de fascisme et d'apartheid ainsi que toutes autres idéologies qui inspirent la haine nationale ou raciale et qui sont contraires aux objectifs de cette recommandation »*[219].

L'ensemble du dispositif éducatif est placé sous le registre de la justice, de l'interdépendance et de la coopération. Tout cela doit faire l'objet d'un « apprentissage civique actif »[220]. Le caractère historique des inégalités internationales est rappelé avec, au centre, la question coloniale :

[218] *Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales*, 19 novembre 1974.
[219] *Ibid.,* article 6.
[220] *Ibid.,* article 13.

> *« L'éducation devrait comprendre l'analyse critique des facteurs historiques et actuels de caractères économique et politique qui sont à la base des contradictions et des tensions entre les pays, et l'étude des moyens de surmonter ces contradictions qui font effectivement obstacle à la compréhension et à la véritable coopération internationale et au développement de la paix mondiale. »*[221].

Enfin, le texte énonce successivement des grands points pouvant faire l'objet d'un programme sous la forme d'une « Étude des problèmes majeurs de l'humanité ». Dans ces thèmes, le colonialisme et la décolonisation sont évoqués[222].

Tous les États-membres sont alors encouragés à développer un « curriculum d'éducation aux droits de l'homme » qui s'étendrait du préscolaire à l'université. L'UNESCO demande également l'analyse des manuels scolaires afin de les épurer de contenus susceptibles de nourrir la méfiance, le racisme ou l'incompréhension. Elle suggère enfin l'accumulation de matériau pédagogique (manuels, ressources) pour promouvoir cette éducation aux droits de l'homme, mentionnant la nécessité :

> *« d'encourager l'intensification des échanges de manuels, en particulier de manuels d'histoire et de géographie, et dans les cas appropriés prendre des mesures, si possible en concluant des accords bilatéraux et multilatéraux, pour l'examen et la révision réciproques des manuels et autres instruments d'éducation, afin de s'assurer que ceux-ci sont exacts, équilibrés, à jour et impartiaux et qu'ils contribueront à renforcer la connaissance et la compréhension mutuelles des divers peuples* »[223].

On le voit, c'est un plan de très grande envergure qui naît sous l'impulsion l'UNESCO. L'école, axe privilégié par cette organisation, devient le lieu d'une lutte mondiale contre les inégalités et le racisme. Le texte pose, à cet égard, un cadre aux entrées multiples. Parmi les pionnières des « éducation à », les droits de l'homme entendent dépasser le cloisonnement disciplinaire et présupposent que, relevant de l'apprentissage du civisme, cet enseignement s'intègre parfaitement dans les finalités basiques de l'école. D'autre part, cette éducation condense la part de morale dévolue aux contenus d'enseignement. La tolérance et le racisme en constituent l'arrière-plan. La connaissance, la non-hiérarchisation des cultures et le retour sur un passé de domination coloniale en forment également la colonne vertébrale. Enfin, l'échelle mondialisée de la proposition invite les systèmes éducatifs à s'harmoniser autour de cette proposition.

---

[221] *Ibid.,*Article 14.
[222] I*bid*.,Article 18, d.
[223] *Ibid.,*Article 45.

L'histoire et la géographie sont les deux disciplines spécifiquement mentionnées dans ces recommandations et il est aisé de comprendre pourquoi. En France, à la fin des années 1970, l'éducation civique, même si elle n'a pas officiellement disparu et reste dans les programmes, est totalement délaissée par les enseignants tant dans le primaire (programmes d'éveil), que dans le secondaire. Cependant, la trilogie histoire-géographie, éducation civique reste une réalité non remise en cause.

L'éducation aux droits de l'homme se double d'une « Éducation au développement » qui lui est connexe. Chloé Maurel, dans sa thèse consacrée aux trente premières années de l'UNESCO montre en effet comment cette institution s'est progressivement tournée vers des problématiques tiers-mondistes dans le contexte de décolonisation et de guerre froide des années 1960 (Maurel, 2006). L'UNESCO, d'abord entièrement focalisée sur sa dimension universaliste, voire d'une « *culture mondiale unique* » (Maurel, *Ibid*, p.73), s'est aussi progressivement tournée vers une réflexion de plus en plus poussée sur les spécificités culturelles à l'échelle mondiale.

1-2 Une prise en compte très discutée dans les curricula français

1-2-1 L'éducation au développement et au Tiers-monde

L'éducation au développement se spécialise d'abord dans la « sensibilisation au Tiers-monde »[224]. Plusieurs notes de service entre 1982 et 1983 précisent les modalités de sensibilisation des élèves. Il s'agit de leur faire prendre conscience que la civilisation occidentale n'est pas unique et qu'il existe une nécessaire solidarité avec les pays du Tiers-monde. Le lien est fait avec la présence d'enfants immigrés dans les classes. Une journée du Tiers-monde est prévue à l'école de la maternelle au lycée, ainsi que l'accueil d'élèves en provenance de ces pays dans le cadre d'échanges pédagogiques. Enfin, il est prévu une formation des enseignants aux problèmes du Tiers-monde et aux relations interculturelles[225]. Depuis cette date, un groupe « Éducation pour le développement » sous la responsabilité du ministre délégué à la coopération, est chargé de réfléchir à différentes actions en partenariat avec le ministère de l'éducation.

[224] Sur l'histoire de l'éducation au développement, voir (Riondet, 1996).
[225] Note de service du 26 mai 1983, *BOEN*, 27 septembre 1983.

Il est prévu que des lignes directrices se dégagent ensuite pour l'écriture de nouveaux programmes. Pour cela, deux ministères agissent ensemble : le ministère de l'éducation nationale et celui de la coopération et des relations internationales.

En juillet 1985, la DCRI (Direction de la Coopération et des relations Internationales) produit une longue note rappelant les finalités de cet enseignement et tentant quelques propositions. Les corrélations avec l'histoire-géographie sont rappelées :

> *« L'histoire et la géographie permettraient, par exemple, d'aborder les problèmes des dépendances politiques et économiques (colonialisme, production et marché des matières premières, gestion et ressources énergétiques etc.)*[226].

Il est proposé la création du CADED (Centre pour l'Animation et le Développement en faveur de l'Éducation au Développement) ainsi que de dégager des lignes directrices devant être prises en compte dans l'écriture des programmes scolaires pour la rentrée 1986.

Cette éducation au développement et sensibilisation aux problèmes du Tiers-monde semble avoir attiré quelques convoitises. Saisissant l'opportunité de pouvoir élargir le cercle de ses formations, le CHEAM (Centre des Hautes Etudes sur l'Afrique et l'Asie Modernes) propose ses services à l'Éducation nationale dans le cadre de la formation des enseignants. Or, le CHEAM est un organisme colonial créé en 1936 par le Front Populaire. Il s'agissait, en contexte colonial, d'un service de formation pour les cadres coloniaux[227]. Après la décolonisation, ce centre reste un lieu de formation des diplomates français et agit également auprès du ministère de la coopération. Sollicité par le doyen de l'Inspection Générale pour donner son avis sur ce partenariat, l'Inspecteur général d'histoire-géographie Pierre Garrigue se montre assez sceptique : « *Est-il nécessaire de sous-traiter cette formation à des organismes extérieurs, aussi qualifiés soient-ils dans leur domaine* ? » répond-il, même s'il reconnaît que

> *« Le CHEAM réunit incontestablement des spécialistes expérimentés et compétents. Rien ne s'oppose à ce que nous ayons recours à tel ou tel d'entre eux pour encadrer des actions de notre propre plan de formation »*[228].

Cette reconversion des ressources professionnelles du contexte colonial en situation postcoloniale a déjà été constatée dans de nombreux travaux socio-historiques déjà cités. En

[226] *Note de la DCRI au directeur adjoint du cabinet du ministère de l'éducation nationale*, 18 juillet 1985 AN, 19880108, article 17.

[227] Un thèse est en cours sur cet organisme par Marion Obert : *Socio-histoire d'une institution de formation à l'administration coloniale, le Centre des Hautes Etudes d'Administration Musulmane (CHEAM), de 1936 à 1962*, sous la direction de Sylvain Laurens et Catherine Achin, à Paris-Dauphine.

[228] *Note pour le Doyen de l'Inspection Générale*, 8 avril 1987, AN, 20090018, article 3.

contexte colonial, les agents administratifs se construisent des « compétences » en gestion des populations indigènes ou en « affaires musulmanes » (Barros, 2006). La décolonisation a bouleversé les carrières de ces agents qui, de retour en métropole, mobilisent leurs savoirs dans le cadre de structures métropolitaines. Le CHEAM est l'une d'entre elles. On peut voir, dans cette coopération apparemment admise comme possible, que l'éducation au Tiers-monde s'inscrit dans une logique postcoloniale qu'il conviendrait de transmettre aux enseignants.

Narguesse Keyhani a montré en effet la dépendance réciproque, depuis les années 1970, entre le Tiers-monde - qui a pris la suite des colonies - et la question de l'immigration. Cela s'inscrit dans l'appréhension culturelle de la question immigrée que nous avons déjà soulignée. Les « travailleurs immigrés » représentent une sorte de « Tiers-monde chez nous » (Keyhani, 2014, p.150). Il y a donc une intersectionnalité des politiques d'immigration et de développement que l'on trouve à l'échelle de la politique nationale comme à celle de l'école.

Rapidement, l'éducation au développement s'agrège à l'éducation aux droits de l'homme qui provoque aussi de sérieux débats.

L'Éducation aux droits de l'homme, un enseignement controversé

Un groupe de travail de la commission française pour l'UNESCO se constitue dès septembre 1980. En France, c'est l'INRP qui se charge pour commencer de réfléchir à cet enseignement. En 1982, Francine Best, directrice de l'institut, est mandatée par Alain Savary pour une mission sur l'éducation aux droits de l'homme. Elle constitue alors une équipe chargée de faire un rapport et de réfléchir aux différents dispositifs possibles. François Audigier, enseignant du secondaire d'abord puis chargé de recherche à l'INRP sur la citoyenneté intègre l'équipe. Dans un entretien pour la revue *Carrefours de l'éducation*, il indique qu'après deux années de travail mettant l'accent sur la polydisciplinarité, et après avoir rédigé un premier rapport, le projet est tombé à l'eau à la suite de la démission de Savary et de l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement qui préfèrera rétablir l'éducation civique (Pagoni, 2009).

Francine Best reconvertit le travail de l'INRP dans la commission auprès de l'UNESCO où elle intègre le groupe de réflexion de la commission française. Dans ce cadre, un rapport plus succinct est produit et archivé dans les cartons de l'Inspection Générale. Intitulé *Éducation pour le respect et la promotion des droits de l'homme* [229]. L'idée principale y est la nécessité d'éduquer, dès l'école maternelle, à la tolérance, à la connaissance et l'ouverture aux cultures étrangères. Le lien y est fait explicitement avec la pédagogie interculturelle et l'éducation au développement.

A priori moins culturalisants, les droits de l'homme englobent les problématiques culturelles dans un registre moral qui s'insère plus aisément dans le cadre d'une éducation à la citoyenneté.

En sus d'être portés par l'UNESCO, ils sont également devenus la priorité éducative du Conseil de l'Europe qui publie le 14 mai 1985 une recommandation intitulée *Enseignement et apprentissage des droits de l'homme à l'école* [230]. Il y rappelle entre autres la « résurgence d'attitudes racistes et xénophobes qui s'expriment ouvertement ». Des conseils sont donnés pour que cet enseignement figure expressément dans les programmes scolaires et dans la formation des enseignants avec un inventaire des connaissances et d'aptitudes juridiques, éthiques et morales qui lui sont adossés.

Contrairement à ce qu'écrit François Audigier (Pagoni, 2009), cet enseignement n'a pas disparu des projets ministériels avec l'arrivée de Jean-Pierre Chevènement. Il provoque des discussions récurrentes et parfois très vives au moment des débats sur les nouveaux programmes de lycée en gestation en 1987. Ce moment d'écriture est très conflictuel puisqu'il est question de reléguer l'étude de la Seconde Guerre mondiale en fin de première et que le programme de terminale est jugé beaucoup trop lourd et abstrait. Enseignants et APHG réagissent fort mal aux propositions du nouveau programme (Legris, 2010a).

Dans ce contexte, l'introduction d'une éducation aux droits de l'homme ne va pas de soi. C'est encore l'Inspecteur général d'histoire-géographie Garrigue qui est chargé de cette mission. Il est envisagé d'abord d'en faire un enseignement autonome intitulé « Éducation civique et aux droits de l'homme » évalué au Baccalauréat ; mais à cette solution jugée trop coûteuse, le cabinet préfère une intégration de cet enseignement à l'histoire-géographie dont

[229] *Éducation pour le respect et la promotion des droits de l'homme*, 16 mars 1984, AN, 20090018, article 1.

[230] Recommandation n°R(85) 7 du « comité des ministres aux États membres sur l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles », adoptée par le Comité des Ministres le 14 mai 1985.

les programmes sont en cours de réécriture[231]. Ici la dimension économique témoigne d'un autre empêchement de la traduction : celui de l'impossibilité d'enrôler la sphère budgétaire. Une coopération entre le Secrétariat d'État aux droits de l'homme et le ministère de l'Éducation nationale s'engage.

Le ministère se heurte cependant à une double difficulté : la première est celle des contenus susceptibles d'entrer dans un enseignement aux droits de l'homme ; la seconde est l'opposition de l'APHG bien décidée à lutter contre ce projet.

La définition plus précise des contenus d'enseignement soulève en effet de nombreuses questions inhérentes à la dialectique entre universalisme et particularisme culturel.

> *« La notion de droits de l'homme est en effet devenue très extensive (décolonisation et respect des identités culturelles, démocratie et participation au pouvoir, droits de la femme, droits de l'enfant, solidarités internationales). On voit immédiatement les conflits qui peuvent surgir entre deux principes comme le respect de l'identité culturelle de l'autre (sic) et la promotion des droits de l'homme »*[232].

Un groupe de travail est lancé au sein de la CNCDH (Commission Nationale Consultative des Droits de l'Homme)[233] auquel Pierre Garrigue participe régulièrement.

L'affaire prend de l'ampleur avec la réaction très hostile de l'APHG. Dans un courrier violent adressé au ministre, Jean Peyrot, président, refuse absolument l'introduction d'une éducation aux droits de l'homme sous la forme envisagée par le ministère : « *Sous un consensus de façade, le concept des droits de l'homme n'est pas compris de la même manière par tout le monde* »[234]. Dans la foulée, un second texte de l'association précise de façon ses positions. L'éducation aux droits de l'homme est un « *leurre politique* ». L'historicité de la notion de « droits de l'homme » y est rappelée. Pour Peyrot, l'introduction d'un tel enseignement, outre qu'il mord sur les horaires officiels pose de graves questions éthiques. Il n'est pas possible, dit-il d'enseigner un « *prêchi-prêcha* » de morale ; l'éducation aux droits de l'homme doit se faire par des situations actives et ne peut être évaluée au Baccalauréat. Il en rappelle également le caractère relatif et termine son édito par un souvenir personnel :

---

[231] *Note du DLC à Pierre Garrigue*, 25 mars 1987, AN 20090018.3, article 3.

[232] *Note de Jean Garrigue,* « L'enseignement des droits de l'homme », non daté, AN 20090018.3, article 3.

[233] La CNCDH a été installée officiellement le 8 janvier 1987. Elle doit alors faire office de « laboratoire d'idées », et « enrichir la réflexion sur les droits de l'homme et en faire progresser la mise en œuvre ». Son groupe A porte sur l' « éducation, formation et diffusion des droits de l'homme ». C'est lui qui travaille en partenariat avec le ministère de l'éducation nationale. *Commission nationale consultative des droits de l'homme*, brochure, 1988.

[234] *Lettre de Jean Peyrot au ministre*, 21 juin 1987, AN 20090018.3, article 3.

> *« Oserai-je évoquer un cas personnel ? Au tout début des années 60, nous ne pouvions pas ne pas parler avec les élèves qui nous interrogeaient, des problèmes graves qui se posaient à toute conscience à propos de la guerre d'Algérie. Les débats étaient sans âpreté, sans faux-fuyants rendus possibles par le respect des idées et des individus […] le débat était sans tapage, dans la confrontation des consciences entre elles et de chaque conscience avec les principes qui l'éclairent »*[235].

L'affaire devient très encombrante, au point que Pierre Garrigue s'en agace fortement :

> *« Sur le fond je constate que les questions concernant les droits de l'homme occupent le Doyen de l'Inspection Générale d'Histoire-géographie dans des proportions qui deviennent déraisonnables […] Le rapport de l'enseignement aux valeurs morales est une affaire trop sérieuse, me semble-t-il, pour être traité sous la pression d'intérêts divers et tous dignes de considération »*[236].

Les travaux de partenariat entre la CNCDH et le ministère se poursuivent malgré cette levée de bouclier.

Philippe Joutard, chargé dès 1988 de la commission de révision des programmes pour l'histoire-géographie[237]poursuit le travail avec la CNCDH. Cette dernière est représentée dans tous les sous-groupes de l'élémentaire à l'enseignement technique et professionnel. Le partenariat est désormais officialisé et toute réécriture doit prendre en compte ce prisme des droits de l'homme qui ne constituera pas une discipline à part.

1-3 Universalisme ou particularismes ? Le dilemme de l'école républicaine

Depuis les années 1970, les droits de l'homme comme principe philosophique et politique provoquent de la méfiance car ils semblent véhiculer une universalité porteuse de neutralisation politique. Or, il se produit, dans la réflexion sur ces sujets, au début des années 1980 une inflexion significative. La philosophe Catherine Colliot-Thélène explique ce tournant non seulement par la critique faite aux régimes totalitaires de l'Est, mais aussi par la politique d'immigration française qui, eu égard au racisme et à la répression politique, a redonné sens au combat de gauche pour les droits. Parallèlement, l' « humanitaire » vis à vis

[235] *Note de Jean Peyrot*, non datée, AN 20090018.3, article 3.
[236] *Note de Pierre Garrigue à Françoise Mosser*, conseillère technique, 9 mars 1988, AN 20090018.3, article 3.
[237] Voir partie 3, chapitre 3, 2-1.

du Tiers-monde, s'inscrit également dans cette labellisation des droits de l'homme comme politique (Colliot-Thélène 2009).

Il est intéressant que ce débat qui croise individualisation et collectif ou encore universalisme et particularisme traverse, comme nous l'avons vu, l'institution scolaire dans les années 1980. Dans l'un des rares articles que Michel De Certeau consacre à l'école, ce dernier s'interroge sur les ambiguïtés de l'école dans son traitement de la question de l'altérité.

> *« Je veux seulement souligner la difficulté que nous éprouvons aujourd'hui à situer, dans la logique dominante des droits individuels, un droit propre aux collectivités elles-mêmes (en tant qu'elles ne sont pas réductibles au produit d'associations entre individus). Chaque fois, la collectivité est ramenée à des unités élémentaires dont une économie politique ou une sociologie peut analyser les combinaisons et corrélations. Il n'est pas surprenant que, de plus en plus, l'insuffisance de ces calculs provoque un recours à des modèles ethnologiques ou anthropologiques, extraits de leur fonctionnement à l'étranger et repiqués (malaisément) dans le champ des "études" et des programmations consacrées à l'intérieur ». (De Certeau, 1986, p.795).*

Ces tiraillements font écho au rapport remis par Pierre Bourdieu au Président de la République en 1985 (Clément, 2013) consacré à une réflexion sur les contenus d'enseignement. Ce rapport figure dans les dossiers consacrés à l'éducation aux droits de l'homme. Or, Bourdieu y souligne cette tension dans la partie traitant de l' « unité de la science et pluralité des cultures » :

> *« Un enseignement harmonieux doit pouvoir concilier l'universalisme inhérent à la pensée scientifique et le relativisme qu'enseignent les sciences humaines, attentives à la pluralité des modes de vie, des sagesses et des sensibilités culturelles »*[238].

Le contexte postcolonial a conféré aux droits de l'homme et à l'éducation au développement une coloration ambiguë. Partie prenante d'une éducation à la tolérance, ils deviennent un outil éducatif en totale conformité avec la politique d'intégration mise en place par l'école depuis les années 1980. Toutefois, oscillant entre sensibilisation aux thématiques tiers-mondistes et rappel des principes universalistes, ils révèlent les hésitations d'une école tiraillée entre ses velléités de catégorisations ethnoculturelles et ses rappels à l'universel républicain, dans sa version libérale. L'intégration du fait colonial dans les débats et les propositions de contenus d'enseignement soulève donc des oppositions fortes que l'on peut interpréter à la fois sociologiquement : concurrences de « communautés sociales »

[238] *Rapport Bourdieu* 1985, AN, 19970515, article 3.

disciplinaires (Musgrove, 1968) mais aussi philosophiquement comme le signe d'une tension entre universalisme et particularismes culturels (Renaut, 2007 ; Gautherin, 2014)
Les débats consacrés au retour d'une éducation civique sous le ministère Chevènement témoignent de tensions comparables.

2- L'inflexion civique des programmes Chevènement, un arbitrage entre deux visions de l'Universel républicain (1984-1985)

2-1 Jean-Pierre Chevènement, ministre du creuset républicain

La nomination de Jean-Pierre Chevènement se fait dans un contexte de forte « *politisation de l'école* » (Legris, 2010a, p. 354). Globalement, la période est politiquement très tendue. Depuis le premier véritable succès électoral du Front National en juin 1984 aux élections européennes, le succès de l'extrême droite nourrit les préoccupations médiatiques et intellectuelles. Le nouveau ministre de l'Éducation nationale répond à une volonté de rassurer l'électorat de gauche bousculé également par la rigueur. Chevènement, membre du CERES[239] incarne la gauche républicaine très attachée à l'idéal de creuset républicain porté par l'école. Patriote, souverainiste et soucieux de la place du national dans l'enseignement de l'histoire, Chevènement avait, nous l'avons vu, participé au débat des années 1980. Par ailleurs, en 1984, un club de réflexion sur l'école : « Restaurer l'Ecole de la République » était né du CERES. On y trouve entre autres Christian Baudelot[240] et jean-Claude Milner. Dans son ouvrage, *Défis républicains*, Chevènement relate la fondation de ce cercle de réflexion. Il y admet avoir été sensibilisé à la question scolaire par la lecture de l'ouvrage de Jean-Claude Milner. Mai 1968 avait mis en place une « *démagogie libertaire vis à vis des jeunes* ». Deux grands enjeux se présentaient à lui : la citoyenneté et la laïcité, ajoutant dès lors que :

[239] Le Centre d'Etudes, de Recherches et d'Éducation Socialiste est né en 1966 à l'initiative de Chevènement. Il s'agit d'un courant de gauche au sein de la social-démocratie.
[240] Sociologue de l'éducation, ancien normalien, d'inspiration plutôt marxiste, il a publié avec Roger Establet, *L'école capitaliste* en France, 1971.

« Contre la vulgate pédagogiste et la valorisation des différences au détriment de l'égalité qu'on sentait monter avec l'américanisation de notre société, il n'était pas de meilleur remède que le retour aux concepts fondamentaux de l'école républicaine »[241].

Ce n'est donc pas en néophyte qu'il arrive au ministère, et son investissement personnel dans le circuit d'écriture des nouveaux programmes se comprend aussi à cet aune. La crise de l'école bat son plein. On peut supposer que la figure de son prédécesseur, Alain Savary, est trop assimilée au camp des pédagogues. Chevènement doit affirmer sa vision de la rénovation de l'école et de ses programmes. L'école doit donc réassumer ses fonctions intégratrices. La Nation de Chevènement n'est pas celle du sol mais plutôt celle que l'on trouvait chez Ernest Renan, elle repose sur le sentiment d'un passé et d'un projet communs. Il y a donc bel et bien des racines mais qui sont le fruit d'un dévouement quasi affectif à la nation :

« Ne vous trompez pas sur moi, je ne suis pas un chantre du sol et du sang. Et si j'évoque un enracinement, c'est un enracinement culturel et spirituel : la France a toujours été un mélange de races, du nord et du sud de l'Europe, brassant le catalan, le flamand, le breton, le corse, l'alsacien, l'italien et le polonais… La création de la France a été une création suprêmement politique » (…)

C'est cet amour de la France qui est le moteur de l'intégration :

« La France a toujours été une machine à intégrer. Pourquoi cette machine ne fonctionnerait-elle plus ? Pourquoi la France serait-elle devenue incapable de faire des petits Français avec des enfants d'origine maghrébine qui, de toute évidence, sont nés en France et y resteront ? »[242].

On peut, dans ce contexte s'interroger légitimement sur le choix du ministre de mandater l'historien Jacques Berque d'une mission sur l'école et l'immigration[243]. Outre les liens d'amitiés entre les deux hommes, le ministre ne pouvait pas ignorer qu'en nommant l'historien orientalisant sur cette mission, il ne se dirigeait pas du tout dans le sens d'une priorité mise sur le national et ses propensions à fondre les différences. Certes, cet ouvrage, autobiographique procède d'effets de reconstructions et de justifications de décisions passées, mais on peut y comprendre, entre les lignes, que ce qui semble aujourd'hui contradictoire s'explique en réalité par la conviction chevènementiste que Nation et République françaises suffisent à offrir les conditions d'une coprésence pacifique des différentes cultures et d'un dépassement des différences originelles par le biais de la

[241] Chevènement, J-P. (2004). *Défis républicains*. Paris : Fayard, p.98.
[242] Chevènement, J-P. (1985). *Le pari sur l'intelligence. Entretien avec Hervé Hamon et Patrick Rothman. Paris : Flammarion,* 223-225.
[243] Voir Partie 2, chapitre 2, 2.

citoyenneté. Pour Jean-Pierre Chevènement, la tendance des actions interculturelles n'a, à cet égard, aucun sens :

« *Le discours sur l' "interculturel" est un discours petit-bourgeois qui débouche sur la création de structures-ghettos* »[244] écrit-il. Francine Best, elle, se souvient que, pour le ministre, les droits de l'homme et l'interculturel « c'était les petites fleurs », pressentant que ses projets de rénovation de l'éducation civique en partenariat avec l'UNESCO ne feraient pas long feu.[245]

2-2 L'inflexion civique des programmes

Le retour de l'histoire-géographie-éducation civique

L'arrivée au ministère de Jean-Pierre Chevènement se traduit en effet par une accentuation du poids ministériel dans le processus d'écriture des programmes scolaires. Le ministre avait aussi à cœur de rendre lisibles les programmes pour les parents et de les soustraire aux seuls débats entre professionnels. Rapidement, la COPREGH ne constitue plus qu'un organisme de proposition présidé, depuis septembre 1985, par Philippe Joutard, et le ministre fait des programmes d'histoire-géographie sa prérogative. Des sondes sont lancées à plusieurs endroits sans véritable cohérence. Tandis que Jacques Berque travaille avec sa commission sur des contenus plus adaptés à la présence d'enfants immigrés et étrangers et résolument tournés vers la découverte de l'altérité culturelle ; tandis que l'institution poursuit dans la foulée ses réflexions sur l'éducation aux droits de l'homme et au Tiers-monde ; les programmes d'histoire, eux, semblent avec le nouveau ministre, en revenir à une vision très traditionnelle d'une histoire scolaire reconvertie vers ses finalités national-républicaines. C'est d'autant plus vrai pour les programmes d'histoire de primaire qui se tournent résolument vers l'histoire et la géographie hexagonales (Falaize, 2016).

Au collège, la rupture peut sembler moins nette car le préambule des nouveaux programmes s'efforce de tisser le national et l'approche des civilisations étrangères :

> *« Il [l'élève] donne à l'histoire nationale la place qui lui revient dans le dialogue des grandes civilisations. Il montre comment s'est constituée l'identité nationale »*[246] .

[244] *Le pari sur l'intelligence*, *op.cit*. p. 226.
[245] Francine Best, entretien informel avec l'auteure, 2013.
[246] Préambule des programmes de collège. *Décret du 14 novembre 1985.*

Sans que les programmes du secondaire ne décident de rompre aussi brutalement avec les approches précédentes que dans le primaire (où il s'agissait d'en finir avec la pédagogie de l'éveil), on observe toutefois une inflexion notable de paradigme. Les parties thématiques disparaissent, de même que les ouvertures aux sciences sociales des programmes de 1977. Les nouveaux programmes se veulent plus politiques, chronologiques et évènementiels. Ils s'étendent également jusqu'au temps présent, signe de l'adoption par le collège des renouvellements historiographiques impulsés par l'IHTP. Cet infléchissement vers le politique s'accompagne d'une très forte coloration civique, notamment parce que Jean-Pierre Chevènement, parallèlement à tous ces chantiers, a également lancé un vaste dispositif de refondation de l'éducation civique.

L'éducation civique existe en France depuis les premiers temps de l'école républicaine (Loeffel, 2010). D'abord très amarrée à la morale civique, elle avait pour vocation, au milieu des autres disciplines scolaires, d'accompagner une citoyenneté républicaine, nationale et patriote relevant presque d'une religion civique. Tombée en désuétude dans l'entre-deux guerres, elle est revitalisée en 1945, au sortir de la guerre, sous l'impulsion de Louis François, afin de lutter contre le retour de la « barbarie » (Loeffel, 2010, Martin & Palluau, 2014). A ce second stade de son histoire, l'éducation civique se charge presque d'une vocation thérapeutique. Réintroduite dans l'école, on lui suppose des vertus thérapeutiques dans le cadre de la refondation d'une société tolérante, antiraciste et pacifiste. Les années 1970 ne la font pas disparaître, mais elle est fortement critiquée. Mai 1968 a introduit une véritable méfiance vis-à-vis de tout ce qui ressemblait à des dispositifs de maintien de l'idéologie dominante. L'éducation civique est l'une des premières matières visées. Vue comme moralisante, et normative, elle est fréquemment négligée par les enseignants. Les programmes d'éveil de 1969 en primaire et les programmes Haby du secondaire en 1975 l'invisibilisent derrière des méthodes inspirées par la pédagogie active ; elle connaît une nouvelle traversée du désert. Á son arrivée au ministère, Jean-Pierre Chevènement décide donc de la rendre à nouveau obligatoire en faisant réécrire les programmes. Mais ces programmes doivent être modernisés, adaptés à leur temps. On ne parle alors plus d'instruction mais d'éducation civique. Cette dernière, qui reste l'apanage des professeurs d'histoire-géographie, se reconstruit en étroite relation avec l'histoire. La réécriture des programmes d'histoire ne peut donc pas être totalement comprise sans un va-et-vient avec l'éducation civique.

Certes, cette très forte imbrication entre l'éducation civique et l'histoire n'est pas une nouveauté. L'histoire scolaire a toujours composé avec sa forte composante civique. Mais cette inflexion vers le politique et l'évènementiel réveille une perméabilité et une relation entre les deux disciplines qui paraissaient moins évidente sur des thématiques plus économiques et sociales. Certains contenus, dans ce contexte, semblent plus propices que d'autres à porter des valeurs susceptibles d'être transposées au présent.

En novembre 1983, le ministère avait déjà commandé à l'Inspection Générale d'histoire une étude sur les thématiques susceptibles de contribuer particulièrement à la formation civique. Le document, présenté sous la forme de deux colonnes, mettait en miroir pour le collège et le lycée les grands thèmes d'une éducation civique et leurs correspondances possibles avec l'histoire ou la géographie. L'étude des civilisations extra-européennes et les problèmes du Tiers-monde apparaissent en premier. La « colonisation et l'émancipation des peuples dépendants » est adossée à l'étude des grandes organisations internationales comme l'ONU. De même, au lycée, Tiers-monde et décolonisation servent la sensibilisation aux droits de l'homme et à l'antiracisme[247].

Le fait colonial interroge les finalités civiques de l'enseignement de l'histoire

L'historienne Mona Ozouf, lors du colloque de Montpellier, analyse les questions particulières que les thématiques coloniales posent aux finalités civiques. L'histoire et l'instruction civique font en effet l'objet d'une communication au colloque. L'historienne de l'école et de la Révolution française rappelle les principales critiques qui sont faites à la charge civique de l'enseignement de l'histoire. Pour Mona Ozouf, l'éviction volontaire de la conflictualité et la propension à professer des savoirs consensuels au nom d'une morale désuète est le principal écueil.

> *« On sent par quels moyens cet enseignement esquive les conflits de valeur sur lesquels bute toute instruction civique. (…) Quant aux conflits qui pourraient déchirer, dans la nation elle-même, les*

[247] *Thématiques d'histoire et de géographie contribuant plus particulièrement à la formation civique*, document émanant de l'Inspection Générale, AN, 20090018, article 3.

riches et les pauvres, ou dans l'Empire les colonisateurs et les colonisés, les manuels les contournent avec un confondante bonne conscience »[248].

En restant cantonnée au souci de fabriquer un bien commun dénué de toute conflictualité ou de toute forme de possible dissidences ou aspérités, l'histoire-instruction civique évince des questions fondamentales qui devraient, selon l'historienne, intégrer une formation civique. L'histoire nationale fédératrice a fait son temps. L'instruction civique[249] doit prendre acte de ces changements et rompre avec la « *pédagogie de l'empreinte* »[250]. La principale nouveauté réside alors dans le surgissement des revendications particulières des minorités qui introduisent une brèche dans l'unité nationale. Mona Ozouf mobilise la question identitaire : « *L'instruction civique est la gymnastique de l'unité et de l'identité* »[251]. L'intervention de Mona Ozouf, tout comme celle de Jean Devisse déjà évoquée, fait surgir la question de l'altérité dans l'enseignement de l'histoire. On ne s'adresse plus désormais à des êtres abstraits ou identiques. Á la place de cet être générique, « *Nous n'apercevons aujourd'hui que des ouvriers, des femmes, des jeunes, des occitans, des bretons pour ne rien dire des immigrés* »[252].

Pour l'historienne, cette nouvelle approche n'est toutefois incompatible, ni avec l'universalisme républicain, ni avec une instruction civique. Elle revendique alors une orientation anthropologique du civisme. La question centrale devient celle de la reconnaissance de l'autre comme une réponse à la demande d'égalité et de diversité : « *être reconnu comme égal mais en tant qu'autre* »[253] écrit-elle plus loin. C'est ainsi qu'elle entend les revendications féministes, régionales ou encore celles des minorités ethniques, culturelles ou religieuses. De nouveaux liens peuvent être tissés entre universalisme et particularisme :

« Notre civisme, si nous parvenons à lui donner un visage, ne tourne nullement le dos à un universalisme sans lequel nous ne parviendrons pas à comprendre ce qu'est la différence. Il pose l'unité du genre humain, mais il postule que c'est à travers la multiplicité des espèces sociales et dans l'affirmation de leurs particularités culturelles que s'exprime l'universel »[254].

On comprend dès lors que l'enjeu est de taille pour Mona Ozouf qui voit là l'importance d'un tournant civique à négocier :

[248] Mona Ozouf, « Histoire et instruction civique », *Colloque de Montpellier*, *op.cit,* 1984, p. 90.
[249] « Instruction » est le terme le plus fréquemment repris par Mona ozouf.
[250] *Ibid.,* p. 90.
[251] *Ibid.,* p. 90.
[252] *Ibid.,* p. 93.
[253] *Ibid.,* p. 95.
[254] *Ibid.,* p. 96.

« La certitude d'une volonté commune, à quoi on suspend la solution de ce qu'on appelle alors la question sociale, de ce qu'on n'appelle pas encore la question coloniale »[255].

Il n'est pas sans importance que cette réflexion ait été lancée par une historienne de la révolution française et de l'école. Mona Ozouf est également fille d'un instituteur militant pour la culture bretonne, et d'une mère institutrice défenseuse de la langue française[256]. La tension entre particularisme et universalisme la porte donc presque depuis sa naissance. Au milieu des années 1980, son travail et ses accointances politiques la mènent à une synthèse particulière entre l'héritage jacobin et l'acceptation des différences. Pour elle, l'universel républicain est à même de combiner et dépasser la multiplicité des différences. Fervente admiratrice de Jules Ferry et défenseuse de l'école républicaine dont elle est le produit, elle montre, avec son mari Jacques Ozouf, le dévouement des acteurs de l'école de la troisième République pour inventer de nouvelles valeurs communes susceptibles de maintenir l'unité nationale. Au milieu des années 1980, les travaux du couple sur l'école font référence, ils nourrissent les études sur les instituteurs et contribuent à moderniser l'image de l'école de Jules Ferry et de ses agents sans céder à la mythologie nostalgique. C'est avec tout cet héritage familial, militant, et ce bagage historiographique que Mona Ozouf s'exprime à Montpellier.

L'arbitrage national-républicain du ministère

L'intervention de Mona Ozouf n'est pas restée lettre morte. Elle figure in extenso dans l'un des dossiers de l'Inspection Générale consacré à l'éducation civique, aux droits de l'homme et à l'initiation au Tiers-monde[257]. On peut donc émettre l'hypothèse d'un intérêt important de l'Inspection pour les perspectives qu'elle ouvre.

Car le processus de réécriture des programmes d'éducation civique se lance dans la foulée du colloque de Montpellier. Pour ce pan des programmes, Jean-Pierre Chevènement charge pour cela l'historien Claude Nicolet d'élaborer un rapport en avril 1984, dans la foulée du colloque de Montpellier. Le choix de Claude Nicolet est, là encore, très révélateur de la volonté ministérielle et du sens qu'il attribue à la revitalisation de cette discipline. Historien de l'antiquité romaine, Claude Nicolet est spécialiste de la période républicaine et vient aussi de faire paraître un ouvrage sur l'histoire des idées républicaines en France (Nicolet, 1982).

[255] *Ibid.,* p. 90.
[256] Notice biographique de Mona Ozouf par jean-Clément Martin, *Encyclopédie universalis*.
[257] *Intervention de Mona Ozouf au colloque de Montpellier*, AN, 20090018, article 3.

Engagé politiquement dans la mouvance du radicalisme républicain, proche de Mendès France dans les années 1950, son militantisme s'est surtout illustré dans le cadre de cercles de réflexion sur l'école républicaine, et notamment sur la laïcité. Fervent partisan de l'école de Jules Ferry également, il est un gardien plus inflexible que Mona ozouf des principes intangibles de la Troisième République.

Claude Nicolet n'esquive pourtant pas du tout la question du multiculturalisme et s'en saisit même de façon directe. Le 1er novembre 1984, il présente son rapport au ministre. L'événement est d'importance intellectuellement et politiquement comme en témoigne le choix de la revue *Le Débat* de publier le rapport in extenso en février 1985 au côté de la transcription de l'intervention de Mona Ozouf à Montpellier. Les deux textes sont suivis, toujours dans le même numéro, d'une réponse de Mona Ozouf à laquelle répond également Claude Nicolet[258].

Le ton est donné dès les premières lignes du rapport : le contexte est celui d'une double crise : de la société sous la forme d'une crise d'identité politique et culturelle, et de l'école. La rapport débute par un long historique de l'instruction/éducation civique depuis son introduction à l'école. Plus loin, Claude Nicolet, pour une discussion sur le présent, s'arrête assez longuement (et souvent ironiquement) sur le « pluriculturel », la « pédagogie pluriculturelle », et « l'ouverture à l'autre » qu'il raille en mentionnant le rapport de Francine Best d'août 1984 :

> *« Celle-ci affirme d'emblée que " la société française est devenue pluriethnique, pluriculturelle" : ce qui est peut-être exact mais pose néanmoins des problèmes juridiques et politiques qui ne sont ni vus ni exposés »* (p.166).

Mais c'est sur l'intervention de Mona Ozouf à Montpellier, qu'il cite longuement, que Claude Nicolet s'arrête le plus. Pour lui, l'acception par l'historienne d'un universel républicain ouvert aux particularités culturelles est une remise en cause des fondements de la République. Le registre mobilisé par l'historien est celui du danger : « *Bien des choses frappent et inquiètent dans ce bilan* ». Il y voit l'effacement quasi complet de toute référence à *la République* (en italique dans le texte)[259], à *la Nation*, à *la Patrie*, à la *laïcité* dont il entrevoit même le caractère « r*epoussoir* » pour Mona Ozouf. Pour Claude Nicolet, il y a, dans les propositions de l'historienne un « *naufrage de toute pensée juridique* » ; il y voit

[258] *Le Débat*, 1985, n°34, p.158-175.

[259] Claude Nicolet utilise fréquemment les italiques ; tout italique repris dans nos citations l'est fidèlement au texte de départ. Nous le soulignons pour les distinguer du reste des citations.

« *masochisme et mauvaise conscience* », et, à force de privilégier l'action sur les textes, « *confusion entre l'école et le scoutisme* », « *l'école et le militantisme politique* ».

La lecture entre les lignes de ce paragraphe très critique laisse entrevoir les prémices d'une posture qui combine méfiance vis à vis de la pédagogie (instruction *versus* éducation), de la prise en compte des identités particulières et de toute tentative de dépassement de la définition traditionnelle du national-républicain. Les propos sont inquiets et assez radicaux.

Derrière ces débats fondamentalement politiques se profilent des divergences sur l'interprétation du commun :

> *« L'intérêt général n'est pas la juxtaposition infinie des spécificités, diversités, différences, intérêts particuliers propres à tous les individus (encore moins à tous les groupes), mais l'identification cognitive de ce qui est commun à tous »* (p.168*).*

Il faut donc se méfier des « communautés » passées et présentes au sein desquelles Claude Nicolet comte les « *groupes d'immigrés aujourd'hui* », car « *elles sont irréductibles, séparatistes, souvent factieuses »*, avant tout « *privilégiées* » ou « *avides de l'être* ». Il n'est donc pas question de leur donner un « *espace d'autonomie* » mais de leur fournir une existence juridique garante de leur « *égalité rigoureuse* » devant la loi.

Le rapprochement est fait avec la laïcité. Cette dernière doit être, pour l'historien, distinguée de la tolérance, du respect ou de la curiosité dont on devine qu'à ses yeux, ils ne relèvent que d'une certaine naïveté. Tout cela doit s'enseigner et se transmettre sous la forme de connaissances, et le maître-mot est celui de citoyen et non de « valeur » comme le développe Mona Ozouf.

Les deux seuls angles d'approche possibles sont le juridique et l'historique. Il faut également, dit-il, distinguer l'éducation civique de l'histoire et de la géographie sous peine d'orienter et d' « engager » l'histoire qui doit rester un exposé des faits sans jugement.

Mona Ozouf répond à Nicolet de façon également assez ferme. Relevant qu'il s'agit là d'une querelle interne à la gauche, elle le tacle une première fois sur la « *pincette de guillemets* » dont il a affublé le mot « pluriculturel ».

> *« Dans une société foisonnante, où ont explosé les identités ethniques et culturelles, où se sont multipliés les groupes et les communautés qui revendiquent leur mémoire propre, où le retour au particulier se fait sentir avec une telle évidence, le discours universaliste et égalisateur de l'école républicaine n'est plus tenable tel quel » écrit-elle.* (p.177)

Elle réitère l'affirmation que les classes mettent sous les yeux de tous les différences et qu'il est impossible d'accéder à l'Universel en laissant sur le seuil de la porte ses particularités et ses appartenances.

> *« En France, les minorités ont été constamment sommées de produire leurs raisons d'exister et de les mesurer à l'aune majoritaire ? Aux Occitans, aux Bretons, on a inlassablement demandé de montrer leurs grandes littératures, de démontrer que leurs langues sont bien des langues, de faire la preuve de leur capacité à communiquer des informations et transmettre des savoirs ; on les a sans cesse renvoyés à l'enfance, l'archaïsme et l'obscurantisme. On a moqué leurs prétentions à s'opposer au sens de l'histoire, cette marche irrésistible vers l'uniformisation culturelle et l'homogénéité. On les a traduits au tribunal de l'utilité : à quoi servez-vous donc ?* » (p.178*).*

Le ton est plus véhément, voire militant. L'exemple est tiré des régionalismes qui animent particulièrement l'historienne pour des raisons familiales.

Pour elle enfin, le rapport de Claude Nicolet ignore le terrain de l'école et la réalité des élèves dont il n'est jamais question. Trop normatif et focalisé sur le cognitif, Il érige le « *Savoir majuscule* » et le cognitif en feignant d'ignorer la diversité.

Á son tour, Claude Nicolet entreprend de répondre à Mona Ozouf en cherchant l'apaisement et le *consensus (p. 180)*. Il rappelle plus rapidement qu'il ne s'agit pour lui que de dépasser les différences vers la quête d'un commun et non de les nier.

Les débats sur la refondation de l'éducation civique ne se sont pas cantonnés aux revues spécialisées ; ils se sont également déroulés à l'intérieur de l'État. Trois semaines après que Claude Nicolet ait rendu son rapport, un colloque est en effet organisé au Conseil économique et social[260]. Ce colloque, à l'initiative de Robert Fabre, médiateur de la République, est placé sous le haut patronage du Président de la République. Il est globalement consacré à la question du civisme et organisé en « groupes ». Le premier, « civisme et éducation », est présidé par François Goguel, ancien membre du Conseil constitutionnel et membre de la direction de l'Institut des Etudes Politiques de Paris. Son rapporteur est Claude Nicolet. La plupart des interventions retracent l'importance de l'éducation à la citoyenneté dans le cadre de la construction d'une identité nationale.

On a donc là plusieurs éléments d'un réseau : des discours associés à des revues, des historiens, un dispositif (colloque), une institution (le CES) et des acteurs marqués par une

[260] L'intégralité des interventions est retranscrit http://www.juripole.fr/Mediateur/1984/civisme.html, consulté le 27 décembre 2014.

forte légitimité universitaire ou politique. Claude Nicolet est le maillon principal. Sa perspective l'emporte.

Le programme d'éducation civique adopté en 1985 semble être une synthèse des débats qui ont présidé à leur adoption[261]. Conçus pour « *développer l'amour de la République* », ils cheminent par les droits de l'homme, la tolérance, la solidarité et le refus du racisme. Ils conjuguent instruction et pratiques pédagogiques actives. En cinquième, le fait colonial y apparaît dans le second thème : « diversité et solidarités des hommes » où il est demandé d'étudier « *la diversité des origines, des croyances, des opinions, des modes de vie. La tolérance, le refus des racismes* » avant d'aborder dans la foulée, et au sein du même thème, « *Les inégalités des niveaux de développement : dans le département, en France et dans le monde (dialogue Nord-Sud)* », et en troisième dans le dernier thème sur la vie internationale : « *Indépendance et coopération, univers francophone, organisations internationales, les défis de notre temps : atteintes aux droits de l'homme, terrorisme et affrontements. Un seul monde : la diversité des cultures, la solidarité internationale* ».

Quant aux programmes d'histoire-géographie, il y est rappelé la reconnaissance de « l'universel au sein des différentes cultures » ainsi que le fait que

> *« La présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains évènements historiques ou des faits de civilisation ».*

La notion de civilisation est le fil rouge du programme de sixième. En cinquième, l'ouverture au monde se lit dans les premières conquêtes coloniales qui se poursuivent en quatrième dans le dernier chapitre consacré aux « *rivalités et tensions internationales. Conquêtes coloniales et partages du monde* » et s'achève en troisième avec l'étude du monde au XXème siècle dans laquelle s'intègre l'émergence du Tiers-monde et décolonisation.

Il n'y a pas de nouveaux thèmes proprement dit. C'est surtout le montage qui diffère, avec notamment un retour au découpage chronologique traditionnel et à l'évènementiel. Il n'y a toujours pas de « colonisation » mais des « *conquêtes coloniales* » ; et là où l'ancien programme de 1977 préférait parler d' « *émancipation des peuples dépendants* », celui-ci assume le vocable de « *décolonisation* » pour la première fois en collège[262].

[261] *Programmes de collège*, Arrêté du 14 novembre 1985.
[262] Voir Annexes 3, tome 1.

La quasi concomitance des mandats de Claude Nicolet de Jacques Berque (octobre 1984) soulève tout de même quelques remarques et montre que la coloration politique et civique des nouveaux programmes est prise en tension entre au moins deux tendances a priori peu compatibles.

D'un côté, le ministre semble vouloir poursuivre la réflexion sur un interculturel débarrassé de tout folklore et trouver un compromis qui tienne compte de la pluralité culturelle, des rencontres qu'elle génère et de son potentiel rénovateur dans l'idéal national-républicain ; de l'autre, il se pare de tout possible excès en confiant à un historien assez hostile à la prise en compte du moindre particularisme et soucieux au contraire de protéger et perpétuer les fondements originels d'une école républicaine aveugle aux différences.

La plupart des ouvrages évoquant l'« inflexion civique » des programmes Chevènement focalisent sur le résultat mais minorent la complexité de l'ingénierie qui a mené à leur écriture[263]. Or cette coexistence des rapports en chantier, cette juxtaposition des missions, peut, selon nous, s'interpréter comme le signe d'un véritable flottement sur le sens d'une école républicaine interrogée dans ses fondements par la présence d'enfants héritiers d'un passé commun troublé (De Cock, 2014).

Conclusion

Musgrove avait noté dès 1968 qu'en tant que « *communautés sociales* » les disciplines, surtout hiérarchiquement supérieures, bâtissent des frontières et se montrent parfois très hostiles à la captation de certaines de leurs prérogatives par des matières plus mouvantes, ici relatives au code intégré (Musgrove, 1968). L'hostilité de l'APHG à l'introduction d'une éducation aux droits de l'homme s'explique sans doute davantage comme cela que comme une réaction aux contenus proprement-dit. L'éducation au développement, les partenariats avec l'UNESCO et l'éducation aux droits de l'homme ont été fortement investis par l'institution pour promouvoir la tolérance et réagir ainsi au racisme. Ces enseignements ont permis d'inclure dans les curricula des thématiques liées au passé colonial sous une forme

[263] Patrick Garcia et jean Leduc sont les premiers à avoir utilisé l'expression « inflexion civique ». Patricia Legris a minutieusement, de son côté, démontré les coulisses d'une reprise en main ministérielle de l'écriture des programmes. Mais tous mettent sur le compte de l'appartenance politique de Chevènement ce basculement réactionnaire interprété en outre comme une confiscation des préceptes scolaires des mains des pédagogues. (Garcia & Leduc, 2003 ; Legris, 2010a et 2010b).

moins neutre que le concept de civilisation même si leur passage en code intégré affaiblit leur stabilité et leurs référents scientifiques. Avec le Tiers-monde, le développement et les droits de l'homme se posent en effet les questions des responsabilités et des effets de la colonisation sur ces États et leurs peuples. Le prisme adopté y est davantage moral que dans les curricula d'histoire où s'enseigne déjà cette histoire. Il appelle à réfléchir aux questions d'injustice. Surtout, il soulève la dialectique entre l'universalisme et les particularismes et devient l'occasion, pour les acteurs engagés dans les discussions d'un échange d'arguments sur ces questions montrant les tensions à l'œuvre. Cette même tension se retrouve dans les programmes d'éducation civique en cours d'écriture. Le dialogue parfois tendu entre Mona Ozouf et Claude Nicolet traduit la multiplicité des positions, y compris chez les historiens, sur le modèle d'intégration républicaine et contraint le ministre Chevènement à arbitrer. Il le fera en restant fidèle aux lignes du CERES.

Conclusion

Dans un très récent ouvrage, le politiste américain Ferruh Yilmaz interroge le procédé de substitution, depuis trente ans et dans toute l'Europe, des facteurs économiques par des facteurs culturels pour traiter politiquement de la question de l'immigration (Yilmaz, 2016). Cette culturalisation, nous l'avons vu, s'applique également à la société française des années 1980 qui connaît une forte mise en visibilité de l'immigration comme « problème ». La jeunesse d'origine maghrébine, particulièrement les garçons, est particulièrement visée au moment où se produisent les premières échauffourées urbaines qui interpellent l'école est ses supposés échecs en matière d'intégration. Á ce moment, le colonial n'est pas spécifiquement mobilisé comme instrument de catégorisation. S'il est présent, c'est de manière cachée dans l'espace associatif, domestique, mais aussi dans les références des policiers ou voisins exprimant parfois leur racisme avec un vocabulaire issu de l'expérience coloniale.

Quoi qu'il en soit, les années 1980 voient s'installer dans l'école la prise de conscience que l'immigration est désormais une donnée à prendre en compte dans la politique éducative non plus comme un accompagnement au retour, mais comme un fait permanent. Déjà les expériences de pédagogie interculturelle étaient très étudiées depuis les années 1970, notamment dans les Sciences de l'éducation. Sensible à ces enjeux, l'école encourageait ses expériences au point de faire de l'interculturel une catégorie d'action publique (Kheyhani, 2014). L'interculturel est une manière de reconnaître la présence de la différence culturelle, une idée qui entre potentiellement en interférence avec l'universalisme abstrait porté par l'école républicaine. Cela correspond aussi au moment où l'enseignement de l'histoire expérimente des écritures plus didactiques et empruntes de pédagogie active, dans la lignée des réformes pour la démocratisation de l'école (Lalagüe-Dulac, Legris & Mercier, 2016). Á l'école primaire, la pédagogie de l'éveil remplace les programmes plus traditionnels d'histoire et de géographie et, dans le secondaire, les sciences-sociales se substituent parfois à la vision linéaire et évènementielle du passé. Ces innovations provoquent la première crise médiatisée de l'enseignement de l'histoire. Elle mobilise des acteurs de différentes sphères : académique, politique, journalistique et donne lieu à un débat sur les finalités de l'enseignement de l'histoire dont certains réclament un retour à une forme chronologique et héroïsée à l'image du roman national. A ce moment-là se pose la question de la finalité identitaire et civique de cet enseignement dont on peut craindre l'amenuisement face aux

innovations des années 1970. Les discours se chargent alors de référence à l'identité nationale et à nouveau les enfants (d') immigrés sont désignés comme posant des questions spécifiques à l'enseignement de l'histoire. La question du rôle intégrateur de l'école est posée. La place de la Nation et de la République dans le récit historique irrigue les questionnements. Le fait colonial affleure à ces endroits-là dans les registres de justification savants ou politiques : le passé colonial a-t-il dessiné une relation spécifique entre ces enfants de migrants et la France ? C'est en tout cas l'une des questions qui taraude les différentes missions lancées par l'exécutif pour sortir de la situation de crise de l'enseignement de l'histoire. Les débats sont intenses dans les coulisses ministérielles et plusieurs hypothèses coexistent entre les différents bureaux chargés d'étudier la question. Cette dissémination administrative, correspondant à des réseaux différents, obscurcit la variété des positions et justifications et rend plus difficile la quête de consensus. Dans le réseau constitué à la suite de la « crise de l'enseignement de l'histoire » déclenchée en 1979, la stratégie consiste à enrôler des experts qui, par le biais de rapports et forums, formulent une grammaire commune humaniste de l'histoire scolaire et neutralisent la crise alimentée par les politiques. Parallèlement, la mission Berque échoue du fait de son incapacité à former un réseau stable susceptible de dépasser les rivalités administratives. Quant aux différentes « éducation à », elles se heurtent également à l'hostilité des garants de la discipline (APHG). Seule l'éducation civique rend compte d'une traduction réussie notamment grâce au rôle joué par Claude Nicolet. Le fait colonial y est alors adossé à nouveau à la lutte antiraciste et l'apprentissage de la tolérance.

Au milieu des années 1980, l'optique souverainiste portée par le CERES et son représentant Jean-Pierre Chevènement n'est pas la seule matrice de réforme des programmes. Le fait colonial a été largement débattu comme contenu d'enseignement. Dans un contexte qui connaît en outre sa première politisation de la mémoire de la guerre d'Algérie, la politique éducative tâtonne quant à sa réaction à la désormais permanence de l'immigration dans les classes, et à ses premières demandes de reconnaissance.

Partie 3 : Intensification des débats sur la mémoire de la guerre d'Algérie et sur l'intégration républicaine, reconfigurations du réseau de production des programmes d'histoire et création d'un nouveau circuit d'écriture: 1989 au début des années 2000

Introduction

La loi d'orientation de l'école Jospin en 1989 instaure un nouveau protocole d'écriture des programmes scolaires en mettant en place un organisme chargé de réfléchir puis statuer sur les curricula (programmes, examens, ressources, éventuellement manuels) en coopération avec des Groupes techniques de travail (GTD) et les différentes délégations scolaires des collèges et lycées puis de l'école primaire.

Le circuit d'écriture se complexifie considérablement car les responsabilités passent de mains en mains selon un dispositif qui n'est pas très clairement affirmé et qui se modifiera au fur et à mesure des réécritures. Inspection Générale, GTD, DLC et CNP forment désormais une chaîne de responsabilités dans ce nouveau dispositif. Ces différents espaces de décisions, sont à envisager comme des lieux de débat et de régulation.

Nous verrons dans cette partie que de nombreuses questions y sont discutées, permettant de voir quels objets ont été mis en débat. La sociologie de l'État nous aidera ici à déterminer les raisons des abandons ou adoptions de projets ayant trait à notre objet.

Cette approche permettra de relativiser les effets supposés de la sensibilité d'une question d'histoire comme la colonisation/décolonisation. Sociologiser ainsi l'objet permet ainsi de renouveler la réflexion sur la porosité entre les débats publics et les curricula.

La principale question inhérente au fait colonial, et qui fait explicitement débat durant cette période dans l'espace public, est celle de la guerre d'Algérie. Selon une chronologie qu'il nous impartit de reconstruire ici, la mémoire de la guerre d'Algérie se construit ostensiblement comme l'un des prismes d'observation de l'immigration coloniale et postcoloniale. Nous avons vu que cette mémoire circulait déjà au sein des milieux militants, et sans doute familiaux. Dès les années 1990, et plus encore au début des années 2000, elle s'impose comme un point de fixation incontournable du « devoir de mémoire », lequel s'impose aussi progressivement comme un cadre d'intelligibilité du rapport au passé des instances étatiques (Ledoux, 2016).

Comme un passage de relais dont il faudra expliciter les ressorts et modalités, le « devoir de mémoire » commence à rattraper la mémoire de la guerre d'Algérie à la suite de sa

circonscription dans le champ originel de la Seconde Guerre mondiale et surtout la période de Vichy (Rousso, 2001).
Mais la reconfiguration du passé algérien dans l'espace public ne se réduit pas au seul cadre du devoir de mémoire. Elle est également le produit d'un autre débat concernant l'immigration et touchant de plein fouet la société française et sa matrice républicaine.
La période qui commence dans ces années 1990 connaît en effet une intensification des débats autour de l'intégration républicaine. Il se charge d'une nouvelle dimension : l'appartenance religieuse des populations immigrées ou issues de l'immigration. C'est donc d'islam que nous parlerons aussi ici, et notamment de la construction de discours politiques, intellectuels et médiatiques légitimant la question de la compatibilité de l'islam avec les valeurs républicaines.
En France, la question de l'islam occupe le terrain politique et médiatique lors de l'affaire dite « du voile » de Creil en 1989. C'est en effet cette affaire qui participe à confessionnaliser la question de l'immigration à l'école. Une relation se tisse entre immigration-islam-mémoire de la guerre d'Algérie ; ce que nous qualifions ici de « confessionnalisation du débat ».

Dès lors, nous montrerons que le fait colonial à l'école, dans cette période, ne se limite pas non plus aux débats - de plus en plus nombreux - sur la guerre d'Algérie ou encore aux usages civiques et moraux du fait colonial comme nous l'avons déjà noté. Le fait colonial est également présent derrière la question de l'islam à l'école et des débats sur la laïcité. Désormais, sur le terrain scolaire, la question de leur intégration se pose également en terme de tolérance religieuse. Une jonction s'opère entre identité culturelle et identité religieuse.
Un nouveau mot fait son apparition dans le vocable politique : celui de « communautarisme » (Dhume, 2010). Immédiatement adopté sur le mode de la disqualification et comme miroir inversé de l'Universalisme républicain, il s'accole très vite à la question de la supposée communauté musulmane et ses - supposées - résistances au modèle républicain.

Tous ces facteurs conjoncturels animent le débat politique et n'épargnent pas l'école. A nouveau, et si peu de temps après le moment Chevènement, l'intégration dans la République se repose sous des terme comparables mais désormais confessionnalisés. Le principe de laïcité se joint à celui de citoyenneté. Que faire de ces identités religieuses qui semblent résister à l'appel de la République ? Le parallèle avec les colonies commence à être fait. Pour

quelques auteurs ou militants, il y a, derrière la stigmatisation de l'islam, l'évocation d'une citoyenneté de seconde zone rappelant le temps des colonies.

Comment cette correspondance apparaît-elle et se traduit-elle publiquement ? Quels sont ses effets éventuels dans les débats sur les programmes ?

Nous tenterons dans cette partie de retracer la généalogie de la transformation de la guerre d'Algérie en objet de débat mémoriel, son accolement aux discussions sur l'islam dans la République, et les effets éventuels de cette nouvelle configuration publique du fait colonial dans les réécritures de programmes. Quelles sont les modes de réception de l'école à tous ces débats, quels en sont les passeurs, et comment se façonnent les réseaux de traduction ?

Chronologie indicative des principaux moments de débats sur les programmes et de réécriture du fait colonial entre la fin des années 1980 et le début des années 2000

Dates	Principaux évènements
Juillet 1987- Juin 1988- Février 1989	Nouveaux programmes de lycée
1989	Loi d'orientation sur l'école, installation du CNP
1989	Installation de la mission Joutard. Rapport Bourdieu-Gros
Octobre 1989	Renvoi des trois collègiennes à Creil, première affaire dite "du voile"
27 novembre 1989	Arrêt du conseil d'État sur le port du voile
1991	Commémoration du 17 octobre 1961
1990- 1993	GTD Martin
Novembre 1991	Charte des programmes
Décembre 1991	Parution de *La gangrène et l'oubli*
1992	Enquête sur "la connaissance de la guerre d'Algérie trente ans après"
Mars 1992	Colloque de la Ligue de l'enseignement : "mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie"
1993-1998	GTD Berstein-Borne
Arrêté du 28 décembre 1995	Nouveaux programmes de collège
1995-1997	Projet de manuel unique
1996-1999	Nouveaux programmes de seconde thématiques. Nouveaux programmes de première et terminale
1999	Lettre de cadrage ministerielle sur la question de l'intégration dans les programmes
1997	Procès Papon
1998-2000	GTD Plessis-Charvet
Juin 2000	Début du débat public sur la torture en Algérie
2000-2001	GE Frémont-Franck
Août 2001	Université d'été : "Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain"
2002	Nouveaux programmes dans les sections scientifiques en terminale : thème "colonisation-décolonisation"
Octobre 2003	Renvoi des lyéennes d'Aubervilliers, eseconde affaire dite "du voile"
11 décembre 2003	Publication du rapport Stasi

Chapitre 1 : La construction de la mémoire de la guerre d'Algérie comme problème public au regard des questions d'immigration : analyse des discours publics et académiques

Introduction

Nous émettrons l'hypothèse ici que la problématisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie est le produit de plusieurs constructions de débats publics concomitants. Le premier poursuit la politisation de la question de l'immigration en la confessionnalisant. Les affaires consécutives du voile à l'école en sont les déclencheurs pour la sphère scolaire. La laïcité scolaire est publiquement discutée afin d'en redéfinir les contours, les enjeux et les frontières. Ces discussions sont l'occasion d'un retour parfois sur le passé colonial et les relations complexes entretenues en situation coloniale vis à vis de l'islam notamment. Par ces rares puis plus fréquentes allusions au passé colonial se dégage petit à petit l'idée d'une spécificité postcoloniale de l'immigration maghrébine. Notre analyse de la construction de ce discours repose sur le dépouillement de la presse nationale. Tout cela accompagne les premières commémorations à grande échelle de la guerre d'Algérie dans les années 1990[264], tandis que cette dernière entre en guerre civile. La mise en relation de l'immigration maghrébine et de la guerre d'Algérie se fait notamment par des ouvrages d'historiens, dont Benjamin Stora est le pionnier et par l'importance accordée dans le champ historien à cette époque à la dialectique entre l'histoire et la mémoire. Le savoir historien devient un instrument de catégorisation mémorielle et, via la torture, la mémoire de la guerre d'Algérie

[264] Les premières commémorations de la guerre par des associations d'anciens combattants ou de rapatriés sont bien plus précoces. Voir (Branche, 2005).

prend la forme d'une « dénonciation publique » et d'une mise à l'épreuve du consensus de silence (Thévenot & Boltanski, 1991).

1- La référence au passé colonial pour interroger l'islam et la laïcité dans la République, la construction du « problème musulman »

1-1 La circonscription d'une « communauté musulmane » dans les discours publics

Nous entendons par confessionnalisation de la question de l'immigration la construction d'une image publique de la figure de l'immigré qui convoque nécessairement l'appartenance religieuse pour qualifier son « identité culturelle ».

Thomas Deltombe (2005), journaliste essayiste, proche des réseaux engagés du *Monde diplomatique* et des éditions La Découverte, s'est intéressé à la construction de ce qu'il nomme un « islam imaginaire », à savoir un islam « évanescent », « partiel », construit par les médias, et regardé uniquement à travers les « problèmes » et « crises » que ces derniers lui attribuent. Travaillant plus spécifiquement sur la télévision, il retrace la généalogie de ce phénomène dont il impute l'origine à la révolution islamique en Iran en 1979. Dès ce moment, une succession d'émissions télévisuelles n'hésitent pas à aborder la question de l'islam sous un angle accusatoire écrit-il. La crise économique accentue selon lui la quête de bouc émissaire, et de nouveaux responsables sont voués à la vindicte médiatique : les musulmans. C'est à ce moment que s'installe le cadre d'intelligibilité de la question musulmane en France. S'agrégeant à celle de l'immigration, qui devient « problème » au tournant des mêmes années, elle permet un « *transfert de responsabilité* » : désormais, l'immigré victime de racisme devient le musulman qui choisit de ne pas s'intégrer (Deltombe, 2005). La religion musulmane est vue sous le prisme de la tradition. Les émissions consacrées à l'immigration se demandent *ce qu'est* et *ce que n'est pas* l'islam note

l'auteur multipliant les exemples de journalistes cherchant, dans les sourates du Coran, les réponses aux enjeux géopolitiques du moment.

Émerge à cette occasion, la vision d'une « communauté musulmane » homogène, soudée, ainsi que celle d'un « monde musulman » qui regrouperait toutes les nations où l'islam est majoritaire ou religion d'État, régions aussi diversifiées que l'Indonésie ou le Maroc.

Enfin, la place des femmes est le nouvel objet de débat. Les images de femmes voilées en Iran qui remplacent les femmes aux tenues modernes sont largement diffusées et commentées. Le Shah devient celui qui défendait l'émancipation des femmes quand la révolution islamique les réduit à l'état d'objets.

Dans son ouvrage, Thomas Deltombe établit très rapidement un lien avec la problématique coloniale. Pour lui, cette représentation et gestion françaises de l'islam trouve ses sources dans l'héritage colonial et les habitus mis en place au temps des colonies. Cette affirmation peut être nuancée. Le profil militant de Thomas Deltombe et le contexte politique de rédaction, l'année 2005[265], expliquent sans doute la présence très forte du référent colonial comme modalité explicative tout au long de son ouvrage sans que ces précédents coloniaux ne soient forcément consciemment mobilisés par les sources analysées. Il le note particulièrement lors de l'analyse de l'attitude des médias audiovisuels vis à vis des femmes dites « beurettes » au début des années 1980. Pour l'auteur, le regard porté sur ces femmes relève du pathologique et d'un regain de mission civilisatrice héritière d'un passé colonial mal digéré où se combinaient domination politique, sociale et masculine.

Il est vrai que la politisation de la question musulmane commence au début des années 1980 dès les grandes grèves ouvrières de 1982 contre les licenciements dans le secteur automobile. Comme l'a montré Vincent Gay, la stigmatisation médiatique et politique des ouvriers immigrés est passée par une focalisation sur leur caractère religieux, une altérisation religieuse utilisée par le pouvoir pour disqualifier les mouvements sociaux (Gay, 2012).

Mais ce référent colonial a-t-il été mobilisé lors des controverses elles-mêmes des années 1990 ?

[265] Voir partie 4, chapitre 2, 2.

1-2 1989, une année charnière

En tant qu'institution *ombilicalement* reliée à la République, il n'est pas étonnant que le déclencheur de la plus importante campagne médiatique sur l'islam soit une affaire liée à l'école : l'affaire dite « du voile » qui éclate d'abord à Creil en 1989. Avant d'en détailler le déroulement, un bref arrêt sur cette année s'impose ici.

Si tant est que l'expression puisse signifier au delà du sens commun, 1989 est une année charnière tant pour la réflexion sur la République, l'universel républicain que sur l'école, l'islam et la laïcité.

Elle est, pour commencer, l'année du bicentenaire de la Révolution française. Dans sa thèse, Patrick Garcia a montré l'importance de la mobilisation dkiie l'école dans la célébration du bicentenaire. Le ministre de l'Éducation Jean-Pierre Chevènement avait été le premier missionné pour préparer la célébration. Dès les deux années précédentes, des consignes précises avaient été envoyées dans les établissements et la plupart des personnalités sollicitées pour des discours officiels se faisaient accompagner d'écoliers. Lionel Jospin, en reprenant le dossier en 1989, précise le sens des commémorations et de nombreux textes officiels évoquent l'actualité de la Révolution française et rappellent les vertus de l'universalisme et des droits de l'homme (Garcia, 1994).

1989 est aussi l'année de la chute du mur de Berlin en novembre, et de ses effets sur les interrogations liées à l'identité politique et nationale. On sait que le monde s'apprête à se recomposer sur des fondements autres que la bipolarisation traditionnelle Est/Ouest. La géopolitique en cours laisse apparaître les effets probables d'une hégémonie américaine et occidentale.

En France à nouveau, 1989 est également l'année de la fatwa lancée par l'ayatollah Khomeiny contre les versets sataniques de Salman Rushdie qui appelle à assassiner l'écrivain. Cette affaire qui s'ouvre en février 1989 reconfigure le discours médiatique, indique Thomas Deltombe, en dessinant une nouvelle question : les musulmans en France sont-ils pour ou contre nous ? C'est à ce moment que s'opère médiatiquement, selon lui, une essentialisation de la supposée « communauté musulmane ».

La même année 1989, comme un effet de miroir inversé à ce regain d'universalisme révolutionnaire, les médias nationaux enregistrent l'apparition du mot « communautarisme » sous la plume de Maxime Rodinson, spécialiste de l'islam, dans le journal *Le Monde* qui

souhaite « *brider le développement du communautarisme vers le stade politique* »[266]. Dans un contexte de valorisation, sous l'angle commémoratif, des racines révolutionnaires de la République, la question de l'intégration républicaine semble prendre encore plus d'acuité. Jusqu'à cette année, le « communautarisme » était un vocable exclu de la sphère politique. La congruence des deux années est assez remarquable. Retraçant la genèse de ce néologisme, Fabrice Dhume montre qu'il s'agit d'une création typiquement française, « hyper contextualisée » et permettant de penser la question de l'altérité sous l'angle d'une menace à l'encontre du caractère indivisible de la République (Dhume, 2010). En 1989, l'usage du mot est cependant réellement timide, nous reviendrons plus loin sur son amplification et son indexation au rythme des crispations identitaires de la période.

Cette tribune de Maxime Rodinson s'insère dans le premier débat médiatique très animé qu'a connu la France lors de l'affaire dite « du foulard ». Car 1989 est enfin l'année ayant pour toile de fond un regain de controverse sur la laïcité impulsé par la place de l'islam dans la République et dans l'école.

En octobre 1989 trois collégiennes à Creil sont sommées, par le principal du collège Gabriel-Havez, de retirer leur foulard qu'il estime contraire à la laïcité dans l'enceinte du collège. Elles refusent. L'affaire s'envenime quand est convoqué un conseil de discipline dont la nécessité divise jusqu'à l'équipe pédagogique. Les deux jeunes sœurs sont exclues de l'établissement. Là encore, la médiatisation télévisuelle a vraisemblablement contribué à fabriquer une affaire qui avait commencé dans le plus pur silence en juin précédent et qui n'a été relayée que mi octobre, deux semaines après l'exclusion des jeunes filles, par l'intermédiaire d'une émission spéciale sur France 2.

Dans la presse écrite, par tribunes interposées, des hommes et femmes politiques, des militants ou des intellectuels dialoguent et s'écharpent sur la question. Les débats sont très vifs[267]. Les questions soulevées sont toutes inhérentes à l'intégration et aux valeurs républicaines. On peut les classer cependant en trois catégories : la place de la femme, la compatibilité ou non de l'islam et des valeurs républicaines, la laïcité scolaire. Surtout, cette première affaire du voile est l'occasion de mettre la jeunesse, celle des filles cette fois, à

[266] Maxime Rodinson, « La France de la peste communautaire » , *Le Monde*, 1er décembre 1989.

[267] Pour Abdellalli Hajjat, cette première affaire dite « du voile » s'inscrit dans la lignée de la commission Marceau Long en 1987 chargée de réfléchir à un renouvellement du droit de la nationalité. Cette commission avait conclu à un déclin des pratiques religieuses chez les descendants d'immigrés de la deuxième génération et donc à une vision optimiste de la capacité d'intégration. L'affaire du voile est donc vécue comme une négation de cette certitude (Hajjat, 2012).

nouveau, au centre des préoccupations de la société (Nordmann, 2004 ; Lorcerie, 2005 ; Gaspard & Khosrokhavar, 2005).

Il ne nous appartient pas ici d'entrer dans le détail de chacun de ces objets de débats mais de montrer comment ils se sont progressivement agrégés à la problématique coloniale.

Près de 80 articles dans la presse nationale référencée par Europresse sont consacrés à la question durant toute l'année 1989[268]. C'est un pic qui ne dure qu'une année puis se tarit assez vite.

L'année 1989 connaît donc un crescendo de la tension et des passions autour de thématiques non pas nouvelles mais soudainement agglomérées pour constituer un même terreau.

Dès le 2 novembre 1989, une tribune signée par cinq personnalités pointe, de manière très passionnelle, à quel point le voile interroge l'universel républicain[269] :

« *L'avenir dira si l'année du bicentenaire aura vu le Munich de l'école républicaine* ».

L'adresse est faite au ministre de l'Éducation nationale, Lionel Jospin qui venait de demander aux chefs d'établissements de privilégier le dialogue avec les filles voilées. La tribune est d'une grande fermeté et mêle les questions de la République, de son école, et de l'immigration. Car c'est aussi au ministre responsable d'avoir mis l'enfant « au centre du système » avec sa nouvelle loi d'orientation sur l'école de 1989 que les signataires s'adressent. L'argumentaire s'inscrit donc dans la lignée des interpellations opposées à la pédagogie soupçonnée d'affaiblir l'école. Il se produit une équation curieuse : en donnant une centralité à l'élève, on justifierait une forme de laxisme susceptible de se traduire également en laxisme vestimentaire, et de principes, et de mettre en danger la laïcité, donc la République :

> *« Ce n'est pas une mosaïque de ghettos où la liberté pour tous peut venir habiller la loi du plus fort. Vouée au libre examen, liée à l'essor des connaissances et confiante dans la seule lumière naturelle des hommes, la République a pour fondement l'École. C'est pourquoi la destruction de l'École précipiterait celle de la République »* écrivent les auteurs.

Les termes des débats sur le voile à l'école sont donc posés dès 1989 : pour certains, ce qui se joue réellement, c'est l'avenir d'un certaine conception de la République.

Dans cette toute première année de débat, le fait colonial n'apparaît que très sporadiquement.

[268] Recherche Europress entrées « voile et islam » (70 entrées) et « foulard et islam » (79 entrées).

[269] Elisabeth Badinter, Régis Debray, Alain Finkielkraut, Elisabeth de Fontenay, Catherine Kintzler, « Profs, ne capitulons pas ! », *Le nouvel observateur*, 2 novembre 1989.

Le 15 mars 1989 pourtant, dans *Le Monde*, Mohamed Arkoun et Henri Tincq[270], dialoguent à propos de l'affaire Rushdie. Pour Mohamed Arkoun, « *La conception occidentale des droits de l'homme renforce le malentendu avec l'islam* », ajoutant :

> *« S'en tenir à ce discours, ce serait exiger des autres cultures qu'elles s'enferment dans le seul modèle occidental de développement historique, de réalisation intellectuelle et artistique. Ce serait répéter le discours colonial, qui légitimait la domination sur les autres peuples et cultures par l'exportation de la civilisation élaborée en Europe »* et enfin *«Je rejette donc les indignations actuelles dans la mesure où elles se fondent sur des références qui se prétendent scientifiques, intellectuelles, mais qui, en réalité, reposent sur un postulat idéologique tout à fait inacceptable, dénoncé dans la période de décolonisation. La pensée occidentale se montre incapable d'évoluer en dehors de modèles historiques mis en place en Europe, renforcés par l'Occident technologique »*[271].

Loin d'être dominant dans les tribunes que nous avons consultées, cette référence au passé colonial dénonçant une forme d'arrogance du modèle occidental et appelant à un décentrement des regards témoigne de la timide incursion du fait colonial dans la grille d'intelligibilité de l'altérité culturelle. Il est le premier que nous ayons trouvé dans les sources médiatiques écrites.

1-3 Le voile et l'islam en France questionnés au regard du passé algérien

La polémique se calme les années suivantes même si d'autres affaires liées au port du voile sont médiatiquement relayées[272]. La terminologie des « banlieues » envahit les plateaux de télévision. Ces dernières sont « *malades* », connaissent un « *malaise* », elles ont besoin d'un « *traitement de choc* ». L'usage du vocabulaire médical est de mise dans les médias pour qualifier les problèmes (Rigouste, 2004).

En 1992, la guerre civile éclate en Algérie. Les résonnances en France sur le passé commun

[270] Henri Tincq est alors le journaliste du *Monde* spécialisé dans les questions religieuses. Mohamed Arkoun est historien, philosophe, spécialiste de l'islam. Mort en 2010, il enseignait l'islamologie à la Sorbonne et s'attachait à nouer l'islam, la pensée des Lumières et le monde contemporain. Ce faisant, il est intervenu plusieurs fois dans le champ médiatique pour affirmer la compatibilité entre l'islam et la modernité et s'opposer aux interprétations réactionnaires, voire intégristes.

[271] Mohamed Arkoun, *Entretien avec Henri Tincq*, Le Monde, 15 mars 1989. Henri Tincq est alors le journaliste du Monde spécialisé dans le traitement des questions religieuses. Lui-même très impliqué dans les réseaux catholiques progressistes, il est très engagé par ailleurs sur les questions de réconciliation culturelle et tolérance religieuse.

[272] A Montfermeil en1990 et Noyon en 1992, à Grenoble en 1993.

algérien sont nombreuses, comme nous le verrons[273]. Poursuivant leurs réflexions, les intellectuels tentent déjà des premiers bilans d'explication. En 1994, Henri Tincq publie un long article dans *Le Monde* où il s'essaye à une chronologie de l'implantation de l'islam en France. Relevant la succession de trois périodes : celle des ouvriers immigrés, suivie de celle des familles sédentarisées, puis celle des jeunes à la recherche d'une identité religieuse. Dans sa longue typologie, le passé colonial devient un facteur explicatif du retour du religieux :

> *«Sédentarisation de l'islam à l'intérieur, montée de l'islamisme à l'extérieur : cette simultanéité des deux phénomènes va radicalement changer, dans les années 80, le rapport entre l'islam et la société française. La frustration sociale liée à la crise économique, la montée d'une génération éduquée qui ne trouve pas en France de débouchés, le souvenir des humiliations du passé colonial, l'épuisement des modèles marxiste et tiers-mondiste, le rejet des idéologies libérale et sioniste : tout va dans le même sens d'une volonté d'affirmation identitaire musulmane qui n'épargne pas, bien au contraire, la France ».*[274]

En réalité, l'article d'Henri Tincq s'inscrit dans une seconde affaire du voile provoquée par la déclaration du ministre de l'Éducation nationale François Bayrou annonçant une interdiction imminente du voile[275]. Cette annonce est suivie d'une nouvelle médiatisation qui, dans le contexte de guerre civile algérienne, ne s'encombre guère de nuances concernant l' « *intégrisme à l'assaut de l'école* » comme le titre *Le Point* le 10 septembre. Dans l'éditorial de Claude Imbert, il est question de « *cheval de Troie* », de « *dragon intégriste* », et le laxisme des autorités françaises est fustigé. Le 20 septembre, François Bayrou publie une circulaire interdisant le port de « signes ostentatoires » dans les écoles publiques[276]. Ce texte interfère avec l'avis du conseil d'État qui, en 1989, avait statué sur l'autorisation du voile à l'école tant que le signe religieux ne devenait pas prétexte au non respect de l'obligation scolaire[277]. Cela explique les affaires qui suivent, la même année, à Goussainville, Lille ou Mantes La Jolie, où des jeunes filles refusent de retirer leur foulard, arguant de l'autorisation du Conseil d'État.

L'année suivante, en 1995, que la connexion avec le passé colonial devient plus évidente. Le 22 févier, un jeune comorien est assassiné à Marseille par des colleurs d'affiche du Front National. Jocelyne Cesari, sociologue des religions, revient dans une très longue tribune de

[273] Voir Partie 3, chapitre 1, 2.

[274] Henri Tincq, « l'implantation de l'Islam en France », *Le Monde,* 13 octobre 1994.

[275] En 1989, la première affaire du voile est apaisée par un arrêté du Conseil d'État stipulant l'autorisation du port de voile dans les établissements scolaires mais rappelant l'ensemble des élèves à l'obligation scolaire quelles que soient les appartenances religieuses.

[276] Circulaire °1649 du 20 septembre 1994.

[277] Avis « port du foulard islamique » n°346893, 27 novembre 1989.

Libération sur ce fait-divers qui traduit, selon elle la vision monolithique de la société française sur les musulmans de France. Il s'agit selon nous du premier texte d'intervention à établir vertement une relation entre le passé colonial et la condition particulière des immigrés, principalement maghrébins, et de leurs enfants en France. Le texte mérite que l'on s'y arrête un temps. Jocelyne Cesari y parle de « *tête à tête névrotique avec le Maghreb en général et l'Algérie en particulier* ». Pour elle, il y a là un « *syndrome postcolonial* », précisant :

> *« Ne viennent-ils pas en effet par leur présence dans l'Hexagone raviver une mémoire coloniale non apaisée »*[278].

Marginale encore, la question de l'héritage colonial y est tout de même posée avec vigueur. Elle n'est plus simplement un passé géopolitique comme chez Tincq, elle atteint le cœur même de la France :

> *« Cette polarisation ne peut être déchiffrée sans référence à l'origine de cette migration, coloniale puis postcoloniale, qui fait que plus que tout autre elle a longtemps été considérée comme transitoire, non seulement par les autorités françaises mais aussi par les dirigeants des pays d'origine ».*

La condition postcoloniale des populations immigrées ou d'origine immigrée est clairement posée par la sociologue. Pour elle, l'émergence d'un « islam public » est une revendication de légitimité dans un pays qui les rejette. Pourtant, ces formes publiques de pratiques de l'islam sont une manifestation de résistance ou de rejet des normes et valeurs d'une société dont ils se sentent rejetés.

> *« Tels sont les ingrédients de la condition postcoloniale (soulignée par nous), avec d'une part l'apparition d'une forte mobilisation contre l'intégration des anciens colonisés (visant au premier chef les Algériens), mouvement massif de rejet qui dépasse largement l'électorat du Front national, et d'autre part l'émergence dans l'espace public de diverses formes d'un ressentiment éprouvé par ces cibles du racisme et qui se cristallise autour d'une définition collective du groupe combinant les références ethnique, sociale et religieuse ».*

La majorité des ces musulmans souhaite s'accommoder du principe laïque affirme la sociologue ; il y a donc là la fabrique d'un « faux problème » qui

> *« apparaît encore une fois comme une séquelle de l'histoire coloniale (soulignée par nous) avec laquelle resurgit le spectre des «sujets musulmans» dans l'Algérie française, lesquels ne pouvaient accéder à la citoyenneté que s'ils renonçaient au code de statut personnel. En revanche, certaines pratiques de l'islam qui débordent la sphère du privé (port du foulard, rythme des fêtes et des rites)*

[278] Jocelyne Cesari, « L'islam de France cherche sa place », *Libération*, 6 avril 1995. Les citations qui suivent sont issues de la même tribune.

viennent remettre en cause la frontière entre public et privé que l'on croyait définitivement établie depuis 1905 ».

Les termes sont ici très clairement exposés. La coordonnée du fait colonial doit intégrer le champ de la réflexion sur la condition immigrée et sur l'islam en France indique Jocelyne Cesari.

La même année, dans le monde éditorial cette fois, les sociologues Farhad Khosrokhavar et Françoise Gaspard qui publient le premier ouvrage sociologique sur le port du foulard : *Le foulard et la République*. Les deux auteurs connaissent parfaitement l'islamisme et les problématiques de l'immigration. Le premier est plutôt spécialiste de l'Iran et la seconde a été maire de Dreux au début des années 1980, une ville qui a connu les premiers succès municipaux du Front National en 1983 avec une alliance RPR-FN menant Jean-Pierre Stirbois à assurer la fonction de maire-adjoint à la sécurité. Leur livre donne la parole à des jeunes filles, montrant la diversité des motivations pour se voiler. Le dernier chapitre revient sur la thématique de l'intégration. Ils y développent la spécificité de l'immigration algérienne due au précédent colonial :

« Puisque l'assimilation des Algériens a échoué dans l'Algérie française, comment pourrait-il en être autrement dans la France métropolitaine ? Cette immigration-là n'était décidément pas comme les autres et son assimilation (en gras dans le texte) inconcevable, impensée et...impensable ». (Gaspard & Khosrokavar, 1995, p. 169).

Ces différents écrits restent encore marginaux, et surtout cantonnés aux domaines intellectuels, scientifiques et militants, mais ils posent les premières pierres d'une labellisation du passé colonial comme facteur explicatif de la condition immigrée et des éventuelles discriminations.

Pourtant, indique Jocelyne Cesari, l'islam continue de n'être lu qu'à l'aune de la politique étrangère et plus particulièrement de l'Algérie.

La suite de l'année 1995 lui donne raison. Une vague d'attentats touche le pays[279]. En France, la guerre civile algérienne n'est médiatisée que sous l'angle de la « barbarie islamiste ». La figure de Khaled Kelkal, traqué pendant des jours à la suite de la découverte de ses empreintes digitales sur une bombe retrouvée le long d'une voie ferrée TGV puis tué sous les caméras par les forces de l'ordre accapare les débats sur l'islam. Vaux-en-Velin, quartier d'origine de Khaled Kelkal, connaît d'importantes échauffourées à la suite de sa mort. La banlieue, l'islam, le terrorisme, l'islamisme, tout commence à se brouiller et à complexifier

[279] 7 attentats entre juillet et octobre dont le plus meurtrier est celui du RER B à la station Saint-Michel qui fait 8 morts et des dizaines de blessés.

considérablement les problématiques identitaires soulevées par l'islam.

Jocelyne Cesari, trois ans plus tard, peut diagnostiquer, dans un ouvrage cette fois, une « *crise française de l'universel* » à travers ces jeunes qui oscillent entre l'aspiration à l'autonomie et le souci de reconnaissance. Une fois encore, elle l'attribue notamment à la décolonisation qui a rendu vulnérable la croyance en l'État-Nation et en ses symboles intégrateurs. Concernant les groupes issus de l'immigration maghrébine,

> *« l'accès à la citoyenneté universelle est faussé par leur condition postcoloniale. En effet, la conception universelle et homogène de la citoyenneté ainsi que la liaison entre Nation et État, ont conduit au dénouement "troublé" de la situation coloniale algérienne »* (Cesari, 1998, p.93).

allant même jusqu'à postuler que l'adhésion pleine à la nouvelle citoyenneté française pouvait relever, aux yeux de certains, d'une « *recolonisation* » officialisée (p.95).

Nous faisons l'hypothèse ici que les affaires du voile et les débats sur la laïcité ont accéléré cette labellisation du critère du fait colonial pour penser la spécificité de cette immigration dans la société. La revendication religieuse, peut-être par son caractère visible et ostentatoire, a circonscrit une différence dicible quand la couleur de la peau ne l'était pas et que la « culture d'origine » avait cessé d'opérer au regard du nombre d'enfants nés en France : elle a donc rendu possible l'affirmation d'un registre de discours différentialiste jouant conjointement de l'assignation (par les autres) et de la revendication (par soi). On retrouve ici le phénomène décrit par Ervin Goffman de « retournement de stigmate » (Goffman, [1963], 1975). En assumant une identité culturelle, ces populations questionnent le socle républicain auquel il leur est toujours demandé d'adhérer.

De son côté, le gouvernement avait préféré répondre à ces affaires de foulard par une médiation. Depuis 1994, Hanifa Chérifi est nommée médiatrice de l'Éducation nationale spécifiquement sur la question du voile. Présentée dans *Libération* comme « *ex-enseignante de littérature à Alger, Française musulmane pratiquante* », l'article valorise son origine et sa religion comme des ressources susceptibles de faciliter le règlement des contentieux :

> *« A raison d'une quinzaine de dossiers par mois, la médiatrice a su se forger un arsenal se fondant sur la culture kabyle de son père marabout et sur son expérience au sein de l'association d'insertion professionnelle qu'elle a créée dans le XXe arrondissement de Paris. »*[280].

Elle est aussi membre du Haut Conseil à l'Intégration (HCI), fondé en 1989 dans la foulée de

[280] Daniel Licht, « Foulard, la preuve par la médiatrice », *Libération*, 9 janvier 1999.

l'affaire de Creil, afin de réfléchir à l'intégration des populations immigrées[281].

En 2000, le HCI publie un rapport sur l' « islam dans la République », très relayé médiatiquement car il s'accompagne de la démission de plusieurs membres du Haut Conseil insatisfaits des conclusions.

Parmi les membres de ce Haut Conseil, le politiste Franck Fregosi, spécialisé dans l'islam, rappelle qu'il existait une « *exception musulmane à la laïcité* » dans l'Algérie coloniale[282]. Un encadré suit, portant sur l' « absence d'application de la loi de 1905 aux départements algériens (1905-1962) ». Il stipule que « *l'attitude de la République était dictée par des considérations coloniales davantage que religieuses* »[283], et, plus loin, précise les raisons du lien établi avec le passé colonial :

> *« Parce que les relations entre l'Islam et la République sont encore aujourd'hui largement marquées par l'histoire de la colonisation, comme par les conditions de l'immigration massive de populations de culture musulmane, il apparaît nécessaire de rappeler, sommairement, les grandes étapes de l'implantation musulmane sur le territoire français »*[284].

Le rapport développe ensuite une histoire de la présence musulmane dans la République française depuis le début du XXème siècle.

Il est remis au premier ministre, le 14 décembre 2000 par Roger Fauroux, président du HCI. Il préconise non pas une interdiction du voile islamique dans les écoles comme le demandaient certains de ses membres mais un « accompagnement » de l'intégration du culte musulman ». L'école en serait l'une des courroies avec la préconisation d' « *une nouvelle approche des cultures d'origine* », dont la connaissance doit être « *dispensée de manière ouverte et s'adresser à l'ensemble de la communauté scolaire afin de faciliter le "vivre-ensemble"* ». Le rapport cite en exemple un certain nombre d'initiatives locales dans des collèges et des lycées :

> *« De telles démarches permettent à chacun de découvrir ou de s'approprier la culture musulmane dans ses dimensions historique et culturelle, et non plus dans sa seule dimension religieuse.* Le HCI estime que *" l'école républicaine se doit de faire en sorte que l'islam ne soit pas un frein mais une chance pour l'intégration des jeunes musulmans" »*[285].

Le passé colonial s'impose désormais sous plusieurs formes : soit qu'il spécifie la place de l'islam dans la République au regard du précédent colonial, soit qu'il explique la complexité

[281] Sur le HCI, voir partie 4, chapitre 2, 3-4.
[282] « L'islam dans la République », *Rapport HCI,* novembre 2000, p. 16.
[283] *Ibid.,* p. 17.
[284] *Ibid.,* p. 18.
[285] *Ibid.,* p. 19.

et l'ambiguïté des relations entre la République et les anciens colonisés, relations tout à la fois de proximité et de défiance fondées sur le caractère asymétrique des droits et devoirs et sur d'anciens rapports de domination.

1-4 L'élaboration d'un nouveau discours sur la connaissance du passé colonial entre besoin, revendication, et culpabilité

S'impose alors progressivement l'idée que la connaissance du passé colonial contribuerait à pacifier les tensions palpables entre ce Eux et Nous désormais officialisés. C'est ce que demande Hanifa Chérifi lors d'un entretien accordé au journal *L'Humanité* :

> *« À la fin des années quatre-vingt, le chômage a touché particulièrement les travailleurs immigrés. Comment les enfants pouvaient-ils s'identifier au père chômeur ? L'image des familles immigrées, leurs cultures, leurs traditions étaient dévalorisées dans la société française. Par ailleurs, on a complètement étouffé l'histoire de ces populations. Qu'en est-il de la colonisation ? Qu'en est-il de la guerre d'Algérie ? Pourquoi leurs parents se sont-ils déplacés en France et pas ailleurs ? Autant de questions qui germent dans la tête d'un jeune sans toujours trouver de réponses »*[286].

Au moment de cet entretien, un autre évènement était venu bousculer à nouveau les cartes et sensibiliser considérablement la question de la place de l'islam dans la société : le 11 septembre 2001.

Les attentats du 11 septembre ont été une secousse pour le monde entier. En France, ils relancent les débats sur la dangerosité potentielle de la religion musulmane. La différence notable étant désormais l'amplitude mondiale du phénomène.

Les médias sont taraudés par la question de savoir s'il existe un éventuel soutien des « banlieues » ou « cités » aux terroristes d'Al Qaida. L'ennemi se charge d'une dimension supplémentaire : il est invisible, partout, incontrôlable et surtout très dangereux puisqu'il peut attaquer le pays le plus puissant du monde. Le discours sécuritaire, même s'il est rappelé l'obligation de ne pas faire d'amalgame, se durcit. La délinquance dans les banlieues devient l'un des sujets de prédilection des médias. Le réseau sémantique « islam/islamisme/terrorisme » se généralise, c'est à dire la banalité, dans le cadre d'une conversation, de glisser de l'un à l'autre de ces termes (Bigo, 2004).

[286] Hanifa Chérifi, « Les Beurs face à leur identité », *L'humanité*, 20 novembre 2001. Nous reviendrons ultérieurement sur le paradoxe consistant à affirmer que rien n'est dit à l'école sur le passé colonial alors que les programmes scolaires l'enseignent, comme nous l'avons déjà vu, de manière continue et très précise depuis de très nombreuses années.

Le 21 avril 2002, Jean-Marie Le Pen arrive au second tour des élections présidentielles. L'événement provoque de nouvelles analyses médiatiques sur l'immigration, l'intégration et les questions de sécurité.

Le mois suivant, *Le Figaro* publie une longue enquête intitulée : « *La gauche a perdu le monopole des beurs* ». L'article s'accompagne d'encadrés montrant des portraits d'immigrés de plusieurs générations. L'un d'eux met en scène un débat intergénérationnel dans un café d'Aubervilliers.

> *«Le débat est lancé. Bachir intervient : " Nous, les parents, avons été exploités sans protester mais en rêvant tous les jours d'être ailleurs. C'est normal que nos enfants refusent totalement ce destin. Ils détestent notre monde ouvrier, les bas salaires et la tête baissée. Nous devons faire notre autocritique et jouer vraiment la carte de la France. Car nos enfants vont rester ici. Mais, pour cela, de part et d'autre, il faut crever l'abcès de la guerre d'Algérie" »* analyse ce cadre, arrivé en France à l'âge de 7 ans.

Et le journaliste poursuit :

> *«Tous les débats sur l'intégration font affleurer l'histoire coloniale (...) A les écouter, on comprend mieux l'écartèlement mental de leurs enfants qui ont dû faire seuls le chemin de l'intégration, avec le sentiment de tromper la mémoire* ».[287]

En ce début des années 2000, le fait colonial est désormais très présent dans les débats publics, il s'est connecté à la question de l'immigration.

C'est aussi en 2002 que paraît l'ouvrage *Les territoires perdus de la République* publié une première fois en 2002 et réédité en 2004[288]. Il forge l'idée qu'il existerait des territoires qui seraient désertés par la République, majoritairement composés de musulmans, laissant place à l'antisémitisme et à l'islamisme. La formule connaît un succès médiatique. Dans la seule presse nationale écrite, on compte 33 occurrences en 2003.

Emmanuel Brenner, dans l'édition 2002, indique qu'il faut se départir de « *cette compassion postcoloniale si méprisante sur le fond* » (Brenner, 2002, p.2)

« *Les Juifs doivent-ils solder le compte de l'histoire française du colonialisme* ? » demande-

[287] Cécilia Gabizon et Astrid de Larminat, « La gauche a perdu le monopole des Beurs », *Le Figaro*, 28 mai 2002.

[288] En 2002, l'historien de la shoah Georges Bensoussan, sous le pseudonyme d'Emmanuel Brenner, prend la direction d'un ouvrage collectif qui regroupe des témoignages d'enseignants travaillant essentiellement dans les quartiers populaires. Tous relatent l'antisémitisme, le sexisme et la violence des élèves dits « maghrébins », « arabo-musulmans », « nord-africains » ou simplement « musulmans ». Cet ouvrage a un écho très important dans le monde politique (Rémy Schwartz, rapporteur de la commission Stasi avouera s'en être inspiré) mais aussi militant (CRIF, LICRA). Barbara Lefebvre, l'une des auteures en assure la promotion sur les plateaux de télévision et de radio. L'ouvrage, qui n'est pourtant qu'un simple recueil de témoignages devient pourtant la preuve d'un antisémitisme ravageur dans les banlieues et dont l'explication serait exclusivement culturelle.

t-il plus loin (Ibid, p.41).

En octobre 2003, deux élèves du lycée d'Aubervilliers sont exclues par conseil de discipline parce qu'elles refusaient de retirer leur foulard dans le lycée. Patrick Gaubert, le président de la LICRA, s'en était réjoui dans les colonnes du *Figaro*, se félicitant que la « *culpabilité liée au poids culturel du passé historique et colonial de la France* » n'ait pas empêché le « *sursaut tant attendu »*[289].

Cet argument du passé colonial intervient ainsi sous trois formes dans les débats publics en ce début des années 2000 : il contribue d'abord à expliquer le caractère complexe des relations entre l'islam et la République française ; il est ensuite mobilisé comme argument pour ne pas faire de nouvelle loi, voyant là un continuum de la discrimination et des relents de l'époque coloniale ; d'autres enfin vont condamner une « culpabilité coloniale » et estiment au contraire urgent de la dépasser et de légiférer sur l'interdiction du voile.

Lorsqu'à nouveau, en 2003, est évoquée une loi sur le voile, le vocable ou référent colonial est donc nettement plus systématique. La polémique sur le voile franchit une étape dans l'échelle des passions. La question du foulard va nourrir près de 1284 tribunes, articles, reportages etc. dans la seule presse écrite entre septembre 2003 et février 2004 (Tévanian, 2005). Elle n'est pas due à l'augmentation du nombre de filles voilées puisque ce dernier a baissé. Emmanuel Terray parle d' « *hystérie politique* » (Terray, 2004). En effet, le débat s'emballe sous la forme d'un « pour ou contre le voile ? » qui aboutit finalement à la circulaire sur la laïcité de mars 2004 après le travail de la commission Stasi nommée pour trouver une porte de sortie à cette affaire. Françoise Lorcerie a retracé cet « *assaut de l'agenda public* » et cette « *entreprise politique qui a réussi* » (Lorcerie, 2005). Pour elle, c'est un meeting de Nicolas Sarkozy dans lequel il réclame que les photos d'identité soient désormais prises têtes nues qui lance la nouvelle affaire à Aubervilliers en 2003, et l'enchaînement très rapide des étapes ayant mené à la loi. Il est alors possible de traquer le colonial dans les différents argumentaires mobilisés lors de cet intense moment de controverse.

A titre d'exemple, le 6 mai 2003, dans une tribune publiée dans *Libération* , 4 auteurs favorables à une loi écrivent :

[289] Patrick Gaubert, « Enfin le sursaut tant attendu », *Le Figaro*, 14 octobre 2003.

« La culpabilité postcolonialiste des beaux quartiers l'a ainsi laissée [la fille voilée] à sa condition d'intouchable »[290].

Le lendemain, Tariq Ramadan[291] défend la position inverse :

« Que leur dit-on en France sur leur origine, leur culture, la mémoire de la période coloniale, l'exil économique ? »[292]

Des réseaux se dessinent à la fois du côté de ceux qui s'organisent pour protester contre une possible loi et de ceux qui la défendent. Le premier regroupe des militants, dont certains sont les héritiers du militantisme autonome immigré des années 1980 auxquels viennent s'ajouter des intellectuels très impliqués dans les différents mouvements antiracistes, notamment sans-papiers. On y retrouve des acteurs comme Françoise Gaspard ou Etienne Balibar qui co-signent la tribune ci-dessous, rejoints par Saïd Bouamama, Pierre Tévanian et Catherine Lévy[293] :

« Nous refusons aussi la focalisation sur le foulard islamique parce qu'elle s'inscrit dans un mouvement d'ensemble qu'il est urgent d'enrayer : la colonisation de tous les espaces de la vie sociale par des logiques punitives. Après la fraude dans le métro, le stationnement dans les halls d'immeuble et l'outrage au drapeau ou à l'hymne national, c'est l'outrage à enseignant qui est devenu passible de prison. L'exclusion des élèves voilées s'inscrit dans cette surenchère punitive, au détriment des interrogations et des solutions politiques et pédagogiques. Elle ne peut donc être ressentie par l'ensemble des élèves que comme une mesure brutale et discriminatoire, venant redoubler toutes les injustices que subissent déjà, dans leurs quartiers, les jeunes des milieux populaires, notamment ceux qui sont issus de l'immigration postcoloniale »[294].

De son côté, Mohamed Kacimi, écrivain, dramaturge, d'origine algérienne défend l'obligation d'une loi et la nécessité de dévoiler les femmes et jeunes filles justement parce que cette communauté a suffisamment été traînée dans la « boue coloniale » dit-il, ajoutant plus loin que :

---

[290] Catherine Kintzler (professeure de philosophie), Pierre-André Taguieff (philosophe, CNRS), Bernard Tepe (président de l'UFAL : Union des familles laïques), Michèle Tribalat (directrice de recherche à l'INED, démissionnaire du HCI en 2000), *Libération*, 6 mai 2003.

[291] Tariq Ramadan est une personnalité très controversée en France. Il n'existe pas d'ouvrage non partisan sur sa trajectoire. Descendant de la famille des fondateurs du mouvement des Frères musulmans, il est tantôt vu comme un prédicateur musulman réactionnaire, et tentant d'imposer l'islamisme en France, tantôt comme un intellectuel philosophe, pieux, mais très marqué à gauche et progressiste.

[292] Tariq Ramadan, « Pas de loi contre le foulard », *Libération*, 7 mai 2003.

[293] Etienne Balibar, auteur d'un des premiers textes mettant en relation le passé colonial et la politique d'immigration ; Saïd Bouamama et Pierre Tévanian qui sont des enseignants-chercheurs-militants antiracistes, Françoise Gaspard, ancienne maire de Dreux, et très engagée sur la question du foulard depuis les années 1990 et Catherine Lévy, sociologue, très engagée dans les luttes contre les discriminations et les inégalités.

[294] « Oui au foulard à l'école laïque », *Libération*, 20 mai 2003.

« Pierre Bourdieu expliquait que, dans l'Algérie coloniale, l'homme colonisé renvoyait sur la femme la violence subie de la part du colonisateur. Désormais, l'homme musulman renvoie sur la femme tout le chaos que lui fait subir la crise planétaire ».[295]

A contrario, dans l'*Humanité* en novembre, Vincent Geisser, proche de Françoise Lorcerie et Jocelyne Cesari[296], politiste, chercheur sur le monde arabe et musulman, et opposé à une loi, explique que ces jeunes filles voilées :

« viennent contrarier les fantasmes érotisants, produits de notre imaginaire colonial franco-français »[297].

La commission Stasi chargée de réfléchir à l'opportunité d'une loi dès juillet 2003, n'est pas en reste sur la mobilisation du colonial. Le rapport, remis en janvier 2004, revient là encore sur la particularité de l'application de la laïcité française dans les colonies. Il fait même de ce différentiel d'application et de cette ambiguïté, l'origine des difficultés de compatibilité entre islam et laïcité :

« Dans les colonies, où la laïcité française rencontre l'islam, la politique de la République est marquée par l'ambiguïté. En Algérie, partie intégrante de la République jusqu'en 1962, la loi de 1905 prévoit la pleine application des principes de la laïcité. Mais, par le biais de décrets d'application dérogatoires pris par le gouvernorat d'Algérie, un régime d'exception est mis en œuvre avec un code de l'indigénat qui maintient le statut personnel musulman ou israélite.

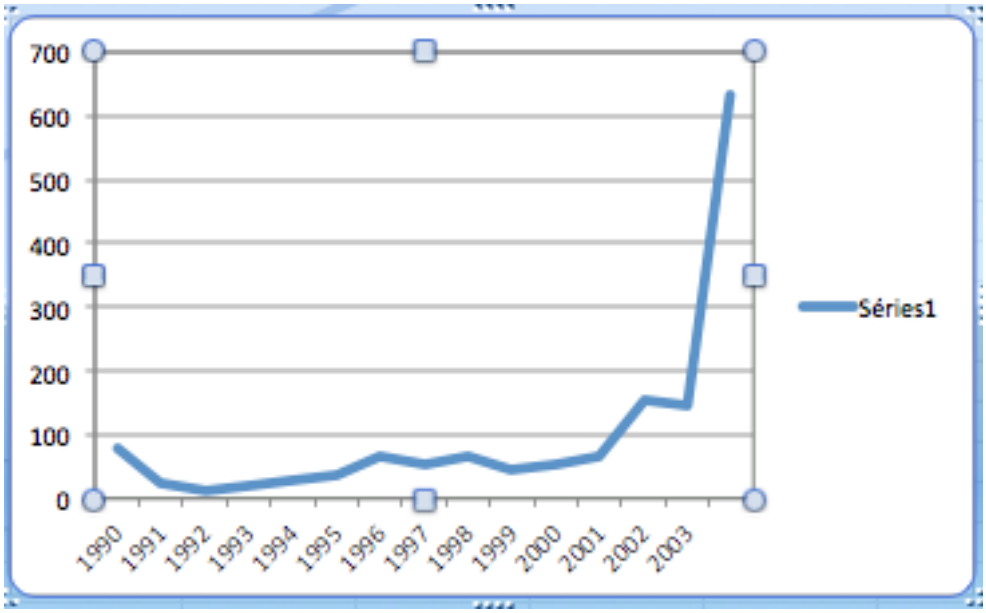
L'énonciation de principes républicains laïques et leur application dérogatoire sur un territoire donné sont révélateurs d'une contradiction propre à l'État colonial français. Ce processus interdit tout épanouissement de la théologie musulmane dans un environnement laïque »[298].

Le fait colonial est donc cette fois omniprésent dans les argumentaires développés de part et d'autre. Il est labellisé comme un analyseur politique même s'il permet de soutenir une position et son contraire. Ce recours au passé commun et à la mémoire de ce passé n'est donc pas la marque d'une idéologisation de l'argument (teinté à gauche ou à droite) mais témoigne de l'évidence d'un détour/retour pour évoquer la particularité de cette immigration. Il y a donc bien la reconnaissance partagée d'un *lien spécifique,* tissé par le passé colonial entre la France, ancienne métropole, et les immigrés, héritiers des colonisés.

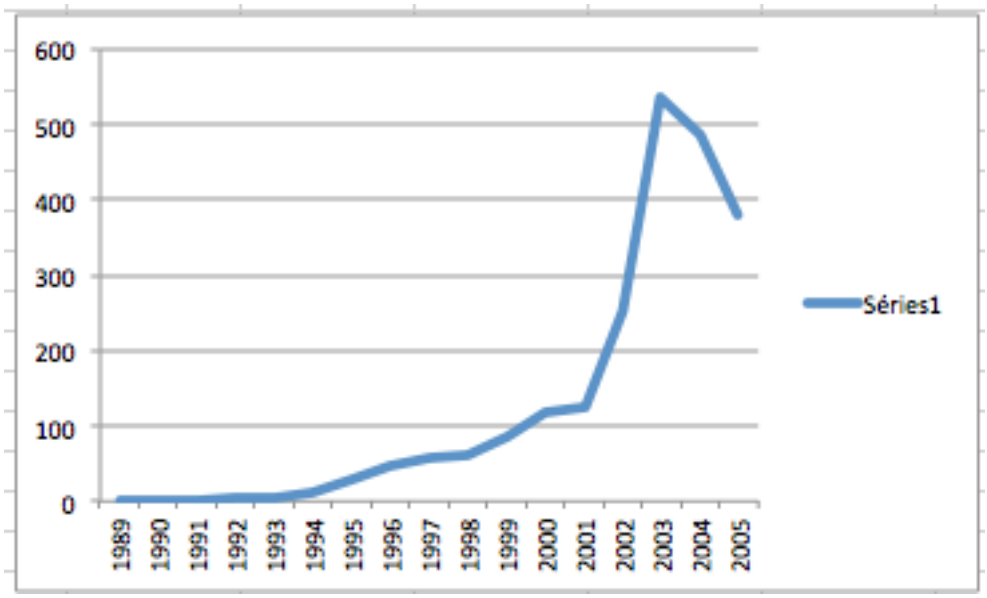
[295] Mohamed Kacimi, « Voile, une antique aliénation », *Libération*, 10 décembre 2003.
[296] Tous les trois sont chercheurs à l'IREMAM, Institut de Recherches et d'Études sur le Monde Musulman dont l'un des angles de recherche est la question de l'islam de l'immigration et de l'intégration.
[297] Vincent Geisser, « Les effets pervers des débats médiatiques sur le foulard », *L'Humanité*, 28 novembre 2003.
[298] *Rapport de la commission Stasi sur la laïcité*, décembre 2003, p. 2.

Le débat sur la laïcité, à travers celui sur le voile à l'école (et ailleurs), s'est donc nourri du passé colonial, et l'on a pu observer un crescendo entre la fin des années 1980 et le début des années 2000. Le vocabulaire différentialiste est désormais de mise. L'islam et la République forment un *couple problématique* qui nourrit les débats identitaires. Les deux graphiques ci-dessous en montrent l'intensification à partir du début des années 2000 :

Graphique 2 : Occurrences du couple « foulard et islam » entre 1989 et 2003 (Source : Europresse)



Graphique 3 : Occurrences « communautarisme » dans la presse nationale entre 1989 et 2005 (source : Europresse)



Les tribunes que nous avons citées pointent le passé colonial sous l'angle du *dévoilement* . Cette posture est typique des questions mémorielles. Le débat public, nourri par la recherche et l'actualité publique, fabrique une sorte d'inédit partiellement ou totalement factice. L'objet historique est alors présenté comme un « retour du refoulé » qui suscite une reconfiguration des débats avec un effet de dramatisation. Le cas de la guerre d'Algérie est à cet égard emblématique.

1- La mémoire de la guerre d'Algérie, de nouveaux modèles d'intelligibilité : le savoir historien comme outil de catégorisation mémorielle

Le travail de périodisation du « retour » de la guerre d'Algérie dans l'espace public a déjà été fait (Branche, 2005). Ainsi, nous nous contenterons de montrer comment se dessine progressivement la théorie d'un « retour du refoulé ».

Ce modèle explicatif puise ses origines dans le registre psychanalytique. Il s'agit de considérer que ce retour est précédé d'un refoulement et d'une occultation liés au caractère traumatique d'une question. Ce « retour » serait alors le produit d'une « demande sociale », voire d'un besoin quasi inconscient d'une société soucieuse de se réconcilier avec les pages sombres de son passé.

Admettre un « retour du refoulé » sous-entend ainsi un processus quasi naturel ou biologique de manifestation d'un « non-dit » ou d'un « tabou ». C'est une affirmation qui gomme donc le mécanisme de transformation d'une question tue, ou apaisée, en un problème au sens de « problème public ». Ce faisant, cela occulte les acteurs et vecteurs de la construction de ce problème, ce sur quoi nous souhaitons revenir ici[299].

Parmi ces vecteurs, les médias tiennent certes une place de choix mais ne sont pas les seuls acteurs du processus. Les historiens ont aussi été impliqués dans la construction du triptyque refoulement/retour du refoulé/hypermnésie, comme si ce modèle répondait au rythme naturel de la sensibilisation d'une question historique. En tant que chercheurs, les historiens fabriquent du savoir. Joseph Gusfield a montré à quel point la place des savoirs dans la formation des problèmes est centrale. Ils circonscrivent des « propriétés » lorsque les chercheurs font reconnaître « *l'autorité de [leur] science* » (Gusfield, 2009). Le chercheur devient alors un promoteur. Il formule des nouveaux enjeux de connaissance. Ici, le nouvel enjeu sera mémoriel et le savoir construit est celui d'un « besoin de mémoire » pour apaiser, voire guérir une société malade.

[299] Pour une discussion sur l'usage de catégories psychanalytiques en histoire, voir (Delacroix, 2013).

Cette référence à une mémoire supposée problématique et douloureuse ne va pas de soi. Il n'a pas toujours été évident d'en appeler à la clarification d'un passé sombre et conflictuel pour guérir les maux d'une société. A nouveau, cette équation suppose plusieurs étapes de raisonnement. Le premier est l'identification des maux dont souffre la société, le second est la recherche du remède susceptible de les guérir ; il s'agit donc d'établir une *corrélation logique* entre les maux et leurs remèdes afin de convaincre de l'efficacité de la posologie.

Concernant notre objet, le « mal » dominant serait le constat partagé des difficultés que traverse la société quant à ses capacités à faire coexister des populations aux héritages culturels différents. Derrière cette observation minimale se cachent les enjeux nettement plus sensibles d'intégration républicaine, de racisme, de laïcité dans un contexte de reconfiguration des rapports au national.

Supposer qu'un détour par la mémoire coloniale, et plus avant par la guerre d'Algérie permettrait de comprendre ce qui se joue, puis de remédier aux problèmes traversés, témoigne d'un raisonnement spécifique. Cela s'inscrit dans la conviction traditionnelle de la définition française du sentiment national qui passe par le besoin d'un sentiment d'appartenance commune (Anderson, 2002), il s'agirait donc de refaire passé commun avec les populations d'origine immigrée. Cependant, compte-tenu de la nature des liens coloniaux et des rapports de domination colons/colonisés, cela sous-entend aussi la nécessité d'une réconciliation. On touche ici à la dimension cathartique de la connaissance historique. L'idée serait la mise au jour des responsabilités mutuelles des protagonistes du temps de la colonisation et de la guerre d'Algérie afin d'apaiser des mémoires « blessées » (Heimberg, 2012) et de procéder à une « politique du pardon » (Lefranc, 2002). Sur ce point, les interprétations peuvent diverger, notamment entre ceux qui souhaiteront l'établissement clair des responsabilités des oppresseurs (les colons, les militaires français) et ceux qui s'attacheront à démontrer les apports positifs de la colonisation et l'équivalence des violences entre le FLN et l'armée française. Les modalités du pardon risquent fort de ne pas faire consensus. La mobilisation de ce passé dans les débats publics sert alors une *cause* évaluée du point de vue de la justice à rendre aux témoins et descendants de ce passé sombre pour les uns, glorieux pour les autres. On se situe bien dans le domaine des usages publics de l'histoire, et de la mobilisation du passé à des fins utilitaires et souvent partisanes (Crivello, Garcia & Offenstadt, 2006 ; Ledoux, 2016).

Mais des chercheurs pourront se défendre de ces intentions et rappeler le caractère simplement émancipateur de la connaissance historique. Il ne s'agirait donc nullement de

règlement de compte ou de jugements sur le passé, mais simplement de rétablir la véracité des faits qui seraient, jusque là, restés occultés. Se défendant donc de se situer dans le registre de la mémoire, ces derniers, majoritairement historiens, affirment au contraire se maintenir dans le domaine de l'histoire et de la neutralité.
Nous verrons que la frontière entre toutes ces positions n'est pas si limpide, et que certains acteurs de la résurgence du passé algérien de la France dans l'espace public ont pu brouiller cette apparente division.

2-1 « L'acclimatation de la guerre d'Algérie dans la mémoire collective » (Raphaëlle Branche)

Une production scientifique précoce

La production scientifique sur la guerre d'Algérie n'a pas attendu les années 1990. Plusieurs moments jalonnent l'historiographie de la guerre d'Algérie jamais été négligée mais qui a plutôt connu une lente affirmation vers l'objectivité académique et distanciée[300]. Les premiers travaux se situent en plein cœur de la guerre d'Algérie dans laquelle de nombreux intellectuels sont engagés (Bocquet, 2014) et génèrent une véritable généalogie académique. Deux antiquisants s'engagent vertement dans le soutien à l'indépendance : André Mandouze qui publie des textes du FLN étayant sa dimension révolutionnaire contre le colonialisme, et Henri-Irénée Marrou qui publie l'une des premières tribunes engagées contre la torture dans *Le monde* en 1946, dans laquelle il met en avant l'éthique citoyenne mais aussi enseignante. Il est suivi par son élève Pierre Vidal-Naquet, militant dans le comité Audin qui dirige un ouvrage avec l'historien contemporanéiste Charles-André Julien : *La question algérienne* dans lequel il appelle à un renouvellement des relations entre la France et l'Algérie. *L'affaire Audin* est le premier livre de Pierre Vidal Naquet. Il poursuit ensuite son travail avec *la torture dans la République* en 1972 et *Les crimes de l'armée française* en 1975. Dans ces ouvrages, il revendique la méthode de l'historien, croisant les documents et se lançant dans de véritables enquêtes censées compenser celles des juges d'instruction. Il insistera beaucoup sur ce point dans ses mémoires : la lutte coloniale a forgé son esprit militant et son métier d'historien est mis au service de la quête de la vérité, les deux n'étant pas incompatibles

[300] Pour une chronologie exhaustive de l'historiographie de la guerre d'Algérie jusque 2005, voir les annexes de l'ouvrage de Raphaëlle Branche (Branche, 2005).

(Vidal-Naquet, 1998).

André Nouschi, historien contemporainéiste écrit *La naissance du nationalisme algérien* : *1914-1954* en 1962. Pierre Nora, jeune enseignant vivant en Algérie publie en 1961 un essai très critique de la politique française, *Les Français d'Algérie*, dans lequel il se livre à un portrait collectif souhaitant gommer les disparités sociales entre grands colons et petits pieds-noirs.

Charles-Robert Ageron est l'étudiant de Charles-André Julien. Il évoque la guerre d'Algérie dès 1964 dans un petit ouvrage *Histoire de l'Algérie contemporaine.* C'est le premier historien professionnel à se livrer à un exercice d'histoire sur la guerre elle-même, aussi tôt.

D'autres auteurs écrivent dans la foulée de la fin de la guerre mais ce sont majoritairement des journalistes ou essayistes. On peut citer Jean Lacouture, mais aussi Yves Courrière qui obtient le grand prix d'histoire de l'Académie française et dont l'ouvrage, *La guerre d'Algérie*, mi romancé mi historique, publié entre 1968 et 1972 a connu un succès énorme témoignant de la vigueur et de l'intérêt pour cette histoire immédiate.

Raphaëlle Branche rappelle également dans son bilan de l'historiographie de la guerre d'Algérie que d'autres disciplines se sont intéressées à cette guerre très rapidement, comme le droit avec les travaux d'Arlette Heymann portant sur la question de l'état d'exception en 1972, des géographes, politistes, ou encore sociologues, à l'image du travail d'enquête d'Abdelmalek Sayad notamment qui, durant l'été 1960, avait visité avec Pierre Bourdieu les camps de regroupement, constatant ainsi les effets délétères de la colonisation et de la guerre sur la paysannerie algérienne déracinée.

L'immédiat d'après-guerre est donc très fertile et les travaux sont nombreux.

Les historiens s'y impliquent davantage au fur et à mesure de l'ouverture des archives. La décennie 1970 voit s'accélérer les recherches[301] conjointement aux témoignages écrits qui restent nombreux. L'université de Jussieu devient un pôle de la recherche académique autour d'historiens politiquement marqués à gauche, parfois engagés au PCF, la plupart du temps emprunts de philosophie tiers-mondiste. On peut citer Robert Bonnaud, ancien rappelé, qui intervient notamment au Forum-histoire déjà cité en 1976 sur le thème « La guerre d'Algérie ». L'autre pôle se forme autour de Charles-André Julien suivi de Charles-Robert Ageron et du Groupe d'Etudes et de Recherches Maghrébines (GERM) auquel a participé

[301] Dans le cadre d'un séminaire organisé en 2004 sur « répression, contrôle et encadrement colonial » par Raphaëlle Branche, Sylvie Thénaut et Anne-Marie Pathé, l'Institut d'Histoire du temps Présent (IHTP) créée en 1976 a recensé l'ensemble des travaux sur l'histoire coloniale, y comprise les maîtrises et DEA. Voir http://www.ihtp.cnrs.fr/sites/ihtp/IMG/pdf_IHTP-Maitrises_DEA_the_ses_DMAJ_de.pdf, consulté le 4 août 2015.

Benjamin Stora, lequel évoque cette période dans son autobiographie :

> *«Je me souviens en 1979-1983 des réunions de travail du samedi matin à la Maison des Sciences de l'Homme (MSH) où nous nous retrouvions en comité, en général une quinzaine de chercheurs. il [Charles -Robert-Ageron] invitait les jeunes à livrer le fruit de leurs réflexions, ce que nous faisions bien volontiers. Puis il s'exprimait à son tour et parvenait en quelques phrases à structurer notre propos explicitant les liens qui les sous-tendaient. Au GERM, nous avons aussi écouté les interventions de l'historien Mohammed Harbi, du sociologue Abdelmalek Sayad avec qui je me suis lié d'amitié, ou les propos contradictoires de Charles-André Julien et René Gallissot sur les rapports conflictuels entre nationalisme et communisme au Maghreb dans la période coloniale »* (Stora, 2003, pp. 207-208)

Le GERM est décrit comme un lieu de socialisation académique. Il n'est pas rattaché à une institution universitaire particulière mais les réunions ont lieu à la prestigieuse Maison des Sciences de l'Homme fondée en 1963 par Fernand Braudel.

Le même Charles-Robert Ageron prend ensuite la tête du groupe d'histoire de la colonisation-décolonisation de l'IHTP qui devient un troisième pôle important.

Benjamin Stora et Guy Pervillé le choisissent tous deux comme directeur de thèse. Raphaëlle Branche note que les travaux se multiplient dans les années 1980 sur la guerre d'Algérie et que l'IHTP en fut le principal moteur comme en témoigne le colloque « *Les Français et la guerre d'Algérie »* organisé en 1988 par Jean-Pierre Rioux qui propose de manière inédite d'y accorder une place à la mémoire. C'est, d'après elle, ce colloque qui confère véritablement à l'objet « guerre d'Algérie » sa dimension scientifique. Daniel Lefeuvre, spécialisé dans l'histoire économique de la colonisation algérienne participe au colloque mais n'a pas encore soutenu sa thèse qu'il effectue sous la direction de Jacques Marseille.

Les recherches sont donc actives mais ne constituent pas encore un champ proprement dit, structuré autour de pôles disciplinaires et interdisciplinaires. Il existe encore une forme d'isolement ou d'éparpillement malgré le rayonnement de certains auteurs comme Charles-Robert Ageron.

Il faut attendre la décennie suivante pour que se structure une forme d'école historique sur la guerre d'Algérie.

Dans un article pionnier, l'historien Daniel Rivet tente d'expliquer cet « *éloignement entre le fait colonial et nous* ». Pour lui, la mésestime de l'histoire coloniale proviendrait de plusieurs facteurs : d'abord d'une déconsidération de la terminologie coloniale remplacée de manière euphémique par le vocabulaire de l' « outre-mer » ; ensuite du découpage de la recherche historique en « aires culturelles » empêchant une approche sur le temps long de la situation

coloniale ; enfin et surtout parce que cela reste encore une histoire suspectée d'idéologie qui aurait besoin, pour se décloisonner, de renouveler considérablement ses approches, par la comparaison, par l'ouverture aux autres sciences sociales et par la focalisation plus spécifique sur le « moment colonial » (Rivet, 1992).

Raphaëlle Branche souscrit à ce diagnostic :

> *« L'hétérogénéité apparente des historiens de la période a pu conforter l'impression dune guerre d'Algérie protéiforme et difficile à saisir, tout en imposant la nécessité d'une approche scientifique de ce passé, dont les retours réguliers à la surface de l'actualité rappelaient le poids dans l'imaginaire collectif et la réalité sociale et politique française » (Branche 2005, p. 53)*

Mais, selon elle, la guerre d'Algérie fait l'objet de dépôt de deux projets de thèses par an à partir de 1989. Les années 1990 sont donc celles du basculement, 23 thèses en histoire sont déposées entre 1996 et 2001. Le thème de la mémoire commence à être investi scientifiquement. Claire Mauss Copeaux travaille par exemple sous la direction d'Annie Rey-Goldzeiguer sur les appelés en recueillant des témoignages. L'histoire économique et sociale est également prisée, la thèse de Daniel Lefeuvre est soutenue en 1994, ainsi que l'histoire militaire chez Jean-Charles Jauffret, Guy Pervillé ou Maurice Vaïsse sous l'effet de l'ouverture des archives militaires. Aux confins de l'histoire et de la sociologie, Benjamin Stora se concentre, lui, sur les divisions internes du nationalisme algérien.

Entre temps, la distance entre les faits et les chercheurs a augmenté. Des jeunes chercheurs et chercheuses ont entrepris des travaux sur des sujets potentiellement sensibles certes mais pour lesquels il serait moins possible de suspecter de connivences politiques directes. C'est le cas des deux thèses de Sylvie Thénault et Raphaëlle Branche, soutenues en 2001, la première sur la justice pendant la guerre d'Algérie, la seconde sur la torture.

Raphaëlle Branche détaille également dans son ouvrage la forte présence de la guerre d'Algérie dans la société dès la fin de celle-ci, tant sur le plan éditorial que médiatique, cinématographique ou télévisuel (Fleury-Vilatte, 2000 ; Branche, 2005). Elle montre également l'entretien d'une mémoire importante de groupe chez les Français d'Algérie rapatriés ; mais, pour elle, dans les années 1990

> *«Tout se passa comme si les différents canaux qui avaient drainé, séparément et de manière souterraine, des pans entiers de mémoire sur la guerre, faisaient surface dans les années 1990, en déversant leur poids d'histoires et d'interrogations, de désirs de reconnaissance et de revendication dans un même fleuve irriguant l'ensemble de la société française »,*

préférant ainsi parler d' « *acclimatation de la guerre d'Algérie dans la mémoire collective* » (Branche 2005, p. 39).

2-2 Régime d'historicité et devoir de mémoire

Une configuration mémorielle du passé algérien se dessine. Quelques remarques s'imposent sur le régime d'historicité dans lequel se déploie cette mobilisation du passé algérien. François Hartog a montré comment, depuis la fin des années 1980, la France était entrée dans un nouveau régime d'historicité qu'il qualifie de « présentisme », à savoir un rapport au temps conditionné par la présence des passés sous une forme mémorielle (Hartog, 2003 ; Delacroix, Dosse & Garcia, 2009) . Le passé n'est plus extériorisé, il est constitutif du présent des sociétés qui éprouvent la nécessité de témoigner de leur attachement à ces passés constitutifs de sentiments d'appartenance pouvant faire l'objet de manifestations comme les commémorations. Dans ce régime d'historicité, affects et rationalité se confondent, brouillant les clivages entre mémoire(s) et histoire(s).

On peut rapprocher ce travail épistémologique de la grande œuvre de Pierre Nora, *Les lieux de mémoire*, publiée entre 1984 et 1992 et qui s'inscrit dans cette quête mémorielle comme source de reconstitution de la Nation à partir de lieux, évènements, expressions ou personnages ayant acquis une dimension patrimoniale - donc identitaire - et de saisir les modalités et enjeux de ces patrimonialisations.

Cette période voit notamment l'apparition de l'expression « devoir de mémoire », importée d'Allemagne au début des années 1990 et utilisée dans le cadre d'un hommage aux anciens combattants de la Seconde Guerre mondiale par le ministre Louis Mexandeau en 1992 (Ledoux, 2011, 2016). Cette expression qui charrie autant d'injonctif que de sentimental connaît un important succès, notamment dans le champ politique car elle convoque le registre de l'hommage.

C'est à propos de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale que s'est forgée l'expression, surtout quand s'est construite la nécessité de célébrer la mémoire de la résistance et de rendre hommage aux victimes de la déportation. Le « devoir de mémoire » s'est d'abord attaché aux déportés, et il accompagne le mouvement de singularisation de la mémoire juive de la déportation qui démarre à la fin des années 1980 (Wieviorka, 1992). A ce moment, le « devoir de mémoire » devient presque un paradigme tant il conditionne le rapport dominant au passé douloureux. Il aide à digérer le « passé qui ne passe pas » (Conan & Rousso, 1994).

2-3 Le modèle du « Passé qui ne passe pas »

C'est en tout cas la thèse développée par Henry Rousso, historien de Vichy, qui, dans son ouvrage pionnier, *Le syndrome de Vichy*, élabore une périodisation des mémoires de l'occupation durant la Seconde Guerre. Il fait se succéder :

- la période de deuil (1944-1954)
- celle du refoulement de la collaboration (1954-1971) avec la politique d'épuration puis les amnisties
- celle du « miroir brisé » au détour des ouvrages de Robert Paxton sur Vichy (Paxton 1976) et du film *Le chagrin et la pitié* de Marcel Ophüls sur l'attitude de la majorité des Français (1971-1974)
- et enfin une phase quasi obsessionnelle de quête de vérité et de justice vis à vis des coupables encore en liberté.

Le « devoir de mémoire » célèbre héros et victimes et dicte désormais le rapport au passé des politiques territoriales ou nationales.

Le modèle mis en avant par Henry Rousso est toutefois critiqué par d'autres approches de la mémoire. En étudiant le cas des Justes[302], Sarah Gensburger a, de son côté, montré comment cette injonction d'abord morale a pu faire l'objet d'une politique publique, prouvant ainsi, par une sociologie de la mémoire, que cette dernière n'est pas le produit d'un inconscient collectif qui s'accorderait sur un besoin, mais qu'elle est l'objet d'une construction médiatique, politiques, administrative, seule à même de la légitimer comme instituante (Gensburger, 2006, 2010).

Cette approche sociologique de la mémoire n'est pas si novatrice. Maurice Halbwachs déjà, réfléchissant à la différence entre mémoire collective et mémoire individuelle montrait que la première s'insère dans des cadres sociaux et qu'il n'est pas nécessaire que tous les souvenirs qui la constituent soient partagés par les membres du groupe ; en revanche, cette mémoire partagée s'inscrit dans un projet collectif (Halbwachs, 1994 [1925])

Le travail des sociologues de la mémoire, notamment celui de Sarah Gensburger dans le sillage de Marie-Claire Lavabre (Lavabre, 1998) permet de déconstruire la matrice

[302] les Justes sont les personnes qui ont protégé ou sauvé des juifs pendant la guerre. Le « titre » a fait l'objet de longues négociations pour déterminer ses critères d'attribution.

mémorielle initialisée par les travaux d'Henry Rousso. Il montre en effet le poids des groupes de pression sur la mise à l'agenda de nouveaux objets (ou sujets) mémoriels.
La sociologie n'est pas la seule discipline à avoir déconstruit la matrice interprétative du modèle d'Henry Rousso. Pierre Laborie, historien de la résistance a aussi récemment critiqué cette *doxa* du « *mémoriellement correct* » (Laborie, 2011, p.12). Pour lui, cette vulgate a rejoint le patrimoine culturel du pays et, désormais, plus personne ne questionnerait cette idée reçue d'une France qui entretiendrait une relation troublée avec son passé sombre. Il appelle à se méfier de cet *air du temps*. L'objet est *cotonneux,* difficile à saisir, mal identifié car il s'agit d'interroger une opinion commune, une représentation collective :

> *«Vulgarisée par des passeurs et des relais d'opinion efficaces, elle devient prépondérante à la fois parce que la nouveauté de son éclairage marque les esprits, parce qu'elle semble amener une cohérence séduisante et parce qu'elle répond à des attentes plus ou moins formulées jusque là »* (Laborie 2011, p.36).

Revenant alors sur la genèse et le succès de la « vulgate », Laborie montre que sa fonction démystificatrice y est pour beaucoup : il s'agit en effet de rompre avec le mythe d'une France entièrement résistante. Le registre du chagrin aide ensuite à en finir avec cette autosatisfaction ; il active la culpabilité intensifiée par la prise de conscience tardive du génocide des juifs. Tous ces éléments ont contribué à fabriquer un récit mémoriel devenu quasi intouchable mais qui occulte la complexité des comportements humains en les naturalisant. Les silences et leurs rôles, par exemple n'ont pas été étudiés.

2-4 La théorie du refoulé appliqué à la guerre d'Algérie : le rôle promoteur de Benjamin Stora

Ce détour par le cas de la Seconde Guerre mondiale nous est utile pour montrer que la littérature, consacrée cette fois à la mémoire française de la guerre d'Algérie, s'est elle-même moulée dans le cadre interprétatif du rythme quaternaire. Furtivement, en 1982, Pierre Nora avait le premier évoqué l' « oubli » dans un article intitulé « L'Algérie fantôme » : « *Dès que fermées les portes de la guerre, tout le monde a voulu oublier, du moins tout le monde a fait*

semblant »[303]. Mais le premier ouvrage à paraître sur la question est celui de l'historien spécialiste de l'Algérie Benjamin Stora qui publie en 1991 *La gangrène et l'oubli.*

Encadré 4 : Benjamin Stora (source : autobiographies publiées et entretien)

Historien français, Inspecteur général depuis 2013, et aujourd'hui président du conseil d'orientation de la CNHI, Benjamin Stora est né à Constantine dans une famille juive. Arrivé en France en 1962, il se lance dans des études d'histoire et de sociologie et obtient deux thèses. Dans les jury, on trouve notamment Jacques Berque et Charles-Robert Ageron. Ses deux sujets sont d'abord le nationalisme algérien et l'histoire de l'immigration algérienne. Il travaillera ensuite aussi sur l'histoire des juifs d'Algérie. Dans ses ouvrages autobiographiques (Stora 2008, 2015) et lors de l'entretien, il insiste sur son passé militant et ne disjoint pas ses activités scientifiques de ses activités politiques. Ainsi, membre de l'OCI dans les années 1970, il se présente comme un compagnon de route de toutes les luttes antiracistes impulsées par les associations d'immigrés. Ce souci de conjuguer l'action politique et la recherche scientifique l'amène à travailler sur les questions mémorielles et à devenir le promoteur de la mémoire de la guerre d'Algérie construite comme problème, notamment avec la parution de son ouvrage, *La gangrène et l'oubli* en 1991. Contraint de s'exiler à la suite de menaces de mort en 1995, il poursuit ses recherches sur l'histoire coloniale lors de son exil au Vietnam. Mais, de retour en France, il multiplie les ouvrages de vulgarisation, les participations à des documentaires et films, les conseils en muséographie et poursuit ses enseignements à l'Université Paris VIII et à l'INALCO. Depuis les années 1990, ses actions sont donc multisectorielles. Très médiatisé, sa notice Wikipédia recense 43 publications. Engagé politiquement au PS depuis 1985, il a publiquement soutenu François Hollande en 2012 dont il aurait été le conseiller sur certains discours diplomatiques avec le monde arabe, et notamment en Algérie, selon ses dires. C'est d'ailleurs afin de développer une réflexion pédagogique coopérative avec le monde méditerranéen qu'il aurait été nommé Inspecteur général en histoire-géographie en 2013. Vincent Peillon l'ayant chargé de « travailler à l'approfondissement" d'une "démarche d'élaboration d'une ou d'histoire(s) partagée(s) avec les trois principaux pays du Maghreb", le Maroc, l'Algérie et la Tunisie »[304], une charge interrompue en 2014 par sa prise de direction du conseil d'orientation à la CNHI.

Le livre, indique l'avertissement, est né à la suite d'une discussion entre François Gèze (directeur des éditions La Découverte) et Benjamin Stora en 1988 et inspirée par un article de Stora dans *l'Express* intitulé « mémoires d'Algérie » (un an après la parution du livre de Rousso), débutant de la manière suivante :

[303] Pierre Nora, «L'Algérie fantôme », *L'histoire*, n°43, mars 1982, p.9.

[304] http://www.euro-med.fr/article/72/le-ministre-francais-de-leducation-nationale-a-confie-a-lhistorien-benjamin-stora-la-mission-dapprofondissement-et-delaboration-dune-histoire-commune-avec-le-maroc-lalgerie-et-la-tunisie, consulté le 5 avril 2016.

« Depuis bientôt trente ans, des deux côtés de la Méditerranée, l'Algérie et son histoire réelle demeuraient enfouies sous un épais silence (...) Parce qu'il fallait oublier la guerre perdue : panser les blessures exigeait la pratique de l'amnésie »[305].

Stora explique ce silence et cette amnésie par le poids de la culpabilité et la honte de la défaite avant de comparer avec le cas algérien et de conclure à un phénomène d' « occultation » de part et d'autre.

Le livre qui s'ensuit étaye l'hypothèse par l'analyse d'une importante quantité de matériau. Il fait d'abord retour sur la guerre elle-même avant d'en aborder les enjeux mémoriels. Pour le cas français, la période 1962-1982 correspond à un « *désir d'oubli* ». La guerre est « *ensevelie* », « *recouverte* » par les amnisties ; elle est même « o*ubliée* », au profit d'autres guerres, reléguée par mai 68 qui « *empêche que le refoulement algérien fasse irruption* » (p.223). Elle est « i*ntériorisée* » et portée par des groupes ; puis la période 1982-1991 voit « *les revanches des imaginaires* », notamment au regard de la visibilité toujours plus grande des enfants d'immigrés.

On le voit, la trame narrative épouse celle de la Seconde Guerre. Outre l'intéressant jeu de miroir avec l'autre rive de la Méditerranée, Stora démontre que la mémoire de la guerre d'Algérie a recouvré la même périodisation et historicité que la mémoire de la Seconde Guerre. Il évoque d'ailleurs très régulièrement cette mémoire dans son livre.

L'ouvrage reconnaît toutefois une présence déjà forte de la guerre d'Algérie dans l'espace public. Comme le signale Stora : on la trouve en effet dans les discours politiques, dans les ouvrages publiés ou même à travers quelques sondages cités dans le livre ; mais on devine en filigrane que ce n'est pas cette mémoire-ci qui est ciblée comme absente. En réalité, Stora, à mots couverts, traque une mémoire relative au registre de la « réparation », à savoir la reconnaissance des exactions, principalement françaises, et la dette morale que devraient assumer l'État et la société française vis à vis des anciens colonisés algériens et de leurs descendants. Il s'agirait donc d'une mémoire nationale, officielle. Ce faisant, Benjamin Stora emprunte la voie de la quête d'une reconnaissance, celle des crimes, et de sa nécessaire réparation par une labellisation et mise à l'agenda de leur mémoire. D'une certaine manière, l'historien construit ici l'idée d'un silence : celui d'une mémoire reconnaissante qui répondrait peut-être à une utilité sociale, celle du moment, la question de l'immigration et de son intégration en appelant notamment à l'ouverture du récit national aux « oubliés de l'histoire ». Son ouvrage, en quelque sorte, porte le projet d'infléchir la matrice mémorielle

[305] *L'Express,* 21 octobre 1988.

dans laquelle s'inscrit la guerre d'Algérie. C'est peut-être la raison pour laquelle il occulte certaines réalités, comme la présence de cette guerre à l'école, nous y reviendrons.

De ce point de vue, Stora peut être qualifié d' « entrepreneur de mémoire » (Michel, 2010), en tant qu'il agit lui-même comme un agent de fabrication de son propre objet de recherche : le besoin de mémoire.

La date de parution de l'ouvrage, 1991, est une date-clé pour comprendre la place occupée par Benjamin Stora dans l'émergence de cette trame mémorielle. Elle correspond d'abord au trentième anniversaire du massacre du 17 octobre 1961[306]. Pour la première fois, on observe, dans quasiment tous les médias nationaux, une mention de cet évènement. La presse de gauche lui avait déjà consacré quelques dossiers, comme en 1980 pour *Libération* et 1981 pour L*'Humanité* et *Libération*. Mais dix ans plus tard, Les articles soulèvent beaucoup plus explicitement la dimension mémorielle. *Le Monde* parle de « mémoire commune » et de « trous de mémoire » :

> *« Les enfants de la guerre d'Algérie Trente ans après les événements du 17 octobre 1961 à Paris, les beurs, les fils de harkis et de pieds-noirs cherchent dans le passé de leurs parents l'espoir d'une intégration apaisée »*[307].

Libération y consacre huit pages et établit aussi un lien direct avec les questions de l'immigration et de l'intégration :

> *« 30 ans après, une génération veut en finir avec l'oubli, s'approprier une autre histoire que celle écrite par les États français et algériens, une histoire qui réhabilite le combat de leurs parents sans en faire ni les victimes perpétuelles de la France, ni les héros de la lutte pour l'indépendance algérienne, excès qui entretiennent toutes les confusions et le racisme. Ce n'est par ailleurs qu'en clarifiant le passé qu'enfants de harkis ou de militants FLN pourront enfin précisément ne plus être des "enfants de" mais des citoyens à part entière. Ce trentenaire est un anniversaire particulièrement symbolique : il est porté par la dernière génération - ceux des 25-35 ans - qui pouvait lier directement la mémoire à l'intégration »*[308].

Enfin, *L'Humanité* octroie au dossier deux journées d'affilée. Un article de Gilles Smajda le 16 octobre évoque « *les mémoires en éveil* », car « *les années algériennes, leur cortège de*

[306] Le 17 octobre 1961, une manifestation organisée par le FLN en France est violemment réprimée par la police sur ordre du préfet Papon. On dénombre plus d'une centaine de victimes dont certaines ont été jetées dans la Seine (House, Macmaster, 2008).

[307] Bernard Philippe, « Une nuit sanglante », *Le Monde,* 17 octobre 1991.

[308] Dossier « le 17 octobre 1961 », *Libération*, 12 octobre 1991.

morts, de deuils, de souffrances, continuent de travailler la société française »[309] et, le lendemain, l'évènement fait la Une sous le titre « *Un crime pour mémoire* ». Un rassemblement est annoncé, des pages relatent des paroles de témoins. On y trouve aussi une interview de Benjamin Stora :

> *« Le 17 octobre, c'est aussi une histoire qui continue dans le présent parce que l'indépendance algérienne n'est toujours pas digérée par une partie de la société française. Il y a une sorte de refoulement de cette période, un refus d'admettre qu'il y a eu cette défaite (…) Peut-être aussi parce que les enfants de l'immigration algérienne veulent se réapproprier une mémoire et une histoire »*[310].

Toujours en 1991, l'association Au nom de la mémoire, née en 1990, œuvre pour faire entendre la vérité sur le massacre du 17 octobre. Le film *Le silence du fleuve*, réalisé par Mehdi Lallaoui et Anne Tristan commence à circuler dans les réseaux militants [311] ; Jean-Luc Einaudi fait paraître son ouvrage, *la bataille de Paris*, qui recueille également un fort écho médiatique. Ancien éducateur, Einaudi est reconnu comme ayant fait un véritable travail scientifique (Riceputi, 2015).

En 1991 encore éclatent les premières révoltes des enfants de harkis qui souhaitent singulariser leur cas des autres enfants d'immigrés et mettent en avant une « *identité-stigmate* » vraiment ancrée dans la quête de reconnaissance (Benasci-Lancou, Falaize & Manceron, 2010). De son côté, Antenne 2 diffuse un documentaire en deux parties co-réalisé par Benjamin Stora : *Les années algériennes*, qui est aussi très médiatisé et qui, à ce titre, recevra une critique acerbe de quelques collègues historiens de la colonisation lui reprochant le côté « soft médiatique » de la production, établissant immédiatement une comparaison avec le film de Marcel Ophüls[312] qu'ils trouvent plus solide historiquement. Ils imputent à Benjamin Stora de ne pas avoir fait œuvre d'histoire mais de mémoire, s'interrogeant ainsi sur la finalité du film : « *L'objet principal du montage ne serait-il pas l'angoisse devant les difficultés d'intégration des "jeunes issus de l'immigration"* ? » ajoutant que, s'ils souscrivent à ce projet, ils trouvent cette intégration trop « soft », interrogeant par là le parti-pris du film : « *Le fait que la guerre des banlieues prolonge la guerre d'Algérie est une vérité discutable* », ce film est pavé de bonnes intentions mais très insuffisantes :

[309] Gilles Smajda, « Les mémoires en éveil », *L'humanité*, 16 octobre 1991.
[310] *L'humanité*, 17 octobre 1991.
[311] L'association a été créée par Samia Messaoudi et Mehdi Lallaoui. La première est journaliste et militante, depuis les années 1980. Le second est écrivain. tous deux sont descendants d'immigrés algériens.
[312] En 1969, Marcel Ophüls réalise un film, *Le chagrin et la pitié*, montrant l'attitude très ambiguë des habitants de Clermond-Ferrand pendant l'occupation.

« L'objectif final du film serait-il d'exorciser la violence actuelle par la relativisation de la violence passée, de banaliser la guerre d'Algérie en page à tourner relevant désormais de débats médiatiques soft ? » [313]

Or, l'ouvrage, *La Gangrène et l'oubli*, paraît en décembre 1991, dans la foulée de cette première forte commémoration. La même année, Le nom de l'historien Benjamin Stora apparaît 15 fois dans *Le Monde*.

Lors de notre entretien, Benjamin Stora nous a renvoyée immédiatement à ses ouvrages et à son autobiographie pour expliquer ce « retour du refoulé »[314] :

> *BS : «Dans Une guerre sans fin, je raconte mon transfert de mes activités militantes à mon métier de chercheur*
>
> *LDC : Vous êtes aussi un acteur dans cette histoire*
>
> *BS : Oui, je suis un militant. Quand j'ai commencé à prendre mes distances en 1983 avec le militantisme marxiste organisé etc., ça correspondait à ce qui se passait de l'autre côté de la Méditerranée. Il y a eu le printemps berbère en 1980 et pour moi c'était très important de découvrir le facteur berbère dans le nationalisme algérien, en France il y avait des meetings aussi, j'ai contribué à créer la ligue des droits de l'homme en Algérie en 1983 [...] J'étais le chef politique d'un groupe trotskyste en Algérie, j'étais totalement en prise avec tout ça : mouvement des femmes, code de la famille, printemps berbère, tout ça c'est les années 1985. Pour moi c'est très important parce que en même temps qu'il y avait ça en Algérie, en France, au même moment il y a eu la marche des beurs en 1983 où j'étais investi évidemment. J'étais copain avec les animateurs de la revue Sans frontières puis Baraka en 1984 et ça c'était en France. Il y avait une sorte de déverrouillage qui commençait. J'étais dans la création de Radio-Beur en 1982, «au nom de la mémoire » où j'étais un des fondateurs avec Mehdi Lallaoui ; donc en France et en Algérie il y avait une effervescence [...] Mon livre sur Messali Hadj sort en 1982, on a les premiers travaux académiques : Harbi, moi, on était les deux seuls et cette excitation qui était la mienne dans ce combat à la fois politique, démocratique et académique, et comme j'étais tout seul à travailler là-dessus à être à la fois un acteur un militant engagé etc. , il y avait une excitation très très forte, c'était une bataille. Ca bascule au début des années 1990 parce qu'il y a l'ouverture des archives ; j'ai fait l'exposition « la France en guerre d'Algérie » en 1992 à partir des archives inédites. J'ai rencontré Pierre Joxe qui m'a ouvert les archives, qui a permis de faire Les années algériennes en 1991 qui a eu un très gros impact dans la société française, puis je sors La gangrène et l'oubli. Tout ça c'est l'année 1991 »*

[313] Mohammed Harbi, Gilbert Meynier, Madeleine Rébérioux, Annie-Rey-Goldzeiguer, Pierre Vidal-Naquet, «Les années algériennes, ou la soft histoire médiatique ? » *Peuples méditerranéens*, n°58-59, janvier-juin 1992, p 325-341.

[314] Benjamin Stora, entretien, 19 septembre 2013.

Il est vrai que son ouvrage autobiographique *Une guerre sans fin* assume une corrélation évidente entre son travail d'historien et son travail militant.
De même, l'influence de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale y est présentée comme la source de son travail de réflexion sur les mémoires de la guerre d'Algérie. Stora a vu dans les années 1980 le documentaire *Le chagrin et la pitié*. Il s'est également imprégné de travaux d'Henry Rousso « *Celui [le travail] de Rousso m'avait intéressé par l'utilisation du vocabulaire de la psychanalyse en histoire* » (Stora 2008, p. 86).

Les années 1990 connaissent une inflation des références à la mémoire de la guerre d'Algérie. En 1992, on célèbre les trente ans de la fin de la guerre, mais marque aussi le début de la guerre civile en Algérie qui réveille des automatismes de comparaison entre les deux guerres (Malti, 1999). Cette année là est aussi organisé le premier grand colloque sur la mémoire de la guerre d'Algérie et son enseignement sous l'égide de la ligue de l'enseignement et de l'institut du monde arabe[315].
C'est également l'année de la commémoration de la rafle du Vel d'hiv et du procès Touvier. L'imbrication mémorielle entre Vichy, la Shoah et la guerre d'Algérie se dessine par la concordance des anniversaires.
La guerre d'Algérie affleure régulièrement : explicitement à chaque moment commémoratif (comme le 1er novembre 1994), et plus implicitement dès que se pose la question du rapport politique au passé. En effet, la présidence de Jacques Chirac inaugure une sorte de nouveau paradigme mémoriel désormais guidé par une politique de la reconnaissance (De Cock & Lantheaume, 2013 ; Garcia, 2014). Le modèle le plus évident est celui du discours de 1995 qui reconnaît la responsabilité de l'État français dans les déportations des juifs sous Vichy.
1997 est aussi une année charnière. Elle voit en effet se dérouler le procès Papon, l'un des acteurs communs à la Seconde guerre et à la guerre d'Algérie. Jugé pour son action sous le régime de Vichy, le procès sera toutefois le lieu de réhabilitation officielle de la mémoire du 17 octobre 1961 puisque Jean-Luc Einaudi est appelé à la barre le 16 octobre 1997. Son audition est fortement médiatisée. Elle déclenche une importante polémique sur les archives du massacre. La question du rôle de l'État le 17 octobre 1961 est ainsi posée par voie judiciaire et à partir de question de la Shoah. Le modèle du traitement de la collaboration vichyssoise est alors mobilisé pour la guerre d'Algérie avec la justice en arbitre.
31 articles du *Monde* sont consacrés au 17 octobre en 1997. La mémoire coloniale infuse

[315] Voir chapitre 2, 2-1.

dans la mémoire de la Seconde Guerre. S'impose progressivement l'idée qu'il faut reconnaître les crimes commis. Cette capillarité entre les enjeux mémoriels des deux guerres construit le cadre dans lequel le fait colonial commence à émerger comme objet mémoriel problématique et politiquement clivant.

En 1999, le parlement reconnaît la nécessité de parler de « guerre ». Plutôt qu'une décision courageuse et déterminée, il faut y voir surtout l'enregistrement d'un fait accompli car le terme de guerre est déjà utilisé partout, y compris dans les manuels, les programmes et les examens scolaires. Qui plus est, comme le note Raphaëlle Branche, l'absence de terminologie spécifiquement coloniale ne participe pas à la clarification de cette guerre dans les débats publics.

Le moment est donc certes propice à ce qui apparaît comme « retour du refoulé » mais ce dernier a été l'objet d'une construction d'une attente (de vérité et de reconnaissance) facilitée par un contexte fortement imbibé de débats mémoriels, et rendu possible à la fois par des débats politiques vifs sur l'immigration, par la préparation de terrain qu'avait effectué l'historiographie sur la mémoire de la Seconde Guerre, et par la concordance chronologique des commémorations. Le contexte est favorable à ce qu'éclate le premier grand débat sur la mémoire de la guerre d'Algérie qui se configure comme une « dénonciation publique » de la torture. Ce débat se profile en effet sous un angle dramatisé (De Cock, 2016).

2-5 La « dénonciation publique » de la torture en Algérie

Le moment qui suit peut être qualifié de « dénonciation publique » (Boltanski & Thévenot 1991, p.266).

Une dénonciation instaure un système de relations entre quatre actants selon Boltanski :

1) Celui qui dénonce (dénonciateur)
2) Celui en faveur de qui la dénonciation est accomplie (victime)
3) celui au détriment de qui elle s'exerce (persécuteur)
4) Celui auprès de qui elle est opérée (juge).

Le 20 juin 2000, *Le Monde* (dénonciateur) publie en Une le témoignage de Louisette Ighilariz (victime), ancienne militante nationaliste algérienne du FLN qui recherche le médecin lui ayant sauvé la vie. Elle décrit des scènes de sa torture et de ses viols. Les tortionnaires (persécuteurs) sont nominativement désignés, notamment le général Bigeard

qui nie et menace le journal de procès en diffamation. Ce témoignage fait suite à une très longue enquête de la journaliste Florence Beaugé. Le général Massu répond quasiment immédiatement, et reconnaît les faits en les regrettant. Ces regrets accentuent le caractère inattendu et dramatique de la révélation. « *Jamais je n'aurais cru assister à cela de mon vivant* » déclare l'historien Pierre Vidal Naquet au *Monde.* Une violente polémique s'en suit avec Bigeard d'abord (parlant de lui à la troisième personne) puis avec le Général Aussaresses dont le nom arrive en novembre 2000 et qui assume l'usage de la torture au nom de sa nécessité militaire et de son efficacité pour la sécurité de la population. La mise en cause des gradés accentue le caractère public de la dénonciation.

Entre temps, l'opinion publique (*juge*) est prise à témoin dans le débat qui s'installe. Fin septembre, un sondage BVA publié dans *Le Monde* révèle qu'

> *« UNE TRÈS LARGE (majuscule dans le texte) majorité de Français reconnaît l'usage de la torture durant la guerre d'Algérie. Elle le condamne et en rend responsables les dirigeants politiques de l'époque »*[316].

Un second sondage CSA, réalisé à la demande d'Amnesty International à l'occasion du lancement d'une campagne mondiale contre la torture, publié dans *Libération* le 27 septembre indique qu'« *Un Français sur quatre pense que la* ***torture*** *(en gras dans le texte) est acceptable dans "certains cas exceptionnels"* [317].

La sphère des dénonciateurs s'élargit Le 31 octobre avec une pétition lancée dans *L'Humanité*, l' « appel des douze» signée par Henri Alleg, Josette Audin, Simone de Bollardière, Nicole Dreyfus, Noël Favrelière, Gisèle Halimi, Alban Liechti, Madeleine Rebérioux, Laurent Schwartz, Germaine Tillion, Jean- Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet. Ils réclament « une condamnation officielle de la torture pratiquée au nom de la France pendant la guerre d'Algérie ». De son côté, un choeur d'historiens est convoqué dans tous les médias : Pierre Vidal Naquet, Henri Alleg, Madeleine Rebérioux et Benjamin Stora sont les plus impliqués. Le 5 décembre, l'historienne Raphaëlle Branche soutient sa thèse qui porte justement sur la torture. Rarement une soutenance n'a été aussi médiatisée.

Le cercle des victimes s'élargit également : La dramatisation s'accentue en novembre avec la révélation de l'affaire Mohamed Garne, enfant issu d'un viol collectif de sa mère Kheïra, à l'âge de 15 ans, pendant la guerre. Mohamed se dit « Français par le crime » et réclame une pension à l'État français en tant que victime de guerre.

[316] *Le Monde*, 29 novembre 2000.
[317] *Libération*, 27 septembre 2000.

Le cercle des persécuteurs également : des témoignages d'appelés sont publiés, et des courriers de lecteurs affluent. La plupart admettent : « *J'ai torturé* ». Le registre de discours oscille entre remords et thérapie :

> *« C'est une chose d'avoir pris la décision politique de faire pratiquer la torture en masse sur la population algérienne par les militaires et de s'être lâchement défaussés sur eux de leur devoir de politiques. C'en est une autre de n'avoir laissé aux appelés du contingent, des jeunes de vingt ans, que le choix entre être bourreau ou être complice. Ou vous torturez, ou vous regardez »*[318].

L'horreur[319] atteint son comble avec l'entrée en scène de la torture et du traumatisme des (anciens) enfants qui augmente encore le cercle des victimes. Le 11 juin 2001 est diffusé le reportage de Jacques Charby : *Guerre d'Algérie, les enfants aussi*, dont le journal *Libération* fait la présentation :

« *Parmi eux, il y en a un sans mains. Il s'appelait Mustapha Belaïd*.». Son père et sa mère ont été tués devant lui. Son bras est brûlé par les soldats français. Jacques Charby recueille cet enfant. Il l'emmène en France et l'adopte légalement. Mustapha choisit de ne pas garder son nom. Il devient Sylvain Charby. Il est mort il y a quelques mois.

> *« Je n'ose pas dire qu'il s'est suicidé, il s'est laissé mourir. Parce que la guerre d'Algérie n'est pas terminée pour tout le monde. Pour mon fils, elle a duré quarante ans de plus», dit Jacques Charby en détachant les syllabes »*[320].

La rencontre mémorielle avec la Seconde Guerre mondiale se rejoue lors de la campagne présidentielle de 2002 lorsque *Le Monde* encore donne la parole à Mohamed Chérif Moulay, fils d'un algérien torturé qui avait réussi à subtiliser le poignard de l'un des bourreaux de son père, gravé au sigle de la jeunesse hitlérienne, et appartenant vraisemblablement à Jean-Marie Le Pen.

Dénonciateurs, victimes et persécuteurs passent très vite d'une forme singulière à des entités collectives par un processus de montée en généralité fondé sur des principes de justice (Boltanski, 1991). Les victimes sont les supports d'une *cause* (Boltanski & alii, 2007) : celle reposant sur les principes des droits humains universels et de l'égalité (donc opposés à la colonisation) contre la raison d'Etat, qui va bien au-delà du simple statut de torturé. Elles représentent en somme les milliers d'anonymes algériens victimes des militaires français. La cause est forte car elle s'étend jusqu'à l'autre rive de la Méditerranée. De même, par

[318] *Le Monde*, 11 novembre 2000.
[319] Et nous insistons ici volontairement sur la dramaturgie qui se déploie lors de ce débat très médiatisé.
[320] « Guerre d'Algérie, les enfants aussi », *Libération*, 11 juin 2001

extension, le persécuteur représente l'armée française. Il y a au départ un fort degré de proximité entre le persécuteur et la victime puisque Louisette Ighilariz accuse nominalement le général Bigeard. Mais la dissociation progressive entre le dénonciateur et la victime, par le procédé de montée en généralité, cumulée au fait que le premier soit un média, confère une forte validité à la dénonciation.

Les registres de justification sont moraux et politiques. Du côté des victimes, il n'est nul besoin de les développer largement. Le caractère dramatique va de soi (un viol, une femme) ; du côté des persécuteurs, le déni côtoie le devoir (« Nous n'avions pas le choix »).

L'injustice et le scandale sont au cœur de la dénonciation. L'appel, via les sondages, aux jugements de l'opinion publique est la manifestation d'une « société critique » (Boltanski, 1990). Aux yeux de l'opinion publique, la dénonciation paraît normale. C'est ce qui lui donne le plus de chances de réussir. L'illégitime est du côté de la puissance publique, corrélée aux bourreaux qui sont d'anciens commis de l'État.

De même, la dénonciation est « dé-singularisée » et donc plus légitime car ce ne sont rapidement plus des individus qui sont en cause mais des membres de catégories plus larges. Elle devient même quasiment « exemplaire » ; elle a une puissance d'universalisation : ne faut-il pas condamner toutes les tortures ? C'est bien le sens des sondages publiés dans les jours suivants.

C'est aussi parce que la dénonciation est rapidement évaluée comme « normale » que le premier ministre de l'époque, Lionel Jospin, évoque la question de la torture en Algérie lors du dîner annuel du Conseil Représentatif des Institutions Juives de France (CRIF) le 4 novembre 2000[321]. Dans son discours, il prend appui sur le discours de Jacques Chirac du 16 juillet 1995 ainsi que sur l'installation de la commission Mattéoli[322] sur la spoliation des biens juifs. Il reconnaît que la torture, pendant la guerre d'Algérie, a été pratiquée « *avec l'aval de certaines autorités françaises* » et déclare :

> *« Aussi nous appartiendra-t-il sans doute demain de veiller à ce que d'autres moments sombres de notre histoire nationale fassent l'objet du même effort* [que celui accompli pour le génocide juif*]. Mon gouvernement l'a entrepris en ce qui concerne les événements tragiques du 17 octobre 1961, qui ont provoqué la mort à Paris de dizaines d'algériens. La France devra continuer à le faire avec la même exigence […] Je suis convaincu que ce travail de vérité n'affaiblit pas la communauté nationale. Au*

[321] http://discours.vie-publique.fr/notices/003002904.html.

[322] En 1997, le Premier ministre, Alain Juppé, avait confié à Jean Mattéoli la présidence d'une mission d'étude sur la spoliation des Juifs de France de 1940 à 1944, à laquelle ont participé l'avocat Serge Klarsfeld et des historiens : Annette Wieviorka, et à partir de 1998, Claire Andrieu et Antoine Prost.

contraire, il la renforce en lui permettant de mieux tirer les leçons de son passé, pour construire son avenir ».

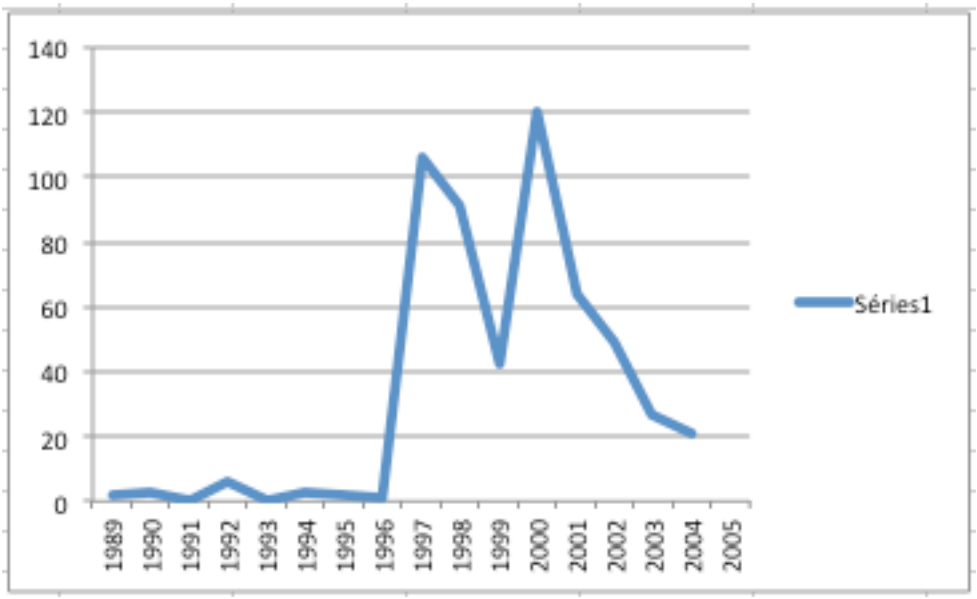
Á nouveau le modèle retenu est celui de la collaboration de l'État français au génocide des juifs, modèle, souligné en outre par le lieu d'énonciation du discours, modèle incluant la reconnaissance par l'État de ses responsabilités (De Cock & Lantheaume, 2013).

Ici la dénonciation publique a donc eu des effets immédiats jusqu'aux autorités légitimes. Proche du « scandale », elle a agi comme un dévoilement des exactions de l'armée française en Algérie grâce à l'effet choc produit par le témoignage de cette femme en Une du principal média écrit français. La dramaturgie, poursuivie régulièrement par le journal et relayée par les autres médias nationaux s'est ensuite construite sur un mode exponentiel dans la gravité des révélations : torture, viols, enfants. Elle a procédé également d'une bipolarisation du récit autour des victimes et bourreaux avec une désignation des tortionnaires leur conférant un rôle de héros négatif. Le récit est d'abord très personnifié par le moyen de l'entretien du témoignage subjectif. L'interpellation puis l'implication de l'opinion publique via les sondages lui confère une dimension quasi moralisante et déshistoricisée : il ne s'agit plus simplement de faire retour sur un passé sombre marqué par les responsabilités de l'État français mais de se positionner sur l'opportunité ou non de l'usage de la torture. L'indignation, l'effroi, l'empathie sont le cadre d'intelligibilité de l'événement. La présence du chœur des historiens ne change pas vraiment les choses puisque leur discours est présenté sous l'angle du soulagement qu'explose enfin l'affaire de la torture qu'eux-mêmes avaient déjà évoquée.

Finalement, la démarche médiatique est d'ordre thérapeutique. Rappelons en effet que l'usage de la torture en Algérie est connu depuis de longues années. Le contexte de ces années (procès Papon, commémorations, poussée de l'extrême-droite) a facilité la captation médiatique de l'enjeu mémoriel de la violence française en Algérie. Les journaux ont su le scénariser.

Le vocabulaire spécifiquement mémoriel s'impose ensuite dans le débat, dans le registre de la repentance tout d'abord. Le graphique ci-dessous montre l'évolution de l'occurrence « repentance » dans la presse depuis 1989

Graphique 4 : Évolution du nombre d'occurrences « repentance » dans la presse nationale entre 1989 et 2004. (Source : Europresse).



Le graphique laisse apparaître deux « pics » de l'usage de ce mot. Le premier correspond à l'année 1997. Le terme est emprunté au religieux. En 1997, il est utilisé par l'épiscopat qui fait une « *déclaration de repentance* » à la communauté juive à propos de son comportement pendant la guerre. Le terme va connaître ensuite un glissement. D'un usage politico-religieux, il passe à un usage repoussoir, visant à disqualifier toute posture revendiquant la lumière sur des exactions passées, notamment coloniales.

Lionel Jospin l'utilise même dans son discours à l'Assemblée de novembre 2000 lorsqu'il demande que le travail de recherche soit fait sur la torture en Algérie :

> *« Ce travail ne relève pas pour moi - j'ai déjà eu l'occasion de le dire - d'un acte de repentance »*[323]

Désormais, la repentance désignera, de façon assez comminatoire, l'attitude de reconnaissance de l'importance des crimes coloniaux par la France (Lefeuvre & Renard, 2006). L'expression sera essentiellement utilisée par les contempteurs de cette posture considérant qu'il y a derrière cela une dévalorisation du modèle national-républicain.

[323] Discours à l'Assemblée Nationale, 28 novembre 2000, *Vie-publique.fr*, 20 novembre 2000.

Quelques années plus tard, l'usage du terme de « repentance » sera quasi systématique par les opposants à l'enseignement du passé colonial, comme nous le verrons.[324]

Au début des années 2000-2001, tout se passe comme s'il existait désormais un désajustement important entre la narration publique de la guerre d'Algérie qui semble découvrir les horreurs et violences, et la production scientifique pourtant très dynamique depuis fort longtemps.

Finalement, à la question de savoir si la mémoire de la guerre d'Algérie est un problème en France, il est difficile de répondre avec l'assurance de l'évidence. Si certains historiens valident l'hypothèse, nous avons vu qu'ils avaient autant contribué à la construire qu'à y remédier. Il y a bien la construction d'une réalité qu'il faut ensuite prendre en compte car elle détermine des décisions (ouverture des archives, développement de la recherche sur de nouveaux objets), mais elle ne correspond pas exactement à une « demande sociale » ou à des revendications identitaires. Tout au plus peut-on parler de déploiement d'une démonstration produisant un accord sur l'existence d'un problème, et travaillant donc à sa justification d'abord, à sa remédiation ensuite. Comme l'avait déjà montré Gusfield, la construction d'un problème public donne ensuite une réalité à ce problème (Gusfield, 2009).

Nous avons vu que l'accord sur le problème a été rendu possible par la connivence académique entre la sphère des historiens proches de l'IHTP, engagés dans une réflexion sur les mémoires de la Seconde Guerre mondiale, et Benjamin Stora, historien à l'interface entre le monde militant et scientifique, engagé sur la question de l'immigration maghrébine, et impliqué dans un réseau de recherche non structuré. Le procès de Maurice Papon et l'intervention de Jean-Luc Einaudi ont contribué à élargir le réseau aux sphères extra-académiques.

Henry Rousso et Benjamin Stora ont une autorité légitime pour diagnostiquer sur le rapport au passé. L'accord s'est fait autour de la détermination de deux modèles mémoriels comparables que l'on peut rapprocher de ce que Laurent Thévenot et Luc Boltanski appelle une « *armature théorique commune* » (Thévenot et Boltanski 1991, p. 43) qui devient ainsi

[324] Dans un article intitulé « Usages et mésusages de la repentance », le politiste Olivier Le Cour Grandmaison, très engagé sur les questions coloniales, retrace les usages du terme depuis le XIIe siècle et conclut ainsi : « *Hyper-inflation langagière, prédiction catastrophique, qui a ceci de particulier que son excès même passe le plus souvent non pour ce qu'il est, c'est-à-dire pour un délire interprétatif sans fondement, sans autre fondement du moins que les arguments d'autorité et les coups de force discursifs sur lesquels il prospère, rhétorique réactionnaire enfin qui a recourt, comme Albert Hirschman l'a bien analysé, à la thèse de la mise en péril ; tels sont les principaux éléments qui soutiennent, implicitement ou explicitement, les discours condamnant la repentance et la « guerre des mémoires. » Nouveaux discours, croit-on, vieux procédés en fait*. » (Lecour-Grandmaison, 2008).

un principe normatif. Le principe d'équivalence entre les deux modèles mémoriels (celui de la Seconde guerre et celui du passé algérien) a été établi par des publications et l'organisation de colloques. L'équivalence prend plusieurs formes :

- Un évènement récent et traumatique marqué par la défaite
- Un comportement politiquement et moralement contestable de l'État et de certaines catégories de Français au regard de principes politiques
- La difficulté de reconnaissance de ces comportements contestables
- La difficulté d'instaurer des commémorations de l'évènement
- La présence sur le sol français d'acteurs supposément héritiers de multiples mémoires
- La demande de justice vis à vis de populations victimes de l'État français

La dénonciation publique de la torture a facilité la labellisation de la mémoire de la guerre d'Algérie comme « problème ». Les historiens anciennement engagés sur cette question (Pierre Vidal-Naquet, Madeleine Rébérioux), « intéressés » donc par cette question, ont renforcé le réseau. La concordance chronologique des commémorations, le procès Papon, et la forte intervention du politique ont permis que la mémoire de la guerre d'Algérie devienne une « cause nationale ».

Nous verrons désormais comment cette question se traduit dans l'institution scolaire.

Conclusion

La décennie 1990-2000 voit se nouer la dimension confessionnelle de l'immigration désormais qualifiée de « musulmane » et le passé colonial algérien. Le pays d'origine et la religion participent ainsi d'une nouvelle étape de la catégorisation dans laquelle le lien colonial apparaît comme de plus en plus évident. La guerre d'Algérie dans l'espace public n'est cependant ni une irruption, ni vraiment une demande. Déjà travaillée académiquement, elle fait l'objet de recherches de plus en plus nombreuses au fur et à mesure de l'éloignement et de l'ouverture timide des archives. Il y a donc davantage une reconfiguration de sa présence qu'une apparition soudaine. Cette reconfiguration épouse la matrice mémorielle de la Seconde Guerre mondiale, aidée en cela par l'existence d'acteurs communs aux deux conflits comme Maurice Papon, dont le procès permet la rencontre entre ces deux « passés qui ne passent pas ». Cette matrice interprétative de la mémoire de la Seconde Guerre

mondiale est elle-même le fruit d'une production académique récente sur le régime de Vichy, de la responsabilité de l'État français reconnue en 1995 par Jacques Chirac, et l'ambiguïté de l'attitude des Français. Le champ historiographique qui connaît un emballement pour les questions mémorielles est prêt à accueillir une nouvelle thématique d'histoire du temps présent susceptible d'interroger l'identité nationale. Benjamin Stora est l'historien qui fait le lien entre ces différents passés sombres. Militant par ailleurs depuis longtemps sur les questions d'immigration, il voit dans ces thématiques mémorielles, l'opportunité d'une lutte antiraciste par le biais de la reconnaissance d'un passé commun entre les enfants de la Marche pour l'égalité et le pays qui a accueilli leurs parents.

Chapitre2 : L'enseignement de la guerre d'Algérie comme objet d'intervention politique

Introduction

L'idée d'une difficulté inhérente à l'enseignement de la guerre d'Algérie n'est pas nouvelle, nous l'avons vu. Thématique d'histoire récente, en proie à la présence encore forte de témoins de cette histoire, et susceptible de rendre visibles les contradictions républicaines, la guerre d'Algérie a, comme le passé vichyste, des raisons de ne pas se prêter si facilement à une étude distanciée et objective, notamment dans les classes. Toutefois, l'examen de la documentation disponible montre que cette difficulté n'est pas si évidente et que sa publicisation répond aussi à la problématisation mémorielle de la guerre d'Algérie dans l'espace public. On touche donc là à l'articulation entre les débats publics et l'espace scolaire. Nous verrons que même si, faute de sources suffisantes, il est difficile de savoir quelles sont les conditions réelles d'enseignement de la guerre d'Algérie dans les classes, les quelques indices dont nous disposons montrent toutefois que cette guerre, présente dans les programmes et manuels, est enseignée, qu'elle ne provoque pas forcément davantage de remous qu'une autre, et qu'il y a donc bien une médiatisation qui fabrique un discours de défaillance. Certes les quelques témoignages d'enseignants montrent des appréhensions réelles d'enseigner cette question, mais les rares sondages ou témoignages d'élèves sont plus nuancés que leur publicisation. Pourtant, la certitude de dysfonctionnements et de sensibilité (voire d'occultation) de la question est telle que des dispositifs mis en place pour remédier à ce qui est identifié comme un problème contribuent à la créer. Dès le début des années 1990, dans la foulée des commémorations et des publications sur la mémoire de la guerre d'Algérie, la Ligue de l'enseignement s'empare du problème via des acteurs impliqués eux-mêmes dans les enjeux tiers-mondistes comme Gilles Manceron qui en est membre. Le processus ne fait que commencer car, suivant la chronologie de la sensibilisation de la question dans l'espace public, le gouvernement Lang au début des années 2000 préempte le

thème en court-circuitant le dispositif de réforme curriculaire existant, le CNP, pour traiter directement le problème au niveau ministériel. Il y a donc une prise en charge politique de la question de l'enseignement de la guerre d'Algérie qui opère d'abord « hors-les-murs » puis « hors-circuit » de réalisation des programmes. Différents réseaux interviennent : universitaires, militants, politiques, Inspection qui convergent tous lors d'une université d'été en 2002.

1 - L'enseignement de la guerre d'Algérie comme problème

1-1 La construction du paradigme de la défaillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie

En 2003, le rapport Stasi déjà mentionné exprime, parmi ses recommandations, le vœu suivant :

> *« Il faut combattre la méconnaissance et les préjugés sur les différentes composantes de l'histoire française et sur le fait migratoire. L'enseignement de l'histoire de l'esclavage est absent des programmes, et celui de l'histoire de la colonisation, de la décolonisation, mais aussi de l'immigration occupe une place insuffisante. Ces enseignements devraient tenir toute leur place au collège et au lycée, en métropole et dans les départements et territoires d'outremer »*[325].

Nous avons déjà montré la sensibilisation progressive de l'enseignement de la guerre d'Algérie à mesure qu'elle se connectait à la problématique migratoire. Le rapport attribue ici à l'école une fonction dans le traitement du problème. Il valide le paradigme de la défaillance de l'enseignement du colonial. Or, même un rapide coup d'œil sur l'état des prescriptions en 2003[326] montre que le colonial-décolonial et partant, la guerre d'Algérie, ne sont quantitativement ni plus, ni moins prescrits que d'autres thématiques, au collège comme au lycée.

L'objet de cette partie est donc à la fois la poursuite de cette interrogation sur les mécanismes de sensibilisation mais aussi les conditions de possibilité de l'émergence d'une certitude partagée mais contestable, à savoir, au mieux, le caractère partiel et partial (voire tabou) de

[325] *Commission de réflexion sur l'application du principe de laïcité dans la République, rapport au Président de la République,* remis le 11 décembre 2003, p. 55.
[326] Voir Annexes 3, tome 1.

l'enseignement de la guerre d'Algérie, au pire son absence ainsi que celle plus générale de l'enseignement de l'histoire coloniale.

Dans les années 1990, la focalisation médiatique sur la jeunesse des quartiers, accentuée par les différentes affaires de foulard, amène logiquement des enquêtes récurrentes sur l'école.

La rhétorique du malaise ou de la crise impulse une scénarisation classique d'hypothèse de dysfonctionnement.

Là encore, l'année 1991 semble déterminante. Dès janvier, et en lien avec la guerre du Golfe, *Le Monde* publie un article sur les réactions des lycéens parisiens et de banlieue à cette guerre. Certains s'étaient déjà organisés au sein de mouvements de contestation de la guerre. Aucun d'eux n'avait encore connu de situation de guerre aussi proches. Les enseignants racontent alors leur soif de comprendre, mais aussi leur souci de ne pas ressembler à leurs aînés avec leurs histoires d'anciens combattants :

> *« Quand on rencontrait Jospin raconte Delphine Batho, animatrice du mouvement lycée, il nous rappelait que lui aussi avait manifesté contre la guerre d'Algérie. il nous faisait rire de nous ressortir toujours des "quand j'avais votre âge..." »* [327].

Dans ce même article, le lien est fait avec les nouveaux programmes de terminale qui permettent une analyse de l'actualité politique, et le journaliste souligne un « *repli communautaire* » comme effet de cette guerre, spécialement dans les banlieues :

> *« De Sarcelles à Marseille et du Marais à Saint-Denis, les communautés, d'habitude imperceptibles, se reforment. On arbore une étoile de David ou un keffieh palestinien que l'on portait discrètement jusque-là. "On se regarde bizarrement, sans vraiment savoir ce que l'autre pense", résume Léa, élève au lycée de Montmorency ».*

Les élèves arabes sont en première ligne, immédiatement perçus comme un soutien potentiel à Saddam Hussein. L'article évoque les « beurs », les contrôles policiers, et la situation de tension extrême dans certains quartiers populaires.

Quelques mois plus tard, au moment de la commémoration du 17 octobre 1961, et au regard des manifestations d'enfants de harkis, le même journal titre l'un de ses articles :

> *« Les enfants de la guerre d'Algérie trente ans après les évènements du 17 octobre 1961 à Paris, les beurs, les fils de harkis et de pieds-noirs cherchent dans le passé de leurs parents l'espoir d'une intégration apaisée »*[328].

[327] Philippe Bernard, « La guerre au programme », *Le Monde*, 31 janvier 1991.
[328] *Le Monde,* 17 octobre 1991.

Il y est fait mention d'une « *mémoire complexe* ». Pour les descendants de combattants du FLN, L'absence de références positives au père constituerait un obstacle à l'intégration. Il faut désormais que les langues se délient sous-entend l'article. De leur côté, les harkis souhaitent que leurs pères soient réhabilités dans l'histoire de France est-il précisé. L'enseignement lacunaire de l'histoire contribue à expliquer ce déficit de mémoire et de connaissances historiques :

> *« La plupart ignorent même l'essentiel de ces évènements qui sont succinctement enseignés au collège et au lycée, dont leurs parents ne leur parlent guère ».*

L'article en appelle alors à la pénétration de la guerre d'Algérie dans les programmes :

> *« Le temps n'est peut-être pas si éloigné où la guerre d'Algérie deviendra un objet d'enseignement qu'il s'agit de "comprendre et non de juger" comme le souhaite Gérard Noiriel »*

Tout comme Vichy est entré dans l'histoire de France, la guerre d'Algérie doit faire de même. Il y a urgence conclut l'article :

> *« La troisième génération de l'après-immigration, celle pour qui les cités de banlieues font office de racines, nourrit implicitement sa révolte d'une guerre d'Algérie, refoulée et mal digérée. Si l'on ne met pas les choses au clair maintenant, ces jeunes-là finiront par présenter la note ».*

Ces diagnostics médiatiques ne recoupent pas la réalité des programmes et des manuels scolaires. Outre la présence dans les programmes de la décolonisation, les manuels ne sont pas muets sur les questions les plus sensibles de la guerre comme en témoignent les tableaux ci-dessous concernant la mention des aspects communément admis comme les plus brûlants du conflit : massacres de Sétif, usage de la torture, 17 octobre 1961 et 8 février 1962[329].

[329] Le 8 février 1962, une manifestation pacifique est organisée par les partis et syndicats de gauche pour réclamer la fin de la guerre à la suite d'un attentat de l'OAS. La répression policière fait dix morts. Voir Dewerpe, A. (2008). *Le 8 février 1962, autopsie d'un massacre d'État*. Paris : Folio.

Tableau 1 : Présence de la torture dans les manuels scolaires de collège en 1987[330] (pas de mention des autres évènements sus-cités)

Belin	Bordas	Hachette	Hatier	Nathan
Oui Texte d'Henri Alleg	Oui. Mise en équivalence des violences. Récit du manuel : « *La guerre est très vite atroce et impitoyable. Le terrorisme et la lutte antiterroriste entrainent de part et d'autre : assassinats, représailles massives, tortures* » p. 122	Oui Récit du manuel : « *Elle [l'armée] n'hésite pas à utiliser la torture pour obtenir des renseignements* » p .124	Non	Non (version édulcorée à la suite du débat parlementaire de 1983)

Tableau 2 : Présence du massacre de Sétif, de la torture, du 8 février 1962, du 17 octobre 1961 dans les manuels de terminale, 1989[331]

Évènements	Belin	Bordas	Hachette	Hatier	Nathan
8 mai 1945 : Sétif	Oui « *La répression du 8 mai 1945 à Sétif dans le Constantinois fait plusieurs milliers de victimes contre* 21 *morts européens* » *soumettant des régions entières à des bombardements aveugles* »	Non	Oui, avec estimations de centaines de morts français et entre 15000 et 450000 algériens	Non	Oui «*Émeutes de Sétif* » mentionnées dans la chronologie

[330] Ces tableaux sont volontairement succincts et synthétiques. Françoise Lantheaume a procédé à un inventaire beaucoup plus détaillé dans le cadre de sa thèse où elle explique à la fois l'inflation du nombre d'images, le changement de la sociologie des auteurs de manuels, mais aussi la dispersion de la guerre d'Algérie dans le cadre des chapitres sur la décolonisation et sur l'histoire de la IVème et Vème République ; une dispersion qu'elle analyse comme une stratégie de refroidissement. Tel n'est pas notre propos ici où il s'agit simplement ici de pointer le décalage entre les interpellations publiques sur les défaillances de l'enseignement de la guerre d'Algérie et la réalité présente dans les différents manuels en prenant les aspects les plus sensibles du conflit.

[331] C'est à dire dans les manuels qui ont suivi la publication des nouveaux programmes de terminales incluant le temps présent.

Torture	Oui : texte de Vidal-Naquet, texte de Henri Alleg	Oui	Oui	Oui : « *Certains militaires utilisent la torture pour démanteler les réseaux du FLN qui, de son côté, multiplie les attentats* »	Oui : « *le gouvernement de gauche couvre la pratique de la torture pour obtenir des renseignements* »
17 octobre 1961	Non	Non	Non	Non	Oui : «*Les forces de l'ordre tuent à paris plus d'une centaine d'Algériens* »
8 février 1962	Non	Oui	Oui : 9 morts	Non	Oui : « *la police charge des manifestants à l'entrée du métro Charonne : 9 morts* »

Les deux tableaux laissent apparaître une présence forte des principaux thèmes prétendument occultés à l'école. Au collège, la mention de la torture est présente dans trois manuels sur cinq. Elle a été supprimée du manuel Nathan fortement attaqué quelques années plus tôt en 1983. Au lycée, les précisions sont nettement plus importantes. La torture est mentionnée partout, y compris en mobilisant des historiens très engagés sur sa dénonciation (Pierre Vidal-Naquet chez Belin). Si le 17 octobre 1961 est certes plus minoré (présent uniquement dans le manuel Nathan), le massacre de Charonne est mentionné dans trois manuels sur cinq. Les émeutes de Sétif également. L'examen de ces manuels ne permet donc pas de statuer sur des absences, non-dits ou tabous.

En 1992, une enquête est lancée par la Ligue de l'enseignement et l'Institut du monde arabe. Elle est menée par le laboratoire d'ethnométhodologie de l'Université Paris VIII et Benjamin Stora en préface d'ailleurs le rapport[332]. L'enquête a été financée par le FAS, Fonds d'Action Sociale pour les travailleurs immigrés et leur famille. Elle porte sur 1234 Français âgés de 17 à 30 ans.

[332] Alain Coulon (dir), *Connaissance de la guerre d'Algérie*, laboratoire de recherche ethnoméhtodologique, université Paris VIII, 1993.

Encadré 5 : Connaissance de la guerre d'Algérie trente ans après : enquête auprès des jeunes Français de 17 à 30 ans

Enquête réalisée par le laboratoire de recherche ethnométhodologique de l'Université de Paris VIII dirigé par Alain Coulon. Il s'agit d'une commande de la Ligue française de l'Enseignement et de l'Institut du Monde Arabe. L'enquête a été effectuée par questionnaires administrés par des enquêteurs, entre le 8 et le 20 décembre 1991, auprès d'un échantillon de 1234 jeunes Français entre 17 et 30 ans, dans 23 départements répartis dans 12 régions administratives. L'échantillon est conçu de manière à être représentatif de la population. Une répartition est faite selon les sexes, niveaux de diplômes, origines géographiques, catégories socio-professionnelles. Les neuf premières questions concernent des connaissances factuelles sur la guerre d'Algérie (durée, acteurs, faits). Certaines questions laissent tout de même une bonne part au hasard :

« *Est-il vrai que, pendant la guerre d'Algérie, lors d'une manifestation pacifique d'Algériens de la région parisienne, plus d'une centaine de manifestants ont été tués par la police et de nombreux corps ont été jetés à la Seine* ? ». La même question revenant sur le massacre de Charonne.

La plupart des questions sont à réponses multiples. Une seconde série de questions avait pour but de recueillir l'opinion des sondés sur certains évènements. Elles sont formulées de la manière suivante : «Pensez-vous que… », avec des formulations parfois curieuses : «*Pensez-vous que les Algériens qui ont combattu la France pendant la guerre d'Algérie étaient plutôt comparables* :

- à des résistants
- à des terroristes
- non réponse

ou encore : « Si, pendant la guerre d'Algérie, vous aviez eu l'âge que vous avez actuellement, auriez-vous (une seule réponse) :

- été favorable à l'Algérie française sans agir pour autant
- été jusqu'à combattre avec l'OAS
- été favorable à l'indépendance de l'Algérie sans agir pour autant
- participé à un mouvement contre la guerre
- sans opinion
- non réponse

Une dernière série de questions porte sur l'identité du sondé (appartenance politique, origines immigrées éventuelles; niveau d'étude etc.

Le rapport croise ensuite les données pour évaluer les niveaux de corrélations.

Cette enquête est à l'origine du colloque organisé par la Ligue de l'enseignement et la Ligue du monde arabe sur « Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie » en 1992. Á l'occasion de ce colloque inédit, quelques articles mentionnent à nouveau les difficultés d'enseigner cette guerre. Jean-Michel Dumay dans *Le Monde de l'éducation* évoque un « *enseignement en sourdine* » « *avec une histoire survolée par les manuels et esquivée par les enseignants* »[333]. L'article est long, il interroge des enseignants, principalement dans les banlieues. Ces derniers sont mitigés. Une professeure de Bondy (Seine Saint-Denis) confirme que la guerre est très lointaine dans les esprits des élèves et que les programmes, de

[333] Jean-Michel Dumay, « Un enseignement en sourdine », *Le Monde de l'éducation*, 27 février 1992.

par leur caractère découpé[334], ne permettent pas bien de l'enseigner mais elle explique comment elle procède. Elle y consacre quatre heures. Cette année par exemple, elle a visionné le film *La bataille d'Alger* avec ses élèves et l'un d'eux, « d'origine maghrébine » a traduit les passages en arabe.

Un enseignant de lycée professionnel à Antony (Hauts de Seine), précise que ce thème « *ne déchaîne jamais de grande passion* » et qu'il n'a vu, en quinze ans d'enseignement, qu'un seul élève mener sa petite enquête auprès de sa famille sur cette question.

Dans un collège du 19ème arrondissement, une enseignante confirme le peu d'enthousiasme : « *Pour eux, la guerre d'Algérie, mai 68, c'est de l'histoire ancienne, comme la guerre de 1914* », ajoutant que les jeunes élèves beurs lèvent un peu plus la main, « *et encore ».*

Des thèmes aussi apparemment brûlants que la torture ne passionnent pas davantage les élèves de ces enseignants, un « *non-respect comme un autre* ».

Seul un des enseignants interrogés, Patrick Eveno, l'auteur d'un ouvrage sur la guerre d'Algérie[335] explique qu'il s'agit d'un « sujet brûlant » et qu'il convient donc d' « *expliquer les douleurs - celles des harkis, des pieds-noirs, des Algériens, de montrer qu'elles ne sont pas toutes de même nature* ».

L'article en question se termine par une analyse des manuels de troisième et de terminale. il reconnaît la présence systématique de cette guerre (bel et bien qualifiée de « guerre ») chez tous les éditeurs mais constate un « pilulage » en terminale contrairement au collège. S'ensuit un inventaire des lacunes dans les manuels où l'auteur répertorie le manifeste de Ferhat Abbas, les divisions au sein du nationalisme algérien, les émeutes de Sétif, le nom des principaux chefs etc. L'article reconnaît que tous les manuels évoquent la torture, et, chez Nathan par exemple, sous une forme « peu euphémisée », et termine son panorama avec le peu de sujets au Baccalauréat (alors qu'il en comptabilise 6 en 3 ans) avant que de conclure :

« Bref, l'Algérie, si elle n'est pas un sujet tabou, reste un sujet mineur, pour ne pas dire occulté... »

Cet article, illustre parfaitement bien le paradoxe d'une histoire qui est enseignée - certes de façon lacunaire comme tous les autres sujets - qui n'apparaît pas foncièrement comme sensible aux yeux des élèves, y compris d'origine immigrée, mais à propos de laquelle le besoin est ressenti par certains acteurs de valider les idées d'occultation, de défaillances ou de caractère partisan à une période où pourtant les éléments-clés de l'histoire de la guerre

[334] Dans les programmes de collège et lycée, la guerre d'Algérie apparaît une première fois dans le cours sur la décolonisation et la seconde dans celui sur la quatrième République

[335] Eveno, P. & Planchais, J. (1989) *La guerre d'Algérie : dossiers et témoignage*s. Paris : La Découverte.

d'Algérie sont censés être enseignés et, quand ils le sont, ne provoquent que des réticences marginales.

Les résultats du sondage de 1992 mettaient pourtant en avant les mêmes conclusions d'une guerre plutôt bien connue. Ils faisaient état d'une connaissance acceptable du conflit chez les jeunes, de la conscience du lourd héritage dont certains étaient porteurs. S'ils ignorent de larges pans du versant algérien de la guerre, ils maîtrisent assez bien les épisodes métropolitains comme Charonne ou le 17 octobre 61. 96% des jeunes savent que la torture a été pratiquée ; pour autant, 80% des jeunes estiment qu'on ne leur en a pas parlé suffisamment à l'école mais près de 69 % estiment que les professeurs les ont informés sur le conflit. Enfin, les résultats insistent sur la très forte corrélation entre le niveau d'étude et la connaissance des principaux évènements de la guerre d'Algérie[336].
Dans la préface du rapport d'enquête, Benjamin Stora reconnaît la présence non négligeable de la guerre d'Algérie dans les programmes, les manuels et les examens, cependant, dit-il,

> *« persiste fortement cette sensation diffuse de réticences, d'oublis, de gênes, à propos de la guerre d'Algérie »*[337].

Il s'interroge à son tour sur les raisons de ce sentiment de « malaise », d' « inaboutissement » et l'attribue à un besoin non de connaissance mais de *reconnaissance* que la guerre d'Algérie constitue l'un des moments d'une crise majeure de la conscience française. Pourtant, Benjamin Stora occulte ici l'une des données essentielles et non relayées médiatiquement du sondage : à la question

> *« Selon vous, les réactions de xénophobie et de racisme anti-arabe aujourd'hui en France sont dues surtout :*
>
> *1- Á la crise économique*
>
> *2- Au souvenir de la guerre d'Algérie*
>
> *3- Aux problèmes de civilisations (l'islam) »*

59% des sondés considèrent que ces réactions n'ont pas de lien avec le souvenir de la guerre d'Algérie contre 33% soutenant le contraire. En revanche, 70% attribuent ces réactions aux « problèmes de civilisation (l'islam) ». Les auteurs notent en outre qu'il n'y a aucune différence, pour ces réponses entre les fils de rapatriés, de migrants, et les autres sondés.

[336] Alain Coulon, *Op.cit.*
[337] *Ibid.*, p. 9

Les résultats de l'enquête montrent enfin que ceux qui connaissent le mieux les évènements qui se sont déroulés pendant la guerre d'Algérie sont ceux dont les parents sont nés en Algérie, ils en déduisent que la transmission familiale est efficace.

L'heure est en réalité au brouillage entre ceux qui considèrent que cet enseignement est fortement lacunaire, partisan et inexistant, et ceux pour lesquels il permet une transmission satisfaisante du passé franco-algérien. La FNACA appartient vraisemblablement au premier. groupe. En 1995, le quotidien *Sud-Ouest*, relayant un enquête du GAJE, estime, lui, que 80,5% des jeunes estiment qu'on ne leur a pas parlé suffisamment de la guerre d'Algérie à l'école et évoque les réticences des enseignants[338].

Benjamin Stora affirme également avoir été contacté au début des années 1990 par des enseignants :

> *«Oui, parce que contrairement à de nombreuses légendes bien connues, beaucoup d'enseignants ont très tôt été confrontés à des questionnements de leurs élèves sur l'Algérie, donc moi dès les années 1980 j'étais déjà en contact avec les enseignants du secondaire qui m'écrivaient beaucoup en me demandant si je pouvais venir faire un cours dans leur lycée »*[339].

Mais n'a jamais été contacté pendant ces années par l'institution scolaire.

Y'a-t-il des réticences chez les enseignants ? C'est ce qu'affirme un article du *Monde* qui constate l'absence des enseignants d'histoire lors d'un débat autour du film de Bertrand Tavernier, *La guerre sans nom*, sorti en 1992, et surtout leur manque d'implication lors de la parution du film[340].

Gilles Manceron et Hassan Remaoun consacrent en 1993 dans un ouvrage une partie entière à la question de l'enseignement. Ils mettent l'accent sur les problèmes de temps imparti, beaucoup trop juste, au collège comme au lycée, pour aborder la question. Ils dépouillent également les sujets d'examen qu'ils estiment encore trop rares.

L'ouvrage se termine ainsi par une demande faite à l'institution :

> *« Les enfants de France comme ceux d'Algérie ont un droit semblable à la vérité de leur histoire, l'argument est d'une double nature : perpétuer d'abord l'histoire d'un évènement dont le nombre de témoins directs commence à se tarir, mais surtout prévenir le développement des thèses racistes et intégristes » (Manceron & Remaoun, 1993, p. 251).*

[338] *Sud-Ouest*, 27 février 1995 qui relaie le 7ème congrès de la FNACA.
[339] Benjamin Sora, entretien, 19 septembre 2013.
[340] *Le Monde télévision radio*, 28 février 1992.

Or, du côté du terrain, l'impression qui domine est pourtant que le travail a déjà été fait et les programmes, dans leurs contenus, semblent satisfaisants. Le seul élément que concède volontiers l'APHG est le manque de temps pour traiter la question. Ainsi, en 1993, à la suite de la diffusion de *La guerre sans nom* à la télévision, Jean Peyrot répond à l'article du *Monde* qui avait notifié l'absence d'implication des professeurs d'histoire-géographie. Il rétorque que l'association s'est fortement impliquée dans la sortie du film en commandant à l'historien Guy Pervillé une plaquette d'accompagnement pédagogique qui a été adressée à plus de 10000 professeurs. Pour lui, le peu d'enseignants présents lors des projections ne s'explique que par des contingences matérielles :

> *« Contrairement à ce que vous suggérez, il n'y a pas de tabou sur cette question dans l'éducation nationale. Les professeurs traitent la guerre d'Algérie au programme de terminale et de troisième. Ils la traitent sans négliger l'incidence sur les mémoires collectives. Mais quand on dispose d'une heure et demie, deux heures ou trois quarts d'heure par semaine pour courir toute l'histoire de 1945 à 1990, combien de temps pour un débat de quelque profondeur avec trente ou trente-cinq élèves ? Les médias se passionnent pour des sujets par intermittence, au hasard des films, des livres ou des commémorations. Mais nous, c'est toute l'année, et dans la continuité, qu'il faut tenter d'accrocher l'attention des élèves. Tant mieux si les médias nous offrent l'occasion de stimuler les motivations. Mais pourquoi nous soupçonner de ne pas faire notre travail ? »*[341]

Du côté de la formation, l'examen du plan de formation de l'académie de Créteil[342] montre qu'à la suite de l'affaire de Creil, certaines thématiques font leur apparition témoignant des enjeux éducatifs soulevés par ces questions. En 1992-1993 un nouveau stage s'intitule « *La France et ses colonies : quelle histoire ? Quels enseignements ? »*.
Aucun intitulé de stage ne reprend explicitement la guerre d'Algérie.

1-2 L'intervention des chercheurs étudiant les questions socialement vives

Une nouvelle étape s'ouvre à l'occasion du rebondissement sur la mémoire de la guerre d'Algérie au début des années 2000. Nous avons vu que ces années connaissent une inflation des débats publics sur cette question via le jaillissement de la torture suivi, en 2001 et 2002, d'une nouvelle phase commémorative beaucoup plus intense.

[341] Jean Peyrot, *Le Monde*, 5 avril 1993.
[342] Recensement effectué par Patricia Legris (Legris 2010a, Annexes, tome 2).

La jeunesse apparaît à nouveau par un biais particulier en ce mois d'octobre 2001. Le 6 octobre, la *Marseillaise* est sifflée par des supporters lors du match France-Algérie. L'affaire fait scandale et fournit à certains médias et certaines personnalités politiques l'occasion de re-questionner la loyauté républicaine de la jeunesse française, la même qui, trois ans plus tôt, savourait la victoire « black blanc beur » de la coupe du monde.

> *« La concomitance, fortuite, de deux événements - le chahut du match de football France-Algérie et la commémoration du massacre des Algériens pro-FLN le 17 octobre 1961 - vient assez brutalement poser cette question, que le réveil de toutes les mémoires douloureuses liées au colonialisme - esclavage, torture en Algérie, etc - amplifie encore. Pourquoi des dizaines de milliers de jeunes Français d'origine algérienne ont-ils sifflé La Marseillaise, le 6 octobre au stade de France à Saint-Denis »* s'interroge *Le Monde de l'éducation*[343].

L'article enchaîne ensuite sur le mal-être des enfants de migrants algériens, obligés de vivre dans le pays qui leur a fait la guerre, et conclut sur l'urgence d'intégrer ces enfants qui se sentent exclus en inscrivant l'histoire de la guerre d'Algérie et de l'immigration dans la mémoire nationale.

A cette date, la nécessité de réfléchir à l'enseignement de la guerre d'Algérie semble aller de soi. Jack Lang en fera d'ailleurs l'une de ses priorités ministérielles et, à compter de ces années, l'enseignement de la guerre d'Algérie fera l'objet d'une vigilance accrue[344]. Le débat sur la torture a fait franchir un cap à cette résurgence mémorielle en la plaçant sur le terrain moral et en développant une rhétorique victimes/bourreaux.

La recherche en éducation se saisit de ce dossier à la fin des années 1990. L'INRP avait ouvert un axe de recherche sur les mémoires qui était surtout centré sur l'enseignement de la Shoah.

En 2000, des formateurs de l'académie de Versailles répondent à une initiative impulsée par le département « Philosophie de l'éducation » de l'INRP dans le cadre du pôle 4 : *« Questions scolaires : enjeux philosophiques et de société »* intitulé *« Mémoire et histoire : comment enseigner les refoulés du temps présent* » . La terminologie, on le voit, est celle de la matrice impulsée par les travaux d'Henry Rousso. La proposition faite par l'équipe de Versailles[345] repose sur la tension émotion/raison et propose de l'interroger à partir des exemples de la Shoah et des guerres de décolonisation du cycle 3 à la formation des

[343] « Du match France-Algérie au 17 octobre 1961 », *Le monde de l'éducation*, 26 octobre 2001.

[344] Voir chapitre 2, 2-2.

[345] Laurence Corbel, professeure de philosophie, Jean-Pierre Costet, professeur des écoles et conseiller pédagogique, Benoît Falaize, professeur d'histoire, Alexandre Mericskay, professeur d'histoire-géographie, Krystel Mut, professeure des écoles, Vincent Troger, maître de conférence, et Pierre-Marc Renaudeau, professeur d'histoire qui rejoint l'équipe en 2003.

enseignants. L'enquête dure 3 ans et s'appuie sur des entretiens, des observations de classe et de l'analyse de programmes. Les chercheurs l'inscrivent dans une actualité brûlante tout au long des trois années :

> *« Le temps de l'enquête fut celui d'un contexte politique et international particulièrement riche et porteur de sens y compris pour l'objet que nous avons retenu. La persistance du conflit en Palestine, ses soubresauts répétés et l'accentuation des combats, le 11 septembre 2001, le retour de la mémoire de la guerre d'Algérie, avec sur le devant de la scène médiatique les accusations concernant le colonel Aussaresses ou différents cadres de l'armée française, les débats historiographiques autour des deux thèses récentes de Raphaëlle Branche et de Sylvie Thénault, le « choc » politique du 21 avril 2002 avec le Front National au second tour de l'élection présidentielle, le déclenchement de la guerre en Irak au printemps 2003 et l'ensemble des débats depuis 2002 sur l'antisémitisme dans les écoles et en 2003 la résurgence de ceux sur le voile… furent autant de sujets d'actualité, dont les entretiens se sont fait l'écho, dont les élèves scolarisés se sont emparés, autant de questions de contexte qui ont indiscutablement joué dans l'analyse que chacune des personnes interrogées nous donnait à voir, à entendre ou à percevoir. Ce contexte fait partie intégrante de notre enquête. Il est un des éléments de compréhension de ce qui se joue en classe lorsque sont évoqués, par les enseignants, quel que soit leur niveau d'exercice et leur discipline, les « sujets délicats » de l'histoire du XXème siècle »*[346].

Le cadre de l'hypothèse est donc celui de la porosité entre les débats publics particulièrement chauds sur ces questions et leur enseignement. Ici, les chercheurs testent le troisième pilier du paradigme dominant de ce que certains appellent déjà une « question vive » (Chevallard, 1997, Legardez & Simmoneaux, 2006), c'est à dire la vivacité ou pas du savoir scolaire[347].

L'INRP avait déjà travaillé en ce sens entre 1996 et 2000 à l'occasion d'une enquête coordonnée par Françoise Lantheaume sur la définition des contenus d'enseignement intitulée « *La définition des contenus d'enseignement en histoire : critique et valeurs, mémoire et histoire* » à partir des textes officiels, débats publics et manuels scolaires[348].

A notre connaissance toutefois, le rapport de 2003 est le premier à entrer dans la « boîte noire » des classes. Publié dans la foulée de la thèse de Françoise Lantheaume qui avait entre autres pointé les modalités de « refroidissement » d'une question chaude, ce rapport permet de statuer sur la température de la question au début des années 2000 et de mesurer l'emprise

---

[346] *Entre mémoire et savoir : l'enseignement de la shoah et des guerres de décolonisation*, Institut National de Recherche Pédagogique, Rapport de recherche de l'équipe de l'Académie de Versailles, 2000-2003.

[347] Pour une présentation du champ de recherche sur les questions socialement vives, voir notre première partie

[348] Derouet, J-L. (dir). (1997-2000). La définition des contenus d'enseignement en histoire : critique et valeurs, mémoire et histoire. GES/INRP. Un rapport intermédiaire rédigé en 1999 par Françoise Lantheaume évoquait déjà que « *La diffusion de la critique semble moins forte que ce que nous imaginion, la stabilité des savoirs l'emporte* ». Lantheaume, F. (1999). *Note de synthèse sur la recherche n°50622*, INRP.

des discours publics et des productions scientifiques sur les curricula, les représentations des élèves et de leurs enseignants, ainsi que sur les pratiques de classe.

Naturellement la limitation de l'enquête à l'académie de Versailles en relativise la représentativité. Toutefois, plus grande académie de France, sociologiquement très différenciée (avec un grand écart social de Neuilly à Nanterre), elle offre un tableau significatif.

Le rapport d'enquête fait état d'un bilan intermédiaire au bout d'un an d'enquête. Les auteurs, qui ont procédé dans un premier temps par l'envoi d'un questionnaire, sont surpris de l'absence de mentions des thématiques de la colonisation/décolonisation. Décrivant leur pratiques et leurs soucis, les enseignants sondés ont tous insisté sur la Shoah certes, mais jamais sur la décolonisation.

Les conclusions de l'enquête sont ainsi majoritairement tournées vers la Shoah. Elles pointent la prégnance de l'émotion, le caractère quasi sacralisé du thème, et son statut d'exception dans la scolarité. La courte partie sur la guerre d'Algérie commence par un constat quasi téléologique, référencé intégralement par l'ouvrage de Benjamin Stora, *La gangrène et l'oubli*. Les conclusions se moulent alors dans ce modèle interprétatif :

> *«Il semble en tout cas que la guerre d'Algérie ait un destin semblable à celui de la période de Vichy, période de prescription et de travail de deuil suivie, depuis le début des années 90, d'une période d'active redécouverte de ce conflit qui constitue un moment central de la décolonisation française. La période des commémorations, quant à elle, reste encore à venir : conditionnée par la reconnaissance de la notion de guerre, ce qui a été fait en juin 1999 lors d'un vote à l'assemblée qui a substitué aux termes "d'opérations de maintien de l'ordre", ceux de "guerre d'Algérie" ; c'est un schéma semblable à celui de la Seconde Guerre mondiale qui est reproduit ».*[349]

Les auteurs s'appuient sur les enquêtes des années 1980 déjà mentionnées, ainsi que sur les conclusions des colloques de 1992 et 2001 dont nous reparlerons plus loin, portant tous deux sur la mémoire et l'enseignement de la guerre d'Algérie. Ils reprennent également les conclusions de Françoise Lantheaume qui avait mis en avant le paradoxe de l'enseignement d'une question comportant en son sein la négation des principes et valeurs de référence véhiculés par l'école républicaine (égalité, justice, tolérance etc.). Le parallélisme entre la Seconde Guerre mondiale et la guerre d'Algérie (induit par l'objet et l'hypothèse de recherche) est tenu tout le long du rapport, rendant finalement compliqué la possibilité d'un autre regard. L'occultation de la torture et du 17 octobre 1961 est évoquée. L'un et l'autre sont décrits comme concurrentiels et entrent en interférence. L'enseignement de cette période

[349] *Op.cit.* p 40

est encore plus difficile lorsque les élèves sont maghrébins précisent les auteurs, et davantage encore lorsqu'ils sont enfants de harkis. Les mémoires sont diverses, conflictuelles, et l'école peine à tenir sa place de lieu de transmission de savoirs à portée universelle.

Il est difficile d'isoler ici ce qui relève d'une analyse objective des entretiens et d'une vulgate désormais installée comme grille d'intelligibilité et qui, elle aussi, produit du réel. Le faible nombre d'entretiens cités inhérents à l'enseignement de la colonisation/décolonisation, imposerait la prudence des interprétations. D'ailleurs, les auteurs admettent que la mise en coprésence des deux contenus shoah/décolonisation infléchit forcément le constat. Les 27 enquêtés enseignants d'histoire ont en outre précisé n'aborder que succinctement le second thème (souvent relégué en fin d'année) en comparaison du premier. Les quelques passages cités font davantage état des anticipations et réticences des enseignants plutôt que des élèves.

> *« Les réactions des élèves sont craintes ou attendues avec sérénité, mais toujours surveillées avec attention »* écrivent les auteurs (p.56) .

Il y a une véritable « *attente professorale* » (p.58). Quelques entretiens évoquent une « passion » de leurs élèves maghrébins pour le sujet ; « *Ils s'identifient au FLN* » précise l'un d'entre eux.

Cependant, la conclusion du rapport est sans appel : tous les entretiens montrent que les élèves adhèrent sans réserve aux contenus du cours mais que, sur un sujet comme la colonisation/décolonisation, ce sont les enseignants qui, faute de se sentir solides scientifiquement, témoignent d'un besoin de formation afin de répondre à ce qu'ils estiment être une demande des élèves (p.62).

Cette enquête s'inscrit dans la logique de ce que nous avons tenté de montrer plus haut en postulant que l'enseignement de la colonisation/décolonisation est problématique au regard des débats du moment. Or le « problème » est surdéterminé par le jumelage établi avec la Shoah et l'usage de la même matrice interprétative, ce qui entrave le pas de côté permettant de penser le contenu dans sa singularité. Henry Rousso a d'ailleurs décelé ce problème en 2007 dans un article de la revue *Vingtième Siècle* où il revient sur cette « *mondialisation de la mémoire* » à partir du modèle de la Shoah (Rousso, 2007).

Tout se passe alors comme si les débats publics, en corrélant les deux objets mémoriels, les avaient indexés l'un et l'autre, empêchant peut-être par là les élèves, ciblés comme ayant

potentiellement un problème avec cette mémoire, de formuler les éventuelles formes de ce problème. Ainsi, il se construit une attente reposant sur un supposé « problème » construit selon les modalités et les énoncés d'une autre période historique.
Or, la demande de reconnaissance et de réparation (judiciaire) de la population juive émanait de groupes de pression composés en très grande majorité de juifs et unis par la même visée revendicative. Celle émanant des enfants (d') immigrés est beaucoup plus brouillée, à la suite du semi-échec de la Marche de 1983 et à l'occultation (ou l'échec) d'un mouvement autonome d'organisation du militantisme immigré. Aucune demande n'a été faite à l'école par un militantisme mémoriel issu de ces sphères héritières de l'immigration coloniale ou postcoloniale.

L'enseignement de la guerre d'Algérie semble donc davantage un problème pour ceux qui l'enseignent que pour ceux qui le reçoivent. C'est peut-être ce qui explique en partie l'originalité de sa prise en charge par l'institution.

2 - Les dispositifs de prise en charge du problème : l'implication progressive du ministère

2-1 Le colloque de la Ligue de l'enseignement en 1992

Gilles Manceron est chargé de mission à la ligue de l'enseignement de 1992 à 1996. Historien de formation, il a entamé une thèse dans les années 1960 avec Jean Chesneaux sur la Chine, qu'il n'a jamais terminée. Il a enseigné dans le secondaire avant d'être détaché à la Ligue de l'enseignement puis de militer à la Ligue des droits de l'homme dont il a même assuré la vice-présidence. Lors de notre entretien, il se présente comme émanant de la génération de la guerre d'Algérie

> *« Ma première manifestation, c'était les obsèques de Charonne, des victimes de Charonne, et j'avais 20 ans, ou 16, j'étais en seconde ou quelque chose comme ça voilà donc c'était une question qui adolescent ou lycéen m'avait directement interpelé : comment se fait-il que dans la République que nous connaissions, de telles choses soient possibles ? »*[350].

[350] Gilles Manceron, entretien, 23 juin 2010.

L'idée d'un colloque sur la question de la mémoire et de l'enseignement de la guerre d'Algérie jaillit à la fois de la dimension commémorative (30 ans) et d'un travail impulsé par la Ligue sur la dimension mémorielle de la Seconde Guerre mondiale.

Gilles Manceron indique que le dossier lui a été confié personnellement et qu'il observait alors, que, sur un sujet comme l'Algérie, les réactions étaient beaucoup moins consensuelles que sur la Seconde Guerre mondiale :

> *« Sur la guerre d'Algérie, y avait aussi cette volonté mais y avait aussi cette volonté d'ouvrir le débat mais j'ai aussi constaté des gens qui disaient je vois pas très bien pourquoi on regarde ça, on regarde notre passé de manière critique, finalement on a fait ce qu'il fallait ; pour les anciens par exemple, y a quelques anciens qui disaient finalement on a fait ce qu'on a pu y avait pas tellement de questions sur lesquelles il faut qu'on s'interroge ; d'autres non, d'autres disaient que c'était bien de poser un certain nombre de questions, y compris qui nous concernent ; voilà c'était un sujet plus délicat finalement à aborder pour ce qui était de la ligue de l'enseignement ».*

Le colloque a été précédé du sondage déjà évoqué, lancé et analysé par le département d'ethnométhodologie de l'Université Paris 8.

Il se déroule les 13 et 14 mars 1992, à l'occasion du 30ème anniversaire des accords d'Evian, entre l'Institut du Monde Arabe et la Sorbonne, et est coordonné par Jean-Michel Le Dain et Ouardia Oussedik (IMA), Gilles Manceron et François Gabaut (Ligue de l'enseignement).

L'Éducation nationale, d'après la présentation des actes du colloque, est présente en « haut patronage », mais nous n'avons trouvé aucune mention de ce colloque ni dans les archives de l'Inspection Générale, ni dans celles de la DESCO, ni dans celles du CNP. Gilles Manceron ne se souvient d'ailleurs pas de négociations avec le ministère. Parmi les partenaires, les actes citent également l'APHG mais, là encore, la revue de l'association n'en fait pas mention. Dans les archives du ministère, il n'y a aucun indice d'association du ministère à la préparation du colloque, mais le programme figure, isolé, dans une pochette consacrée à l'organisation d'une université d'été en 2001 dont nous reparlerons.

Il faut dire que l'annonce du colloque a provoqué quelques remous. L'association RECOURS-France, regroupant des pieds-noirs avait appelé à son boycott, regrettant l'absence de représentants de l'Algérie française alors que la part belle aurait été faite au FLN, au PCF et aux porteurs de valises. Soutenus en ce sens par Jacques Chirac, président du RPR, qui avait parlé de « colloque honteux »[351].

[351] « Polémique autour d'un colloque sur la guerre d'Algérie », *Le Monde,* 14 mars 1992.

La présentation officielle du colloque reprend l'enquête précitée et en extrait un chiffre : « *80,5% des jeunes interrogés estiment qu'on ne leur pas parlé suffisamment de la guerre d'Algérie à l'école* »[352] . Il s'agit alors

> *«d'interpeller les médias, l'école et l'université sur l'image qu'ils construisent ou qu'ils propagent de ces évènements, tout en abordant ceux-ci sereinement et sans tabous, afin de faire progresser la connaissance objective des faits parmi la jeune génération »*[353].

La publication des actes reprend in extenso les interventions des différents participants, mais le colloque donne également lieu à trois publications à part. La première est celle des résultats du sondage, la seconde est l'ouvrage déjà mentionné de Gilles Manceron et Hassan Remaoun, et la dernière concerne plus spécifiquement l'enseignement. Publié par le CNDP, l'ouvrage est préfacé par l'Inspecteur général Jean-Pierre Rioux et fait des propositions d'amélioration de l'enseignement de la guerre d'Algérie[354].

Le colloque est inauguré par un représentant de la rectrice de Paris, Dominique Chevallier, et Jacques Guyard, secrétaire d'État à l'enseignement technique[355]. Le premier place le colloque sous le sceau de « la justice et de l'humanisme » ; le second y voit une manière de lutter contre l'occultation et l'amnésie. Gilles Manceron a retrouvé le dossier distribué à chacun des participants au colloque.

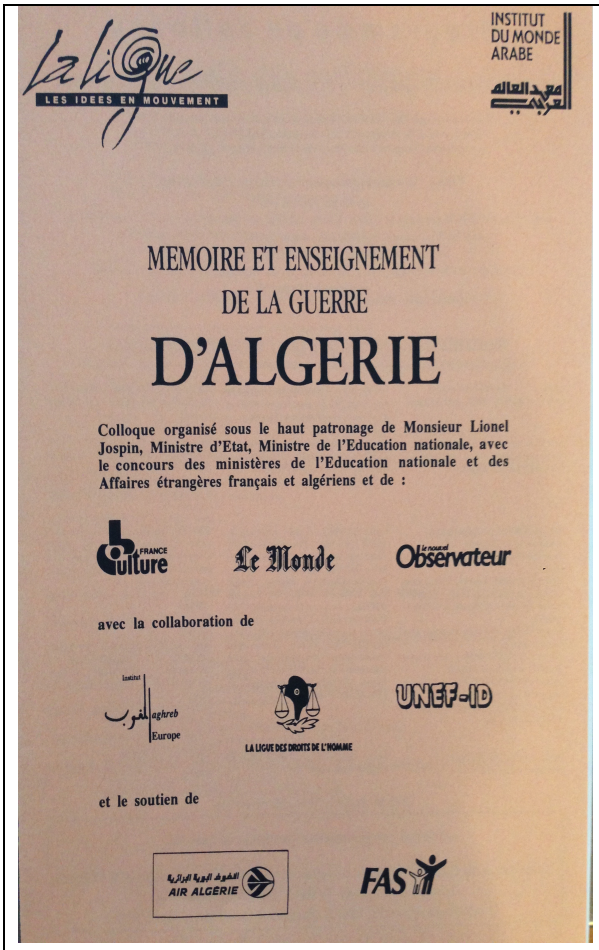
[352] *Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie*, Actes du colloque, tome1, CNDP, 1993, p.5.

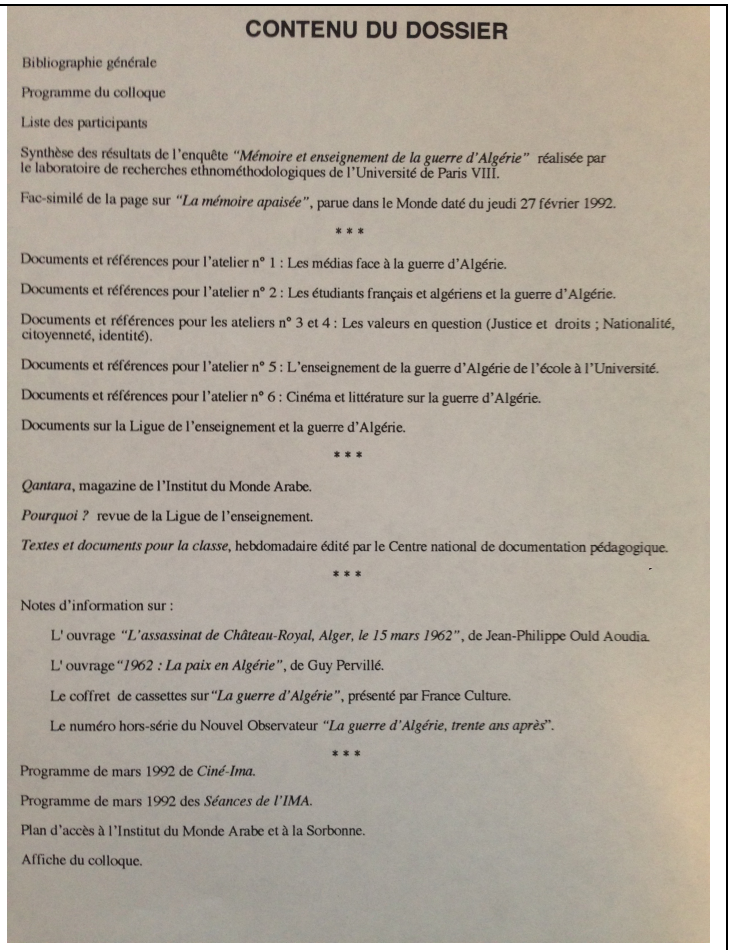
[353] *Ibid.*, p.5.

[354] *L'enseignement de la guerre d'Algérie en France et en Algérie*, textes rassemblés par Abdeljalil Laamiri, Jean-Michel Le Dain, Gilles Manceron, Gilles Morin et Hassan Remaoun, CNDP, 1993.

[355] Sur le programme originel, la Rectrice de Paris elle-même, Mme Gendreau-Massaloux, devait ouvrir la séance. Cette situation peut s'interpréter de deux manières différentes. La première est de supposer que le « bruit » médiatique autour du colloque a poussé la Rectrice à ne pas se déplacer en personne ; la seconde est d'y voir au contraire un certain désintérêt du ministère et du rectorat qui préfèrent y envoyer le secrétaire d'État à l'enseignement technique, un secteur, notons-le, composé d'une quantité plus importante d'élèves issus de l'immigration.

Document 4 : Extraits de la pochette distribuée aux participants au colloque de la Ligue de l'enseignement en 1992





CONTENU DU DOSSIER

Bibliographie générale

Programme du colloque

Liste des participants

Synthèse des résultats de l'enquête *"Mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie"* réalisée par le laboratoire de recherches ethnométhodologiques de l'Université de Paris VIII.

Fac-similé de la page sur *"La mémoire apaisée"*, parue dans le Monde daté du jeudi 27 février 1992.

* * *

Documents et références pour l'atelier n° 1 : Les médias face à la guerre d'Algérie.

Documents et références pour l'atelier n° 2 : Les étudiants français et algériens et la guerre d'Algérie.

Documents et références pour les ateliers n° 3 et 4 : Les valeurs en question (Justice et droits ; Nationalité, citoyenneté, identité).

Documents et références pour l'atelier n° 5 : L'enseignement de la guerre d'Algérie de l'école à l'Université.

Documents et références pour l'atelier n° 6 : Cinéma et littérature sur la guerre d'Algérie.

Documents sur la Ligue de l'enseignement et la guerre d'Algérie.

* * *

Qantara, magazine de l'Institut du Monde Arabe.

Pourquoi ? revue de la Ligue de l'enseignement.

Textes et documents pour la classe, hebdomadaire édité par le Centre national de documentation pédagogique.

* * *

Notes d'information sur :

L' ouvrage *"L'assassinat de Château-Royal, Alger, le 15 mars 1962"*, de Jean-Philippe Ould Aoudia.

L' ouvrage *"1962 : La paix en Algérie"*, de Guy Pervillé.

Le coffret de cassettes sur *"La guerre d'Algérie"*, présenté par France Culture.

Le numéro hors-série du Nouvel Observateur *"La guerre d'Algérie, trente ans après"*.

* * *

Programme de mars 1992 de *Ciné-Ima.*

Programme de mars 1992 des *Séances de l'IMA.*

Plan d'accès à l'Institut du Monde Arabe et à la Sorbonne.

Affiche du colloque.

Les différentes interventions se font sous la forme de tables rondes, laissant la parole également à la salle.

Un témoignage d'une professeure d'histoire-géographie attire particulièrement l'attention : celui de Mme Becker, fille d'une mère algérienne. Elle est née en Algérie, avait 11 ans au moment de la guerre et enseigne désormais l'histoire et la géographie en Alsace. Elle raconte une expérience traumatisante dans l'une de ses classes composée majoritairement d'enfants immigrés et d'enfants de mineurs. Constatant qu'une de ses élèves pleurait sans cesse, elle en discute avec le chef d'établissement qui lui rétorque : « *Je suis un ex-légionnaire, et ces populations-là, j'ai su les mater* ». Il n'est pas mentionné de difficulté à enseigner la guerre d'Algérie ; la scène se passe en 1986, le caractère sensible de la question ne se situe pas exactement toujours là où on l'attend.

Un atelier est entièrement destiné à l'enseignement de la guerre d'Algérie « de l'école à l'université ». On y trouve des enseignants d'IUFM, des universitaires, le président de l'APHG, des inspecteurs et des professeurs d'histoire-géographie. Les deux Inspecteurs Généraux d'histoire : Jeanine Geoffroi (doyenne) et Jean-Pierre Rioux devaient y participer mais auraient eu un empêchement.

La première partie de l'atelier porte sur les manuels, la seconde sur l'enseignement en général, la troisième sur l'université.

C'est l'historien Daniel Lefeuvre, alors ATER à l'université Paris 8, qui présente la partie sur les représentations de l'Algérie dans les manuels français des années 1930 aux années 1950 afin de cerner ce que savaient les futurs combattants français de la guerre d'Algérie. Il enchaîne sur une étude des manuels contemporains plus brève. L'historien, après avoir constaté que son traitement, depuis 1983, était nettement plus important et riche grâce au poids des universitaires dans les auteurs de manuels, conclut sur le caractère sensible de la question sans illustrer sa conclusion par des exemples concrets.

Une intervention sur l'école primaire s'interroge sur les effets des compositions des publics dans les classes où l'on trouve des enfants d'origine algérienne :

> *« La présence dans nos classes d'enfants d'origine algérienne ou d'enfants dont les parents ont quitté l'Algérie en 1962 n'a pas d'incidence réelle. Il ne semble pas que, lorsqu'on parle de la guerre d'Algérie en classe, la mémoire familiale apparaisse, du moins à Paris »* (p.361).

Jean Peyrot, président de l'APHG affirme, de son côté, que les élèves ne savaient rien sur la guerre d'Algérie avant que, sur intervention de l'APHG, l'histoire du temps présent ne soit mise officiellement au programme de terminale, omettant au passage qu'elle est enseignée en troisième depuis 1969.

Une autre intervention est consacrée à la place de la torture dans les manuels de terminale. Elle est présentée par Alexis Berchadsky, étudiant à l'université d'Aix en Provence. Il apparaît que la torture est évoquée chez les cinq éditeurs consultés (Nathan, Hatier, Istra, Belin, Hachette), soit dans le cadre du récit du manuel, soit dans les textes et iconographies ressources. Certains, tels Istra, ne se cachent pas d'un réel parti-pris : « *Imperturbable, ce gouvernement de gauche couvre la pratique de la torture* » ; tous rappellent que des intellectuels avaient toutefois protesté.

Un ancien enseignant du lycée de Montreuil prend ensuite la parole. Pour lui, le traitement horaire de la guerre d'Algérie en terminale depuis 1983 est normal. Il regrette cependant, dans les manuels, une approche froide, distanciée, mettant l'accent sur les grands évènements et obérant les mobilisations de millions d'hommes et femmes anonymes, des partis politiques

de gauche et des syndicats, ou encore de la vie quotidienne des soldats (lui-même ayant été ancien rappelé).
Enfin, Geneviève Pastor, enseignante en lycée à Nanterre s'attache ensuite à commenter, de manière très critique, les programmes de terminales qu'elle estime beaucoup trop franco-centrés. Elle raconte que, depuis deux ans, ses élèves connaissent enfin, grâce à la période commémorative, les massacres du 17 octobre 1961. Cette année, trois élèves « maghrébines » avaient d'ailleurs réclamé une minute de silence en cours de philosophie le 17 octobre dernier[356].

Au final, il n'apparaît pas de réel consensus ni sur la difficulté de l'enseignement de la guerre d'Algérie, ni sur sa corrélation avec une demande de reconnaissance des élèves héritiers de l'immigration. Le colloque se présente davantage comme un état des lieux de l'existant. L'institution scolaire n'a pas manifesté son intérêt pour l'événement.
Dix ans plus tard, à la faveur du débat beaucoup plus chaud sur la torture, son attitude est totalement autre.

2-2 Captation ministérielle et convergence du réseau

Jack Lang est ministre de l'Éducation nationale depuis le 27 mars 2000. Il arrive en pleine crise ministérielle, Claude Allègre, son prédécesseur ayant dû démissionner, contesté à la fois par les syndicats et la rue. Le cabinet du ministre est réorganisé. Christian Forestier est nommé directeur de cabinet. Il connaît bien le milieu éducatif. Ancien Directeur des Lycées et Collèges (DLC) entre 1992 et 1994, ancien Recteur, il est en outre très proche de Jack Lang. André Hussenet est directeur-adjoint du cabinet chargé des programmes et de la pédagogie. Il m'affirme être à l'origine de la nomination de Laurent Wirth et Alain Seksig[357]. Laurent Wirth, inspecteur général d'histoire-géographie est rattaché à ce pôle et devient conseiller chargé spécifiquement des programmes et de l'histoire scolaire. Alain Seksig[358], lui, est chargé des problèmes du premier degré dans ce même pôle pédagogique. Conseiller technique, il est responsable de la scolarisation des élèves non-francophones, de l'internat scolaire, de la prévention en milieu scolaire et du devoir de mémoire.

[356] *Ibid.,* p. 425.
[357] Courriel du 3 septembre 2015 à la suite de notre demande d'éclairage sur cette période.
[358] Alain Seksig n'a jamais répondu à nos demandes d'entretien.

Encadré 6 : Alain Seksig (sources : biographies parcellaires du Web, éléments d'autobiographies[359], archives nationales)

Alain Seksig est né et a grandi en Algérie. Son père y était instituteur. Lui-même devient instituteur en 1973. Il exerce dans les écoles populaires de Belleville pendant vingt-cinq ans. Il fait découler de cette expérience pédagogique son amour de l'école républicaine et son scepticisme progressif pour la « pédagogie interculturelle » (Seksig, 2004). Françoise Lorcerie le décrit comme un ancien militant d'extrême-gauche (Lorcerie, 2008) Il devient maître-formateur en 1984 puis directeur d'école entre 1994 et 2000, avant d'être nommé Inspecteur l'Éducation Nationale (IEN). Entre-temps, il est chargé de mission au FAS sur la scolarisation des enfants immigrés et conseiller de quartier dans la mairie du 20è arrondissement où il fonde l'association Sésame pour « promouvoir la connaissance et l'expression "interculturelles" dans les écoles » . Il est membre du comité de rédaction de la revue *Hommes et Migrations* depuis 1986. C'est dans cette revue qu'il publie son premier article sur le thème « Á l'école, l'intégration : rassembler ou différencier ? » où il dénonce les atermoiements de l'école publique face à la première affaire du voile de Creil en 1989. En 2000, il est nommé conseiller technique au cabinet du ministre Jack Lang. Il y est doté de vastes attributions : scolarisation des élèves non francophones et enfants du voyage, internat scolaire, école ouverte, accompagnement scolaire, lutte contre les sectes, lutte contre le racisme, laïcité, histoire et mémoire, droits de l'Homme et de l'Enfant ». Il y reste d'avril 2000 à mai 2002. Il soutient *Les Territoires perdus de la République* qu'il cite pour étayer ses prises de position sur une laïcité intransigeante sur le port des signes religieux (Seksig, 2004). En 2007, il est co-président de la commission éducation de la LICRA et est nommé au HCI en 2009 où il est responsable de la mission laïcité jusque 2013. Il y plaide pour l'interdiction du voile à l'université.

Encadré 7 : Laurent Wirth (fiche biographique élaborée à partir de l'entretien du 3 novembre 2010)

Laurent Wirth se présente comme ayant eu un itinéraire assez particulier. Etudiant à l'IEP de Paris, il travaille, en sortant deux années durant à la compagnie française d'assurance pour le commerce extérieur où il s'est « ennuyé comme un rat mort ». L'Algérie a été pour lui « une planche de salut » car il part y effectuer son service militaire en enseignant le droit et l'économie politique à l'Institut de technologie du commerce d'Alger. Parallèlement à Science-Po, il avait commencé des études d'histoire et a donc préparé le CAPES par correspondance en Algérie. Il enseigne dans des collèges et lycées à partir de 1976-1977 à Aix-en-Provence , dans le bassin minier de Decazeville où il a enseigné aux classes Classes Préprofessionnelles de niveau (CPPN) : « *donc j'ai appris le métier à la base* », et à Limoges. En 1985, il commence à enseigner dans des classes prépas à Toulouse d'abord puis à Henri IV à Paris avant d'être nommé inspecteur général en 1998 sous Claude Allègre. «Tombé dans la marmite tout petit » parce que son père était Inspecteur Pédagogique Régional, « pur produit de la méritocratie républicaine » : «I*l n'a pas le Bac mon père* ». Laurent Wirth a eu en charge les classes préparatoires, les lycées professionnels puis le dossier collège sous De Robien où il relit les programmes de collège sous la direction de René Rémond. Il est passé par le cabinet de Jack Lang dirigé par Christian Forestier. Il est doyen du groupe histoire-géographie depuis 2008.

[359] Dans cet article, Alain Seksig utilise sa propre trajectoire biographique pour étayer ses idées sur la laïcité : Alain Seksig, « A l'école, la laïcité, la question identitaire et la diversité culturelle », *Sens public*, septembre 2004, consultable en ligne : http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=100.

Un carton aux archives nationales est consacré à cette coopération entre Jack Lang, Alain Seksig, André Hussenet et Laurent Wirth. La guerre d'Algérie n'y est pas prioritaire car le dossier est surtout consacré à la mémoire de la Seconde Guerre mondiale, mais une partie du dossier lui est dévolue.

Dès l'arrivée de Jack Lang, le ministère lance plusieurs sondes et chantiers sur l'enseignement de la guerre d'Algérie qui témoignent d'un intérêt singulier du ministre pour la question. Laurent Wirth et Alain Seksig sont à l'origine de cette décision d'impliquer le ministère dans la problématique d'enseignement de la guerre d'Algérie.

En 2001, la polémique sur l'Algérie est à son comble rappelle Laurent Wirth :

> *LW : «Les résonances ça a été une avalanche de courriers, un tollé médiatique ; des deux bords, les uns mettant l'accent sur les exactions et les tortures du FLN, avec photos épouvantables, et les autres mettant l'accent sur les exactions du FLN, enfin des deux bords (…)*
>
> *Il y a eu plein de courriers, plein plein de courriers, alors comme j'étais l'historien du cabinet, tout ça ça arrivait sur mon bureau. Je recevais ces courriers là, j'y répondais pour signature. Je me souviens, c'était souvent des dossiers épais comme ça, avec des photos, c'était des associations, la FNACA des trucs comme ça ; des individus difficiles à identifier, ou des gens qui se revendiquaient soit d'un soutien au FLN, je ne me souviens pas s'il y avait eu des porteurs de valise.*
>
> *LDC Vous les lisiez tous attentivement ?*
>
> *LW : «Ah ben oui oui puisqu'il fallait que je fasse une réponse pour la signature du ministre. C'est un exercice difficile parce que bon il faut faire attention à qui vous avez à faire etc. etc. etc et puis vos réponses d'ailleurs elles ne sont pas toujours validées et il y en a auxquelles on ne répond pas, les insultantes, injurieuses puis il y avait aussi d'autres formes qui ne laissent pas de traces : des demandes d'interviews ... »*[360].

Le contexte diplomatique immédiat n'est pas non plus étranger à cet engouement. Le Président de la République algérienne Bouteflika doit se rendre en France pour une visite diplomatique les 14 et 15 juin 2000. Le Président Jacques Chirac souhaite faire de cette visite une geste de réconciliation. Toute initiative susceptible d'aller dans ce sens est encouragée dans les différents ministères. Deux sont engagées : l'inauguration d'une salle en l'honneur de Max Marchand et Mouloud Ferraoun, Inspecteurs de l'Éducation nationale assassinés par l'OAS en 1962[361], et une université d'été sur l'enseignement de la guerre

[360] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.

[361] *Note à l'attention de Jack Lang*, (date non apparente), vraisemblablement en mai-juin 2000, AN, 20020522, article 1.

d'Algérie. Les archives nous permettent d'entrer dans les logiques de connivences qui sous-tendent cette captation d'une réflexion sur l'enseignement motivée par une finalité politique. C'est la raison pour laquelle nous mentionnerons ici les politesses et autres petits gestes qui témoignent de la volonté de tisser un réseau d'acteurs intéressés par le projet.

Alain Seksig suggère à Jack Lang de choisir Georges Morin, Inspecteur général « *originaire d'Algérie et fort introduit dans les trois pays du Maghreb* » Il indique en avoir déjà discuté avec lui et évoqué notamment la possibilité d'un hommage à Max Marchand, Mouloud Ferraoun et leurs camarades.

Le 30 mai 2000, à quelques jours de la visite du Président de la République algérienne, Jack Lang mandate l'Inspecteur général Georges Morin pour réfléchir à un renforcement de la coopération entre les systèmes éducatifs français et maghrébins au nom « *du nombre de [nos] concitoyens qui ont leurs racines Outre-Méditerranée* »[362]. L'Inspecteur général est chargé de faire un rapport dans lequel figureraient des conseils pour favoriser les connaissances mutuelles des deux rives de la Méditerranée.

Constitution du réseau historiens-inspecteurs-ministère

Au même moment, un colloque est en préparation à la Sorbonne, sous l'égide d'Henry Rousso justement, et en hommage à Charles-Robert Ageron. Le programme prévoit l'intervention d'universitaires des trois États du Maghreb et a réclamé une subvention au ministère de la recherche de 30 000 F. Jack Lang écrit personnellement à Henry Rousso pour lui signifier son soutien :

> *« Monsieur Alain Seksig, membre de mon cabinet et déjà en relation avec vous, m'indique être intervenu auprès de la mission scientifique universitaire du ministère de la recherche pour que les 30000F que vous sollicitez vous soient accordés »*[363].

Le colloque a lieu le 23 novembre 2000. Alain Seksig s'y rend et se fait remettre un ouvrage dédicacé par Ageron à destination du ministre[364]. Il décide alors de solliciter quelques uns des historiens présents pour coopérer avec le ministère et réfléchir à un « *approfondissement de l'enseignement de la guerre d'Algérie dans le contexte actuel d'une réactivation très médiatisée de cette mémoire (au nom précisément du "devoir de*

[362] *Lettre de Jack Lang à Georges Morin*, 30 mai 2000, AN, 20020522, article 1.
[363] *Lettre de Jack Lang à Henry Rousso*, 30 août 2000AN, 20020522, article 1.
[364] Lequel répondra par une lettre où le ministre adresse, en plus des remerciements conventionnels, un hommage à l'œuvre d'Ageron.

mémoire") »[365]. Dominique Borne, Laurent Wirth et Jean-Pierre Philippe, Inspecteurs Généraux, sont pressentis pour s'y associer. C'est donc à l'occasion de ce colloque que se concrétise l'idée d'une association entre universitaires, Inspection Générale et ministère sur l'enseignement de la guerre d'Algérie.

Contrairement à dix ans plus tôt, l'initiative est bien institutionnelle. Elle reste cependant externalisée vis à vis de l'instance, le Conseil National des Programmes (CNP), qui, au même moment, travaille à l'écriture ou aux amendements des nouveaux programmes[366]. Jack Lang montre un véritable intérêt pour la tenue du colloque. Il félicite personnellement Daniel Lefeuvre (Sorbonne) et Anne-Marie Pathé (IHTP) pour son organisation et pour lui avoir adressé les actes. Reconnaissant « l*' intérêt fortement médiatisé - mais pas toujours bien maîtrisé - pour la guerre d'Algérie »*[367]. Dans la foulée de ce colloque, les participants sont conviés au ministère pour une réunion de réflexion sur « *la place et la présentation de la guerre d'Algérie dans les programmes et les manuels scolaires* »[368].

Tableau 3 : Personnalités conviées au ministère Lang en novembre 2000

Universitaires	**Inspection Générale**
Charles-Robert Ageron	Dominique Borne
Raphaëlle Branche	Georges Morin
Robert Franck	Jean-Louis Nembrini
Daniel Lefeuvre	Jean-Pierre Rioux
Anne-Marie Pathé	
Henry Rousso	
Jean-François Sirinelli	

C'est à l'issue de cette réunion qu'est suggérée l'organisation d'une université d'été. Un compte rendu de la réunion indique que la tenue de cette session de formation ne répond pas au constat de lacunes. Tous auraient reconnu la place accordée à la guerre d'Algérie dans les programmes et les manuels et l'absence de non-dits comme la torture ou le 17 octobre.

[365] *Note d'Alain Seksig au ministre,* 28 novembre 2000. AN, 20020522, article 1.
[366] Voir chapitre 3, 3-4 et 3-5.
[367] *Lettre de Jack Lang à Daniel Lefeuvre*, 15 décembre 2000, AN20020522, article 1.
[368] *Courrier d'invitation co-signé par Laurent Wirth et Alain Seksig*, 22 décembre 2000, AN, 20020522, article 9.

L'université d'été n'aurait donc pas pour vocation d'apporter des connaissances supplémentaires sur un sujet peu connu mais, d'après Seksig et Wirth :

> *« Une telle manifestation présenterait l'avantage de placer le ministère de l'éducation nationale en situation d'organiser et non de subir le débat, de mettre en évidence le fait que cet enseignement existe et de développer une réflexion en profondeur sur ses modalités »,* mais surtout *« Elle est apparue, à tous, préférable à un engagement de l'Éducation nationale dans des commémorations ponctuelles et sujettes à polémiques (17 octobre 1961, 18 mars 1962) ».*[369]

L'université d'été est donc considérée comme une réponse adéquate (et refroidie) à ce que les membres de la réunion appellent une « vague mémorielle ». Le savoir académique déplace le débat et sert ici de neutralisateur. L'institution ne doit pas s'engouffrer dans la brèche des commémorations d'évènements encore trop vifs.

Constitution du réseau ministère-entrepreneurs de mémoires

Le ministère lance toutefois un chantier de commémorations en 2001. Une salle en mémoire de Max Marchand doit être inaugurée dans les locaux du ministère. Cela fait suite à une demande de l'association « Les amis de Max Marchand, de Mouloud Feraoun et de leurs compagnons » soutenus en cela par Seksig. Ce dernier avait rédigé une note apologétique sur Max Marchand, ancien instituteur à Alger, auteur d'un manuel scolaire pour les enfants de l'école élémentaire et membre du SNI :

> *« Je me souviens d'une photo extraite de ce dossier représentant le porche de la mosquée Sidi Bou Médine à El' Eubbad-Tlemcen. Mon père l'avait encadrée et l'exposait chaque année au mur de sa salle de classe. Au dos de la photo on pouvait lire cette légende écrite de sa belle écriture d'instituteur : proche d'une mosquée plus vieille que Notre Dame de Paris ».*

Lui-même pris dans une relation affective avec la mémoire de Max Marchand, Alain Seksig influe donc sur la décision ministérielle. Pour lui, ce geste aurait « une grande portée politique ». Il envisage d'ailleurs de l'annoncer au moment de l'ouverture de l'université d'été[370].

La salle est inaugurée en effet le 12 décembre 2001 en présence de l'ambassadeur d'Algérie, des familles des inspecteurs assassinés et de personnalités comme Germaine Tillion.

[369] *Note d'Alain Seksig et Laurent Wirth au ministre*, 17 janvier 2001, AN, 20020522, article 9.
[370] *Note d'Alain Seksig au ministre*, 27 juillet 2001, AN, 20020522, article 9.

Représentants syndicaux et membres d'associations d'anciens combattants y assistent. La cérémonie est l'occasion d'évoquer les questions d'enseignement à travers la profession des défunts. Jack Lang mentionne alors la nécessité d'un travail coopératif entre historiens français et algériens mais aussi celle d'une réflexion sur les modalités de l'enseignement de la guerre d'Algérie. Il s'agit d' « *aider à la réconciliation de mémoires antagonistes* ». Des historiens sont cités dans le discours d'inauguration : Charles-Robert Ageron d'abord mais aussi Benjamin Stora, qui apparaît, à notre connaissance, pour la première fois comme référence académique dans l'institution scolaire[371].

Max Marchand et Mouloud Ferraoun sont des figures consensuelles. Représentants du monde de l'enseignement, mais aussi d'une Algérie française pacifique et respectueuse des droits des indigènes, ils sont les porte-paroles symboliques idéaux de la réconciliation. L'inauguration de la salle est aussi un geste d'apaisement et de consensus. Elle permet en outre d'annoncer un travail sur l'enseignement de l'histoire et de donner des gages d'amitié à l'Algérie.

L'autre axe commémoratif concerne la date du 17 octobre 1961. A l'aube du quarantième anniversaire se crée l'association 17 octobre contre l'oubli composée de nombreux militants mais aussi d'universitaires qui réclament la qualification du massacre en crime contre l'humanité. Un collectif unitaire 17 octobre 1961-17 octobre 2001 représenté par Mireille Mendès-France, femme de l'ancien ministre, écrit au ministère de l'Éducation dès juillet 2001 afin de demander une audience. Il s'agit de réfléchir en commun sur les solutions à trouver pour pousser les manuels scolaires et les enseignants à « *accorder au massacre une part réelle* », « *sans rien obérer* »[372]. Le collectif joint à sa demande une étude fouillée d'Yves Royer portant sur le traitement du 17 octobre 1961 dans les manuels scolaires (Royer, 2001). Jean-Pierre Philippe, conseiller auprès du ministre, lui suggère alors d'organiser un débat sur le 17 octobre qui serait l'occasion de projeter le documentaire *Une journée portée disparue* de Brooks et Helling. En un mois, Une soirée-débat est organisée au lycée Louis Le Grand, signe de l'urgence de la situation, mais aussi de l'écho qui en est souhaité.

La soirée est placée sous le haut patronage de Jack Lang, elle réunit Mireille Mendès-France, Jean-Pierre Rioux, Madeline Rebérioux et Benjamin Stora. Des notes manuscrites prises par

[371] *Discours d'inauguration de Jack Lang*, 12 décembre 2001, AN, 20020522, article 9. Benjamin Stora, lors de notre entretien, se souvient en effet avoir été sollicité à cette occasion.

[372] *Lettre de Mireille Mendès-France à Jack Lang*, 1er juillet 2001, AN, 20020522, article 1.

Alain Seksig révèlent la teneur des interventions. Mireille Mendès-France, au nom du devoir de mémoire, réclame que le 17 octobre 1961 soit étudié dans les programmes scolaires dans le cadre des « guerres coloniales » par « *devoir d'éveiller la conscience critique* ». A son tour, Madeleine Rebérioux en appelle à « *réintégrer l'histoire de la colonisation dans nos enseignements en seconde et en première* », « *d'autant plus importante à aborder avec nos élèves petits enfants d'Algériens* ». Jean-Pierre Rioux répond à ses interpellations en tant qu'inspecteur général : «*Aucun enseignant ne peut participer de la dynamique de repentance gratuite, laïque et obligatoire* ». Il affirme que l'école ne doit pas entrer dans ces querelles de mémoire et récuse « toute instrumentalisation de l'histoire ». Stora demande comment envisager un enseignement du 17 octobre 1961 sans reconnaissance officielle. Il s'alarme de la « *frilosité inadmissible* » et de l' « *occultation* »[373].

L'université d'été de 2001 comme moment de convergence des deux réseaux

L'université d'été organisée à l'Institut du Monde Arabe se déroule du 29 au 31 août 2001. Ce n'est pas exactement la première sur cette question. Trois ans plus tôt, impulsée par Sophie Ernst, professeure agrégée de philosophie et détachée à l'INRP, une université d'été avait été organisée à Toulouse sur le thème « *Penser, dire et enseigner les drames et les refoulés de l'histoire du temps présent* ». Elle portait sur les thèmes réputés difficiles comme le génocide des juifs, la colonisation-décolonisation, « *notamment la guerre d'Algérie* », et l'immigration. Interdisciplinaire, regroupant une trentaine de personnes, elle n'a pas donné lieu à publication mais, au titre de formation d'enseignant, avait été annoncée au BOEN[374].
Celle de 2001 a une toute autre envergure politique et médiatique depuis les débats autour de la torture. Le discours d'inauguration de Jack Lang est rédigé par Laurent Wirth. Statutairement, elle est organisée dans le cadre du « plan national de pilotage » du ministère de l'éducation nationale et est financée par la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO). Elle a une finalité de formation des enseignants. L'université est fortement médiatisée. Deux dépêches AFP consécutives relaient quelques interventions en insistant sur ce qui fait problème dans l'enseignement de la guerre d'Algérie [375].

[373] *Notes manuscrites d'Alain Seksig sur le débat organisé à Louis-Le-Grand* le 16 octobre 2001, AN, 20020522, article 1.
[374] *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale*, spécial, 2, 1er avril 1999.
[375] Dépêches AFP, 28 et 29 août 2001.

Les actes sont publiés dans la foulée aux éditions du ministère[376]. Le discours d'ouverture prononcé par Jack Lang ne fait pas mystère des motivations de cette université d'été :

> *« Ce qui m'a incité à demander sa mise en place, c'est d'abord la réactivation très polémique et très médiatisée de la mémoire, ou plutôt des mémoires antagonistes de la guerre d'Algérie ».*

Reconnaissant qu'il y a cependant peu d'inconnu sur cette question, Jack Lang analyse cette résurgence comme la conséquence à la fois du procès Papon et de la demande des enfants de la seconde génération.

Le ministre indique avoir reçu de très nombreux courriers persuadés que cette question n'était pas enseignée à l'école[377] ; il attribue alors au colloque la responsabilité d'un état des lieux sur la question et celle de contredire les idées reçues.

Jean-Pierre Rioux relaie le ministre dans l'inauguration et rattache cette université d'été au colloque de la Ligue de l'enseignement de 1992.

De son côté, il insiste sur l'importance de cet évènement pour aider les élèves à se distancier de l'actualité brûlante portée par les médias, une actualité « *intéressée* », dit-il, « *artificielle* », un « *tintinmarre toujours parcellaire* ». L'objectif est de se distancier du « devoir de mémoire » qui

> *« généraliserait pour toutes les générations et tous les cas de figure la responsabilité, la culpabilité et la repentance, devenues toutes les trois gratuites, laïques et obligatoires »*[378].

Le ton est assez ferme :

> *« Nous n'avons pas à nous justifier sans cesse de ce que nous faisons à propos de la guerre d'Algérie et du Maghreb contemporain »*

et traduit une très forte volonté de se démarquer à la fois de la temporalité médiatique et du registre mémoriel. Il leur préfère le « *camp du savoir* ».

De fait, seule une table ronde se consacre plus spécifiquement à l'enseignement sur l'ensemble des conférences. Réunissant deux Inspecteurs Généraux (Georges Morin et Dominique Borne), deux enseignants chargés de mission (Sophie Ernst, pour l'INRP et Rachid Azzouz à la DESCO) et quatre membres d'associations (Au nom de la mémoire, Les amis de Max Marchand Mouloud Feraoun et leurs compagnons, Mémoire de la Méditerranée, Maison kabyle de France). La table ronde ne porte pas spécifiquement sur l'enseignement toutefois mais sur l'articulation entre histoire et mémoire.

---

[376] *Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*, Actes de la Desco, 2002.

[377] Ce que nous a confirmé Laurent Wirth lors de l'entretien.

[378] Discours d'inauguration, *Op.cit,* p 10.

Quelques interventions évoquent cependant les programmes et les pratiques. Dominique Borne explique par exemple que l'introduction en seconde du thème « *La Méditerranée au XIIème siècle* » est une manière de sensibiliser les élèves au temps long pour comprendre le Maghreb contemporain. Une passe d'armes entre Mehdi Lallaoui (co-réalisateur du film *Le silence du fleuve* sur le 17 octobre 1961), Dominique Borne et Laurent Wirth montre la difficulté du dialogue, le premier affirmant que son association est à l'origine de l'introduction du 17 octobre 1961 dans les programmes quand les seconds rappellent qu'il y est présent depuis plus de vingt ans. Henry Rousso reprend également Mehdi Lallaoui en affirmant que, pour lui, le rôle des associations n'est que de réclamer une commémoration des crimes d'État. Faisant le rapprochement avec les mutins de 1917, il reprend Mehdi Lallaoui sur sa propension à imaginer l'existence d'une histoire officielle de France. Ce dernier se défend :

> *«J'ai pour ma part l'honneur de me servir de l'histoire pour défendre non pas la vérité historique mais l'idée de justice. Je dénonce un certain nombre d'occultations car, à l'école de la République, le souci de justice m'a été enseigné »*[379].

A la lecture de cet échange, on sent une véritable tension liée à deux visions antagonistes de l'enseignement de l'histoire. Empreinte de référents académiques, l'Inspection Générale refuse de céder au paradigme de la justice brandi par Mehdi Lallaoui. Le dialogue s'inscrit exactement dans la tension qui traverse l'écriture des programmes tiraillés entre les demandes de justice et de reconnaissance portées par les associations et le souci de coller simultanément aux référents scientifiques (la vérité) et aux finalités traditionnelles d'un enseignement de l'histoire au service d'un commun indifférencié.

Mais les thématiques spécifiques sur l'enseignement sont en fait cantonnées à l'espace des ateliers.

Un premier atelier est consacré par ailleurs aux manuels scolaires. Présidé par Michel Hagnerelle (inspecteur général) et Michel Lambin (professeur de classes préparatoires)[380]. Le compte-rendu de l'atelier donne peu d'indications sur le contenu, outre l'analyse très critique de certaines lacunes et des programmes en eux-mêmes qui ne permettent pas d'enseigner correctement la guerre d'Algérie.

Plus original, un atelier est consacré aux autres lieux possibles d'enseignement de la guerre d'Algérie que les programmes d'histoire : éducation civique ou TPE. Les rapporteurs, tous

[379] I*bid.* , p. 111.

[380] Il est intéressant de constater que les actes du colloque ne précisent pas la fonction de directeur de collection des éditions Hachette pour Michel Lambin.

deux enseignants, soulignent le nombre de ressources disponibles et les opportunités de traiter la question dans le cadre de travaux sur l'immigration maghrébine ou de lutte contre le racisme.

Un atelier co-animé par un inspecteur pédagogique régional de Nice (Michel Piffault) et une enseignante d'arabe Rachida Dumas, porte sur « *Recherche d'identité chez les élèves et délégitimation des enseignants* ». Le compte rendu est on ne peut plus vague, se contentant de pointer le risque d'un Eux et Nous et la nécessité du recours à la science pour « *un enseignement de l'histoire sans passion* ».

Enfin, un dernier atelier traite la question « Apprendre et enseigner l'immigration algérienne » animé par une professeure d'histoire-géographie, Nicole Samadi, détachée à l'Institut du Monde Arabe. Le compte-rendu est franchement très court et consensuel. Il est question de *« valoriser la culture des élèves sans renoncer à un enseignement scientifique* » et d'insister sur les vertus positives de l'intégration par l'école.

Jean-Louis Nembrini, inspecteur général et doyen du groupe histoire-géographie conclut les journées. Il rappelle la nécessité d'enseigner l'histoire « *sereinemen*t » et de s'appuyer sur les acquis scientifiques. Il s'agit d'éviter la dérive vers l'éducation civique. Quelques propositions sont faites. La première est de valoriser l'histoire de la civilisation musulmane d'une part en insistant sur son âge d'or, mais aussi de porter une attention particulière à la colonisation-décolonisation, ainsi qu'aux « *dérives de la guerre d'Algérie (tortures et autres exactions, répression du 17 octobre 1961)* » ; la seconde proposition porte sur l'amélioration de la formation initiale et continue des maîtres. La dernière proposition est pédagogique, elle consiste à diversifier les approches en faisant appel aux témoignages, et à d'autres disciplines.

En ce début des années 2000, l'enseignement de la guerre d'Algérie est désormais admis comme problème public auquel il faut remédier. Les cartons d'archives centralisent quelques articles de presse qui confirment cet aspect[381].

[381] «L'école s'interroge sur la façon d'enseigner la guerre d'Algérie et la torture », *AF*P, 28 août 2001 ; dépêche reprise dans Aujourd'hui, 29 août 2001 ; «Comment enseigner la guerre d'Algérie ? », *La Montagne*, 29 août 2001 ; «La guerre d'Algérie est-elle bien enseignée ? », *Le monde*, 30 août 2001 ; «L'amertume des oubliés », *La Montagne*, 31 août 2001 ; «Jack Lang appelle à aller plus loin dans la transmission de la guerre d'Algérie », *Le Monde*, 31 août 2001 ; «La guerre d'Algérie est-elle bien enseignée ? », *Le Figaro*, 31 août 2001 ; «Des cours à problème » *Télérama*, 12 septembre 2001 ; Du côté de la radio : retranscription d'une émission sur RTL, 30 août 2001 et RFI, 29 août 2001 portant toutes deux sur l'université d'été.

Conclusion

Dans la foulée de la labellisation de la matrice mémorielle de la guerre d'Algérie dans les débats publics, l'école est interpelée dans sa responsabilité de transmission de l'histoire de cette guerre. Malgré les témoignages et enquêtes montrant le peu de passion autour de cette histoire spécifique, y compris dans les écoles à forte composante d'enfants (d') immigrés, l'idée s'impose d'une défaillance de cet enseignement avec occultations, tabous et minorisation. Les historiens et militants impliqués dans le militantisme mémoriel ont enrôlé les médias, Mais c'est surtout le « scandale » de la torture qui a fourni l'occasion de s'inscrire dans ce cadre et la poursuite de la dénonciation. Ainsi, malgré leurs constats parfois, certains journalistes ont pu interpréter les données (pourtant contradictoires) afin de valider l'hypothèse de cette défaillance. Au début des années 2000, la recherche en éducation a aussi intégré la guerre d'Algérie dans la gamme des questions sensibles.

L'inflation mémorielle autour de la guerre d'Algérie a donc problématisé et politisé progressivement ce contenu d'enseignement au point de le mettre sous vigilance académique, médiatique, et ministérielle. Le problème est alors capté par le ministère qui organise plusieurs réseaux de responsables, issus de différentes sphères, et les réunit dans un moment de convergence au moyen du dispositif qu'est l'université d'été. La stratégie vise à refroidir les débats mémoriels. Dans ce réseau réuni, les inspecteurs généraux se réfèrent le plus aux travaux académiques pour affirmer leur hostilité aux enjeux mémoriels. En cela, L'institution résiste et se défend d'une quelconque porosité aux débats publics.

La guerre d'Algérie n'est jamais mentionnée par l'organisation chargée spécifiquement de réfléchir aux réformes curriculaires, le Conseil National des Programmes. La question ne s'est donc pas sensibilisée dans toutes les sphères et la traduction est interrompue.

Chapitre 3 : la réécriture du fait colonial dans les programmes, entre étanchéité et perméabilité aux débats sociaux : analyse d'un « circuit de refroidissement » (1989-2000)

Introduction

La période couverte par l'existence du CNP (1989-2005) connaît une réécriture conséquente des programmes de collège dans toutes les matières en 1995-1996 et plusieurs réécritures des programmes d'histoire au lycée, en 1996, 2002 et 2003. Certains contenus ont été particulièrement remaniés comme les nouveaux programmes de seconde de 1996 devenus totalement thématiques[382].

Toutefois, nous avons vu que les aménagements curriculaires concernant la problématique coloniale n'ont été que minimes dans les prescriptions au regard de la vigueur des débats publics qui ont animé cette période. Est-ce à dire que le CNP serait resté sourd à ces débats ? Comment expliquer ces moindres ajustements limités?

Nous proposons, dans cette partie, d'entrer dans les coulisses du travail du CNP et de restituer les débats ayant trait au fait colonial dans les différentes réunions, ainsi que les relations entre plusieurs instances responsables des changements de curricula. Ainsi envisagé comme un « laboratoire », le CNP apparaît comme un lieu de débats parfois passionnés, parfois routiniers. Comparé à l'ardeur de certains débats publics, surtout dans les années 2000, le résultat des discussions au CNP peut paraître décalé et le résultat insipide.

Plusieurs hypothèses peuvent être faites concernant les effets de catégories d'acteurs impliqués dans le dispositif de réformes curriculaires, les relations - parfois conflictuelles - entre les différentes instances, les luttes de territoires, les rapports de force. Les discours sur

[382] Les nouveaux programmes prévoient des focalisation sur des thèmes choisis dans chaque période historique comme «la citoyenneté sous l'Antiquité ». La dernière partie redevient en revanche linéaire à partir de la Révolution Française.

les contenus d'enseignement, produits au sein du CNP et des GTD seront envisagés ici comme des justifications. Le premier aspect (composition du CNP et relations en son sein avec ses interlocuteurs) a déjà été largement analysé par Patricia Legris, nous tenterons donc de le compléter par une focale plus précise sur les contenus d'enseignement liés au fait colonial et susceptibles, à ce titre, d'interférer dans les arbitrages entre acteurs. Cette partie laissera également apparaître le poids de la routine administrative - « *L'administration ne pense pas* » nous dit Marie-Hélène Touzalin[383] - , et de la technicité d'élaboration des programmes qui, en l'occurrence, contribue sans doute à refroidir les débats de l'extérieur.

1- La Création du Conseil National des Programmes, une volonté de rationalisation administrative des modifications curriculaires (1989)

1-1 Le contexte de rénovation administrative

Pour la première fois dans l'histoire de l'écriture des programmes, une administration spécifique est dévolue aux curricula. Roger-François Gauthier évoque la mise en place d'une « politique des contenus d'enseignement » (Gauthier, 1988). Pour Pierre Clément (Clément, 2013), cette politique remonte à la nomination d'Alain Savary comme ministre de l'Éducation en 1981 qui gouverne par la mise en place de commissions comme nous l'avons vu. Mais l'année 1989 constitue un basculement du point de vue de l'administration de l'Éducation nationale. Les contenus d'enseignement relèvent désormais d'une « politique sectorielle ».

Ce choix correspond au contexte de rénovation administrative impulsé par le neuvième plan (1984-1988) qui avait priorisé la démocratisation, la rénovation et la décentralisation (Robert, [2010], 215). La politique scolaire s'est donc inscrite dans ce mouvement qui entraine des transferts de compétence vers les collectivités territoriales. Les instances locales de concertation et de décision se multiplient. La gouvernance administrative de l'Éducation nationale se complexifie considérablement avec une multiplication d'échelons intermédiaires en matière de gestion administrative. Cependant, la très longue tradition de

[383] Marie-Hélène Touzalin, entretien , 6 juin 2011.

centralisation et de standardisation - à laquelle certains auteurs attribuent d'ailleurs la responsabilité du blocage de toutes tentatives de réformes[384] - se maintient.

Une autre contingence de taille d'avère désormais incontournable : des choix économiques qui imposent des économies budgétaires conséquentes. Resté stable entre 1982 et 1988, le budget de l'Éducation Nationale ne permet aucune revalorisation salariale des enseignants, condition pourtant importante aussi pour l'acceptation des réformes. Par ailleurs, la démocratisation des lycées liée au fameux slogan de « 80% de réussite au Bac » lancé par le ministre Chevènement entraîne une forte augmentation des effectifs qui appellent d'autres dépenses d'encadrement. La réorganisation administrative et les choix financiers corsètent la marge de manœuvre de la réforme en la plaçant dans des injonctions paradoxales étudiées notamment par Sylvie Aebisher dans son analyse socio-historique de l'adoption de la loi d'orientation de 1989 qu'elle qualifie de « *loi pédagogique et managériale* » (Aebisher, 2010). S'il s'agit bel et bien de rester dans une tradition de gauche soucieuse de résoudre les inégalités et d'œuvrer aux progrès de la démocratisation scolaire, le gouvernement n'échappe pas à des obligations plus structurelles liées aux bouleversements que rencontre l' « État éducateur » (Barroche & Alii, 2008), et aux avancées des logiques de gouvernance managériales.

1-2 Une nouvelle loi d'orientation sur l'école

A l'automne 1988, Lionel Jospin lance l'idée d'une loi programmatique qui veut refonder un contrat social entre la Nation et l'école. Le contexte, qui est aux mobilisations syndicales pour la revalorisation salariale des enseignants, est assez tendu. La loi d'orientation de 1989[385] est présentée au Parlement sans que cela ne soulève d'énormes débats. Elle opèrerait pourtant, selon André Robert un véritable retournement de l'approche pédagogique. La formule communément admise d' « élève au centre du système » se réfère à l'article n°1 qui indique : « *le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants* ». Elle n'est pas la simple prise en compte d'un lieu commun mais opère

> *« un refus de la fiction juridique de l'égalité formelle au profit d'une approche dynamique différenciatrice qui part de la diversité originaire des élèves (comme en témoigne la politique de*

[384] Frédéric Sawicki dans *Politix* rappelle que Margaret Scotford Archer fait du système éducatif français l'archétype du néo-corporatisme à la française avec la très forte collusion entre l'administration et le syndicat mais aussi le poids de la centralisation. Cela expliquerait que chacune des réformes provoque de véritables conflits. (Sawicki, 2012).

[385] loi n°89-486 du 10 juillet 1989.

discrimination positive en ZEP) pour construire leur formation et leur insertion professionnelle et sociale » (Robert 2010, p.152),

Toutefois, le cadre national et commun reste important. En réalité, il ne semble pas y avoir eu véritablement d'arbitrages entre la centration sur l'individu ou sur le collectif. La responsabilité nationale d'assurer l'éducation des jeunes quelles que soient leurs origines sociale, culturelle ou géographique est en effet mentionnée quelques lignes plus loin.

Cette loi n'est donc pas une franche rupture dans la philosophie de l'éducation, elle semble davantage un compromis et, si nous rejoignons aussi les analyses de Sylvie Aebisher et Pierre Clément quant à son caractère plutôt « managérial », elle nous semble toutefois pouvoir être analysée aussi comme le reflet d'une ambiguïté inhérente au système éducatif depuis la fin des années 1970 : la tension entre une déconcentration territoriale et administrative effective et la responsabilité nationale de maintenir un commun dans le refus du différentialisme (Morel, 2002).

La fondation d'un organisme chargé de réformer les programmes ressort de ce souci de maintenir un curriculum national et de l'adapter aux objectifs de démocratisation scolaire.

« Ils [les programmes] constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève » spécifie l'article 5.

Le Conseil National des Programmes (CNP) figure dans l'article 6 de la loi d'orientation :

« Un conseil national des programmes donne des avis et adresse des propositions au ministre de l'Éducation nationale sur la conception générale des enseignements, les grands objectifs à atteindre, l'adéquation des programmes et des champs disciplinaires à ces objectifs et leur adaptation au développement des connaissances. Il est composé de personnalités qualifiées, nommées par le ministre de l'Éducation nationale. Les avis et propositions du Conseil National des Programmes sont rendus publics ».

Le CNP n'a pas donc pas pour seule responsabilité de réécrire des programmes. Il agit au niveau des curricula et peut s'intéresser aussi bien aux examens qu'aux réformes de cycles, de filières ou encore aux manuels. Son domaine d'action est très vaste. Cette particularité le met immédiatement en concurrence avec d'autres administrations chargées de la « conception générale des enseignements » : la Direction de l'Enseignement Scolaire (DESCO) et ses deux déclinaisons : Directions des écoles (primaire) ou des collèges et lycées (DLC) ; mais aussi l'Inspection Générale (IGEN) traditionnellement dévolue, comme nous l'avons vu, à l'approche disciplinaire des curricula ou encore le Conseil Supérieur de

l'Éducation (CSE)[386]. En 1993, un « Bureau des programmes » est créé pour assurer le secrétariat des groupes d'experts (GTD : Groupes techniques disciplinaires) chargés de l'écriture des programmes.

On le voit, le CNP s'inscrit dans une juxtaposition d'instances administratives, ce qui ne sera pas sans effets sur la délimitation de ses frontières d'action comme l'ont montré Patricia Legris (Legris, 2014) et Pierre Clément (Clément, 2013).

2- Le CNP, une instance concurrencée, au fonctionnement non stabilisé

2-1 Le rapport Bourdieu-Gros

L'idée d'un conseil national des programmes trouve sa source dans le rapport du Collège de France de 1985 : *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* élaboré par Pierre Bourdieu pour François Mitterrand. L'idée de concrétiser quelques unes de mesures de ce rapport est relancée par Lionel Jospin dès son arrivée au ministère de l'Éducation en mai 1988. Il décide alors d'installer des commissions de réflexion placées en amont de la création d'un futur conseil et chargées de préparer les travaux du CNP en défrichant les chantiers. Les commissions sont profilées par champs disciplinaires. Celle concernant l'histoire est présidée par Philippe Joutard. Ce choix témoigne encore d'une volonté de continuité avec les années antérieures, Joutard ayant repris, après Jacques Le Goff, la présidence de la COPREGH en 1985-1986. Le fonctionnement de ces commissions est un premier problème. Déjà des rivalités éclatent entre ces commissions toutes dirigées par des universitaires de renom[387] attachés à leur indépendance et un ministère soucieux que n'éclate aucune polémique dans un contexte tendu, et conscient du caractère potentiellement brûlant de quelques éventuelles propositions de modifications curriculaires. En effet, les réécritures de programmes ne sont

[386] Le CSE est aussi une création de la loi d'orientation de 1989. Il s'agit d'une instance consultative qui se substitue aux Conseil Supérieur de l'Éducation nationale et Conseil de l'enseignement général et technique. Il est présidé par le ministre de l'Éducation nationale et ses membres sont proposés par des organisations (syndicales, parentales) désignés par le ministre. On y trouve enseignants, administratifs et techniques, chefs d'établissements, membres des corps d'inspection. Il a une fonction consultative en émettant des «avis » sur tous les textes programmatiques produits. C'est donc une instance considérée comme représentative. Ce que n'est pas le CNP.

[387] Tous sont universitaires. On y trouve Pierre Bourdieu, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevalier, Hubert Condamine, Didier Dacunha-Castelle, Jacques Derrida, François Gros, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud, François Mathey.

pas censées uniquement répondre à des enjeux sociaux, pédagogiques ou scientifiques mais s'inscrivent aussi dans les logiques de rationalisation administrative et budgétaire sous-tendue par la loi d'orientation, logiques que guettent les syndicats et associations disciplinaires avec une grande vigilance. Dans la lignée du rapport de 1985, on sait que Pierre Bourdieu, chargés avec François Gros de la synthèse des rapports, aurait souhaité une réorganisation curriculaire avec un redécoupage des disciplines et notamment un pôle orienté vers les sciences sociales (Clément, 2013). Mais la proposition est trop périlleuse pour les statuts des enseignants et l'université, et est abandonnée par le ministère.

La sous-commission présidée par Philippe Joutard se compose de douze personnes permanentes qui travaillent en sous-groupes thématiques, et auditionne également des universitaires. On y trouve un tiers d'Inspecteurs Généraux (Dominique Borne, Pierre Garrigue, Jeannine Geoffroy et Victor Marbeau) ; un tiers d'enseignants membres de l'APHG (Jean Peyrot, Hubert Tison, Bernard Phan, Gérard Dorel) et un tiers d'universitaires (René Girault, Philippe Joutard, René Rémond et Marcel Roncayolo[388]). Les universitaires auditionnés sont Maurice Agulhon, Pierre Chaunu, Françoise Mayeur et Jacques Le Goff[389].

Ces choix témoignent à la fois d'un souci de maintenir le consensus par l'équilibre des positions des acteurs responsables de la réflexion sur les curricula (APHG et Pierre Chaunu avaient été très virulents lors du débat des années 1980), mais aussi du désir de s'inscrire dans la continuité des réformes précédentes impulsées par la COPREGH (audition de Jacques Le Goff), et du rapport Girault (présence de René Girault). Les continuités chez les universitaires sont très nettes. Si rien, dans les archives, ne montre le souci de retravailler des problématiques coloniales - ce qui n'a rien d'étonnant en 1989 - on observe cependant une forte empreinte de l'histoire politique du temps présent (René Rémond[390]), des problématiques de la République et de son école (Maurice Agulhon, Françoise Mayeur). En janvier, la commission s'élargit et intègre notamment François Audigier et François Lebrun[391]. Le premier, géographe de formation, est rattaché à l'INRP et travaille sur la didactique des sciences sociales et l'éducation à la citoyenneté. Le second est un historien moderniste spécialisé dans l'histoire des religions.

---

[388] Ce dernier est un géographe-urbaniste.

[389] Philippe Joutard, Rapport de la mission de réflexion sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, septembre 1989, AN, 19970117, article 2.

[390] René Rémond est un historien de la période contemporaine. D'abord spécialisé sur l'histoire du christianisme moderne, il travaille ensuite sur la vie politique française. Auteur de *Les droites en France* en 1954, il est considéré comme l'un des artisans du renouveau de l'histoire politique. Il a, par ailleurs, exercé la charge de président de l'université de Nanterre, et de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

[391] François Lebrun est historien, moderniste, spécialisé notamment en histoire du christianisme sous l'ancien régime et en histoire économique et sociale.

Le rapport de la commission Joutard reprend l'essentiel des propositions du rapport Girault, en insistant toutefois davantage sur l'histoire des religions, préoccupation importante de Philippe Joutard et François Lebrun. La justification de la commission « culture religieuse » est la même que dans le rapport Girault :

> *«La diversité religieuse plus grande en France avec le développement d'une importante communauté musulmane rend plus urgente encore une large information (...) il [l'enseignement de la religion] associera une meilleure connaissance de la culture française, riche de sa diversité, et une ouverture aux autres civilisations »*

Il n'était de toute façon « *pas question de bouleverser les programmes* » avait annoncé d'entrée de jeu Philippe Joutard à la presse[392], soucieux de ne pas ranimer la polémique sur les programmes de lycée.

De son côté, le ministère souhaitait donner à sa réforme curriculaire une dimension démocratique. Une immense consultation est ainsi lancée en septembre 1989 auprès des enseignants. Un million de questionnaires intitulés « Quel enseignement pour demain ? » sont envoyés dans les établissements scolaires, les universités, aux élus et aux particuliers qui le souhaitent. La question du redécoupage disciplinaire alimente les polémiques, d'autant que François Mitterrand, affichant son soutien à Lionel Jospin, avait annoncé publiquement la nécessité d' « *abolir les coupures et ségrégations entre les travaux intellectuels et manuels, entre connaissance pure et science appliquée, entre enseignement général et professionnel* »[393].

L'installation du CNP se fait donc dans des conditions plutôt instables et contraignantes, avec des demandes contradictoires de réécriture minimum. Il ne peut pas non plus se prévaloir de la consultation dont les résultats ne sont pas connus au moment où il s'installe.

2-2 Un fonctionnement non clarifié : luttes de territoires et obstacles au processus de traduction

Le CNP est composé de 22 membres désignés par le ministre[394]. 17 sont rattachés à l'Éducation nationale, dix d'entre eux sont des universitaires, les autres sont enseignants dans

[392] « Moins d'histoire contemporaine », *Le monde* 16 novembre 1989.
[393] « M.Mitterrand favorable à une réforme des programmes scolaires », *Le Monde* 14 septembre 1989.
[394] Arrêté du 27 février 1990 portant nomination au Conseil Supérieur des programmes, *Journal Officiel*, 9 juin 1990, p. 6775.

le primaire ou le secondaire ou exercent une fonction d'encadrement. Certains membres illustrent la volonté du ministre d'ouvrir le CNP au monde social. On compte en effet la vice-présidente de la Ligue de l'enseignement, un membre de la Direction départementale de la jeunesse et des sports, un élu local, et deux membres issus du champ économique[395]. Nommé Recteur entre-temps, Philippe Joutard recommande François Lebrun comme historien au CNP.

Le CNP est installé en mars 1990. Pour l'occasion, Lionel Jospin prononce un discours, véritable « *rite d'institution* »[396] (Bourdieu,1982) dans lequel il mentionne explicitement les programmes d'histoire-géographie :

> *« L'enseignement de l'histoire, en association étroite avec celui de la géographie, est une école de lucidité et de civisme indispensable dans une société libre qui vit de l'adhésion réfléchie des citoyens aux valeurs démocratiques. C'est grâce à elle que s'élabore, par l'analyse scientifique et la réflexion, une mémoire collective. L'acquisition de cette mémoire est d'autant plus indispensable que nous vivons dans des sociétés industrielles et urbaines génératrice d'espaces sans racines ni profondeurs. En ce sens, l'histoire doit être associée à l'éducation civique. En révélant l'irréductible diversité des sociétés humaines, l'histoire apprend aux jeunes à respecter ces différences parce qu'à travers elles, c'est toujours une seule et même humanité qui se manifeste. Qui pourrait nier aujourd'hui l'importance de cet apprentissage d'une tolérance sans condescendance ? »*[397]

Sur le plan programmatique, ce court extrait donne le sens de la démarche. La dimension civique de l'enseignement de l'histoire est rappelée. Sa contribution à la mémoire collective repose sur plusieurs piliers : retrouver des « racines », et donc s'ancrer dans un héritage commun, mais s'initier également à la diversité des sociétés en reconnaissant les différences dans l'optique de construire une posture de tolérance.

Cependant, les prérogatives du CNP ne sont pas très claires. A priori, l'article 3 définit un circuit d'écriture en ventilant les tâches entre les différentes instances. Les grandes orientations demeurant la prérogative par le ministre. Des groupes techniques disciplinaires (GTD) sont missionnés par la Direction des Lycées et Collège (DLC), après avis du CNP, ils

[395] Pour une présentation très détaillée de la trajectoire sociale de chacun des membres, voir la thèse de Pierre Clément (Clément 2013, pp.488-493).

[396] Le « rite d'institution » institue une situation en lui conférant une légitimité telle qu'il ne peut y avoir qu'un avant et un après. Ici, la fondation du CNP n'est pas une simple réforme administrative visible uniquement par les spécialistes, elle officialise une vraie révolution dans la manière d'aborder les curricula et reflète le caractère hautement politique de la réforme.

[397] *Allocution de Lionel Jospin à l'occasion de l'installation du CNP*, AN, 19970515, article 1.

sont placés sous l'autorité de la DLC, et présidés par des universitaires. Le CNP émet un avis consultatif sur les travaux des GTD.

L'Inspection générale est quasiment dessaisie de sa mission d'expertise et le CNP n'a pas de pouvoir de décision, il est administrativement faible, même s'il a la capacité de s'auto-saisir. Les directions, elles, sont renforcées puisque les GTD leur sont subordonnées ; mais le lien entre la DLC et le CNP n'est pas clairement établi par le cadrage et sera à l'origine de luttes de territoires. Finalement, le poids du CNP risque de dépendre du niveau de connivence entre son président et le pouvoir politique.

Cette absence d'autonomie véritable du CNP et les rivalités en germe entre les différentes instances vont peser sur la nature des réformes curriculaires.

Autre détail, les GTD, malgré leur soumission à la DLC, sont dans les mêmes locaux que le CNP, apparaissant ainsi davantage comme des sous-groupes du CNP que comme soumises à la DLC.

Quoiqu'il en soit, aux yeux du premier ministre, c'est le CNP qui fait office d'interface entre le système éducatif et le monde extérieur. Dans une lettre adressée au CNP, il précisait en effet : «*Vous êtes donc une instance de médiation tout à fait unique entre le système éducatif et son environnement* »[398].

2-3 La charte des programmes

L'installation du CNP est l'occasion d'une véritable interrogation sur ce qu'est et ce que devrait être un programme d'enseignement. Le premier travail du CNP est l'élaboration d'une charte des programmes. Elle provoque des luttes de territoires entre les différentes administrations même si elle relève en très grande majorité du CNP qui auditionne un très grand nombre d'acteurs pour l'occasion. Roger-François Gauthier est alors sous-directeur aux enseignements aux diplômes à la DLC dirigée par André Legrand[399]. En 1988, il avait déjà publié un petit essai sur cette question *Querelles d'écoles, pour une politique des contenus d'enseignement* dans lequel il se montre fort critique vis à vis des blocages bureaucratiques et notamment de l'Inspection Générale. Il y évoque déjà sa préférence pour des programmes sous la forme de « référentiels » davantage pensés comme un contrat entre le maître et l'élève (Gauthier, 1988). Dans sa thèse, il raconte avoir organisé précisément en 1991 un

[398] *Lettre de Lionel Jospin au CNP*, 21 février 1990, AN, 20070019, article 1.

[399] André Legrand est un universitaire, juriste de formation. D'abord Recteur de Limoges en 1981, il devient Directeur des lycées et collèges en 1988 puis passe à la direction des écoles en 1992.

séminaire interne composé d'universitaires et d'administratifs intitulé « Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ? ». L'idée était d' *« ouvrir une réflexion sur ce qui se faisait par pure routine »* (Gauthier 2011, p.17). On retrouve ces réflexions dans l'ouvrage collectif intitulé *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement ?* auquel il contribue (Demonque, 1994). Il y développe les incertitudes juridiques et pédagogiques des programmes mais ne rentre pas dans des logiques de contenus.

Ceux-ci, non votés par le Parlement alors qu'il s'agit en apparence d'une norme de premier rang de par sa place dans le système sont juridiquement très fragiles et complexes. Leur caractère national en fait en effet l'un des éléments principaux de la centralisation administrative. Cette dépendance vis à vis de l'exécutif suppose selon lui un certain nombre de garde-fous en matière de pression politique. Il souligne alors que ces derniers sont assez faibles puisque la seule instance à laquelle le ministre doit soumettre les programmes, le CSE, n'a qu'une fonction consultative. Les programmes ne sont par ailleurs pas vérifiés par les juridictions administratives en termes de conformité aux normes du droit national ou international.

Les programmes sont donc une norme juridique « paradoxale » soumise à de très nombreux aléas. Leur découpage en disciplines, leur nombre aussi puisqu'ils couvrent également l'enseignement technique et professionnel, leur fréquence, et leurs formes diverses empêchent la normalisation. Les différents textes d'accompagnement n'ont par ailleurs pas de statut juridique stabilisé non plus. En 1994, Roger-François Gauthier note par ailleurs que leur élaboration n'a toujours pas trouvé de point d'équilibre entre le CNP, les DLC et l'IGEN. Qui doit écrire les programmes ? Quelle place accorder à l'administration ? Aux acteurs de terrain ? Pourquoi un programme ? Quel suivi ? La question est loin d'être tranchée.

Cette approche normative est l'une des rares contributions qui tente, dans les années 1990, de penser les programmes comme des instruments d'action publique sous l'angle juridique.

Au congrès de l'AFSP en 2009, un atelier est organisé sur cette question des politiques publiques de l'éducation[400]. C'est Patricia Legris qui envisage la première, dans le champ académique, un programme d'histoire comme un « *instrument d'une politique éducative* ».

Le programme est une « *technique qui opérationnalise l'instrument de politique éducative qu'est l'enseignement de l'histoire scolaire* » (Legris, 2009).

Pierre Lascoumes et Louis Simard insistent en effet sur le terme d' « instrument » qui rappelle le caractère matériel du texte :

[400] Voir la présentation de la session, http://www.congresafsp2009.fr/sectionsthematiques/st29/st29.html, consulté le 12 juillet 2015.

> *« L'instrument matérialise les intentions, et souvent permet de distinguer plus précisément ce qui relève d'une véritable innovation, d'un recyclage ou d'une demi-mesure »* (Lascoumes & Simard 2011, p.6).

L'instrument est donc un « marqueur concret » qui reflète les logiques de compromis, d'accords, de réinterprétations suite à des mises en relations constantes d'informations et d'acteurs. Les instruments d'action publique ont ainsi une « force d'action autonome » (Ibid, p.9), ils ont leur rigidité et leur souplesse. Ils sont un dispositif technique et social qui organise des rapports sociaux spécifiques entre les destinataires et la puissance publique.

Proches de la sociologie de la traduction, ces deux auteurs affirment alors que l'instrument crée des effets d'agrégation, il est un passage obligé de la traduction car il permet à des acteurs hétérogènes de se retrouver sur certaines questions, de débattre, de travailler en commun donc de former un réseau. C'est cette agrégation qui produit du changement ou au contraire de l'inertie s'il y a tensions ou pressions contradictoires par exemple. Ainsi, l'instrument peut être considéré, en ce sens, « acteur-réseau » comme l'a également montré Françoise Lantheaume dans sa thèse (Callon, 1986 ; Lantheaume, 2002).

L'écriture des programmes scolaires relève ainsi d'une « instrumentation de l'action publique » Ils sont une matérialisation du rapport entre gouvernants et gouvernés. Leur poids s'explique aussi par le fait qu'en tant qu'instruments d'action publique, ils ont un rôle à la fois normatif et cognitif. Ils participent à la production de connaissances mais sont également censés orienter des conduites (Halpern, Lascoumes & Le Galès, 2014).

La rédaction de la charte des programmes semble vouloir prendre à bras le corps cette clarification de la nature des programmes scolaires. C'est en effet la première fois qu'un document de cadrage est produit sur cette question. Le texte reflète le caractère hybride des programmes, il est un compromis. Ces derniers y sont décrits en effet comme « *des outils qui traduisent en termes de contenus disciplinaires les objectifs généraux »*[401]. La charte détaille sur 8 pages les conditions d'élaboration des programmes, la répartition des tâches entre les différentes instances. Les GTD apparaissent comme le pivot du dispositif. Ils doivent fonctionner en toute transparence (liste des membres publiée, ce qui est une véritable nouveauté) et sous une forme disciplinaire et interdisciplinaire. L'Inspection Générale est reléguée à une fonction de conseil. Le CNP ne participe pas directement à l'écriture mais dialogue avec les GTD par le biais d'auditions régulières des présidents de groupes. Les Directions commandent et contrôlent en fin de circuit que la commande a été respectée. Les

[401] *Charte des programmes*, 13 novembre 1991, AN, *BOEN*, n°8, 20 février 1992.

programmes articulent connaissances et compétences. Une grande attention est également portée à leur cohérence inter-cycles et les activités interdisciplinaires sont obligatoires. Les documents d'accompagnement sont obligatoires. Ils sont à destination des enseignants et des élèves. La dimension démocratique des programmes apparaît dans l'obligation de les rendre publics par le biais de publications de l'ensemble des programmes par cycle en direction de la société civile. Si de nombreux partenaires sont mentionnés (associations disciplinaires, syndicats, mouvements pédagogiques, entreprises) pour être consultés, le monde universitaire n'est pas mentionné en tant que tel. Il est diffus dans le terme « organismes de recherche » mais l'articulation avec le monde scientifique n'est pas du tout mise en avant. Le texte mêle des éléments administratifs et pédagogiques. Il témoigne du compromis entre les approches disciplinaires et transversales, une articulation à l'origine de nombreuses crispations lors de l'écriture de nouveaux programmes. Il apparaît vraiment comme un outil interne au système éducatif que nous pouvons interpréter comme renforçant l'autonomie du champ éducatif par rapport au monde extérieur.

2-4 Les concurrences politico-bureaucratiques

Des changements administratifs et politiques bouleversent le fonctionnement du circuit durant ses quinze années d'existence et fragilisent la dimension normative de la charte.

Ainsi, le CNP d'abord connaît trois présidences. Didier Dacunha-Castelle le préside de 1990 à 1993. Professeur des universités, normalien, il est mathématicien d'origine. Membre de la commission de réflexion Bourdieu-Gros, c'est un proche de Claude Allègre alors conseiller spécial de Lionel Jospin auprès duquel il peut exercer une influence[402]. Il démissionne lors de l'arrivée de François Bayrou en juin 1993, critiquant publiquement l'IGEN : « *carré d'irréductibles qui cherchent à bloquer toute évolution* » qu'il estime responsable de certains blocages du CNP[403]. Il est remplacé par Luc Ferry qui officie de 1993 à 2002. Luc Ferry, déjà intellectuel de renom et très médiatisé[404] est très proche du ministre Bayrou mais aussi du conseiller pédagogique de ce dernier : Xavier Darcos. En 2002, Dominique Raulin succède à Luc Ferry et y reste jusque 2004, date à laquelle le CNP se retrouve sans

[402] Dacunha Castelle sera d'ailleurs le conseiller de Claude Allègre entre 1997 et 2000.

[403] « Un entretien avec Didier-Dacunha Castelle », *Le Monde*, 24 juin 1993.

[404] Le réseau social de Luc ferry est très large. Il transparaît dans les agendas qu'il a déposés aux archives et qui couvrent toute la durée de sa présidence du CNP. On y découvre les connivences, tutoiements, repas, réunions multiples qu'il entretient avec des personnalités politiques et médiatiques de tout bord.

présidence. Sa trajectoire professionnelle est toute autre. Il a effectué sa carrière dans l'enseignement technique et professionnel avant de rejoindre le bureau des innovations et technologies nouvelles au ministère. En 2005, à l'arrivée de François Fillon, le CNP est supprimé.

Les GTD vont connaître aussi un changement structurel important. Dès son arrivée, François Bayrou décide d'en changer l'organisation en instaurant une co-présidence avec l'Inspection Générale. C'est une mesure de poids, justifiée par le ministre par la volonté d'amarrer davantage les groupes au terrain (il fallait faire accepter la réforme) et qui redonne une importance considérable à l'IGEN dans l'écriture des programmes.

L'arrivée de Claude Allègre en 1997 provoque un autre changement puisque les GTD sont désormais présidés par deux universitaires.

A la DLC, Christian Forestier, Recteur de l'académie de Créteil et inspecteur général a remplacé André Legrand à l'arrivée de Jack Lang au ministère de l'éducation le 2 avril 1992. Surtout, à la fin de l'année 1993 est créé, au sein de la DLC un « Bureau des programmes et de l'animation pédagogique » (BDP) chargé officiellement d'assurer le secrétariat des GTD mais qui, de fait, instaure une instance complémentaire dans le circuit d'écriture. Pour la première fois, un bureau du ministère est destiné uniquement à la question des programmes.

Récapitulatif des changements administratifs au CNP entre 1989 et 2005

Dates	Changements administratifs
1989	Création du CNP
1990-1993	Présidence du CNP par Dacunha-Castelle
1993	Création du Bureau des programmes
1993-2002	Présidence du CNP par Luc Ferry
1994	François Bayrou établit une co-présidence des GTD avec l'Inspection Générale
1997	Claude Allègre établit la présidence des GTD par deux universitaires
2002-2004	Présidence du CNP par Dominique Raulin
2005	Suppression du CNP

Les archives du CNP montrent que la question de son fonctionnement et de sa place dans le circuit d'écriture se pose de manière récurrente. De nombreux documents procèdent en effet à des sortes de mises au point sous la forme de textes ou d'organigrammes très annotés.

Patricia Legris et Pierre Clément ont tous deux montré à quel point cette approche sociologique de l'administration scolaire s'avère utile pour comprendre le circuit des prises de décision, la temporalité et la nature des arbitrages issus des rapports de force entre les différentes instances dont les fonctions ne sont pas toujours clarifiées. La mise à jour du fonctionnement bureaucratique est un indice important de l'itinéraire emprunté par des contenus d'enseignement jusqu'à leur éventuelle validation. Les changements évoqués montrent les oscillations d'orientation, les tensions et le poids du politique et de différents réseaux (universitaires, administratifs, professionnels).
L'examen mérite désormais de se porter sur les lieux d'élaboration et de discussion des contenus proprement-dit.

3 –Des GTD au travail, les réécritures successives du fait colonial au cœur des routines administratives (1992-2005)

3-1 Le GTD Jean-Clément Martin (juin 1990-septembre 1992) : ambitions, reformulations et échec

Le rapport Joutard constitue le cadrage de la refonte des programmes**.** Le premier groupe d'expert est place sous la direction de jean-Clément Martin, universitaire spécialiste de la Révolution française et proche de François Lebrun, seul historien membre du CNP, qui avait préfacé son ouvrage *La Vendée et la France* en 1987. Jean-Clément Martin a longtemps enseigné en lycée avant l'université. Il est très sensible aux questions d'enseignement. Membre de l'APHG, il avait, au début des années 1980 lancé une vaste enquête sur les enseignants doctorants en poste dans le secondaire, plaidant pour la mise en place d'une « charte des enseignants-chercheurs »[405].
Le GTD se compose de membres de corps d'Inspection et d'enseignants. On compte en effet la doyenne de l'Inspection Générale d'histoire-géographie : Jeannine Geoffroy, mais aussi un IPR, Jean Brignon, et un IEN, Henri Ournan. Pour les enseignants, sont nommés Arlette Roudaud, professeure en classe normale à Brest et membre de l'APHG, Marie-Thérèse Franck détachée à l'INRP et femme de l'historien contemporanéiste Robert Franck (président

[405] *Historiens et géographes*, n°280, octobre 1981.

de la Régionale APHG Paris), et Micheline Hagnerelle, enseignante en lycée professionnel, membre du comité nationale de l'APHG.

Cette composition du GTD montre la forte volonté d'intégrer l'ensemble des acteurs susceptibles de protester contre d'éventuelles mises à l'écart. Le tropisme est très professionnel et pédagogique car Jean-Clément Martin est le seul historien universitaire. La place accordée à l'INRP témoigne aussi de la volonté d'ouverture à la didactique. La présence d'un IEN démontre enfin l'ouverture inter-cycle préconisée par la charte.

Dominique Comelli, responsable du secteur contenu du SNES à cette date, a consacré son mémoire de DEA - sous la direction de Jean-Clément Martin - au fonctionnement de ce GTD et surtout à son échec (Comelli, 1993) à la suite de la polémique que ces programmes provoquent[406] sur laquelle s'est également prononcée Jean-Clément-Martin (Martin, 1993, 1996).

Il ne nous appartient pas ici de revenir en détail sur ces rivalités de territoires sauf lorsqu'ils influent éventuellement sur la définition des contenus, notamment sur la question coloniale. Mais il faut préciser que, dans le cadre de discussions informelles avec Jean-Clément Martin, ce dernier nous a assuré ne pas avoir de souvenirs que la question coloniale ait été un véritable enjeu dans les discussions sur les programmes. Il ne s'agit donc pas de leur accorder un poids plus important que celui qu'ils semblent avoir eu.

C'est surtout l'histoire de l'Europe qui était au cœur des enjeux de ce moment de réécriture même si, dans le débat contradictoire sur les programmes de lycée, qui l'oppose à Dominique Borne et Serge Berstein dans la revue *Vingtième siècle*, Martin précise que cette polémique s'est déroulée lors d'un moment « *d'intrusion de la dimension mémorielle dans l'Histoire, de la confrontation directe à des cultures non européennes et de la remise en cause de cadres de pensée nationaux »* (Martin 1996, p.123)

Les archives recèlent les différents documents de travail successifs des programmes élaborés par le GTD Martin qui devaient travailler autant sur le collège que sur le lycée. Le rapport Joutard figure également dans les documents utilisés par le GTD.

Le projet prévoyait beaucoup de nouveautés :

- une réorganisation des cycles puisqu'il souhaitait élaborer un tronc commun avec un déroulé chronologique entre la sixième et la seconde (qui devenait ainsi un bout de cycle)

[406] Dominique Comelli montre dans son travail la responsabilité de l'APHG dans la chute du GTD Martin. Jean-Clément Martin avait choisi de rompre avec les procédés usuels faisant de l'APHG l'interlocuteur privilégié pour décider de tout aménagement. Une très forte tension est née entre le GTD et l'APHG décrite également en détail par Patricia Legris.

qui s'étendrait donc de l'Antiquité à nos jours ; puis consacrer les deux dernières années de lycée à des approches plus réflexives centrées sur l'histoire plus contemporaine.

- Une nouvelle articulation autour d'unités obligatoires et optionnelles
- Une démarche régressive pour la classe de première qui repartirait de l'Antiquité.

Dès son installation, en juin 1990, Martin informe les membres de son GTD de ses axes de travail :

> *« Les "problématiques essentielles" : nos enseignements sont l'occasion de situer les élèves face à des problématiques sociales fondamentales. Il convient de dresser la liste cohérente. A propos des nations, des races, des classes, des types de production, des systèmes sociaux et religieux… ou à propos des grandes querelles nationales (Révolution française, guerre d'Algérie, colonisation, écologie, nucléaire, régionalisation, question scolaire…). Il est certainement souhaitable d'expliciter les réponses proposées aux élèves par la collectivité scolaire et d'insister sur le fait que les apprentissages proposés ne sont pas seulement de l'ordre de l'affirmation mais aussi de l'ordre de la discussion volontairement entretenue. C'est par ces problématiques que nos disciplines attirent continuellement l'attention sociale. Elles rappellent que nos enseignements ne peuvent être réduits à des processus systématiques d'apprentissage ; leurs rôles sociaux, leurs fonctions de sociabilisation assurent à nos disciplines des caractères spécifiques et très particuliers ».*[407]

Les questions coloniales ne sont donc pas négligées, au contraire, elle sont nouées aux autres problématiques considérées comme essentielles. La guerre d'Algérie apparaissant même dans la liste des « querelles nationales ».

Les archives recèlent quelques moutures successives d'écritures de programmes et permettent de restituer les modifications successives. De nombreux échanges ont lieu entre Jean-Clément Martin et le CNP via François Lebrun. Ce dernier a véritablement un rôle d'interface. Il n'est d'ailleurs pas à exclure qu'il y ait de nombreux échanges privatifs entre les deux collègues, mais, surtout, certains documents montrent un travail parallèle entre François Lebrun qui fait régulièrement parvenir l'état de ses réflexions et les GTD qui poursuivent leurs propositions.

En novembre 1990, une première mouture est envoyée au CNP organisée en « unités d'enseignement » obligatoires et facultatives comme souhaitait le faire Martin, sur l'ensemble du secondaire de la sixième à la terminale[408].

[407] *Courrier de Jean-Clément Martin aux membres des GTD*, 20 juin 1990, AN, 19970515, article 8.

[408] Au départ nous a indiqué Jean-Clément Martin, la commande ne porte que sur le lycée. Toutefois, le groupe tente une mise en cohérence de l'ensemble des programmes du Secondaire dans la mesure où ils espèrent redéfinir le découpage des cycles. Notre discussion avec JC Martin s'est faite par mails.

La thématique coloniale n'apparaît pas de façon explicite en quatrième (qui s'arrête en 1815) mais elle est déclinée de deux façons différentes en troisième :

- En unité d'enseignement obligatoire sous le thème « Impérialisme et colonisation »
- En facultative sous la forme suivante :

« Les sujétions coloniales (mécanismes, conquêtes, réalités régionales, colonialisme et néo-colonialisme, mise en cause des années »[409].

En juin 1991, une note très longue de François Lebrun est adressée au GTD dans laquelle il fait part de réflexions et propositions personnelles. Pour la quatrième, le titre proposé se réduit à «L'impérialisme européen au XIXème siècle »[410] .

Il procède à quelques conseils de redécoupages de périodes et confirme la nécessité de ne pas tomber dans le « *gallocentrisme forcené* »[411].

Les correspondances tournent rapidement autour du programme de première dont les propositions ont été éventées trop rapidement et qui commencent à provoquer dès la fin de l'année 1990 de vives oppositions du côté de l'APHG et du Collectif des professeurs d'histoire-géographie créé en 1988 autour d'enseignants de Montreuil à l'occasion des programmes de terminales de 1988[412]. François Lebrun, qui soutient le projet à 100%, envoie régulièrement des conseils au GTD afin de rendre plus acceptable ce programme centré sur l'Europe.

La première mouture transitoire est présentée en effet conjointement au CNP et à l'assemblée générale de l'APHG en novembre 1991. Les trois moutures successives[413] qui subsistent dans les archives permettent de pénétrer les coulisses des débats.

L'option obligatoire/facultatif a été supprimée. Le programme se présente sous la forme de deux colonnes[414]. A gauche sont indiqués les principaux thèmes et à droite les notions et objectifs. La sixième et la cinquième sont centrées encore sur l'apprentissage des civilisations.

En quatrième, le terme de « colonie » apparaît cette fois, mais dans la colonne de droite en tant que « notion ».

---

[409] *Hypothèse 1*, novembre 1990, AN, 19970515, article 8. Afin de faciliter la lecture, nous indiquerons en souligné les formules inhérentes au fait colonial. Elles ne le sont pas dans les documents originels.

[410] *Lettre de François Lebrun aux membres du GTD*, 17 juin 1991, AN, 19970515, article 8.

[411] *Note de François Lebrun au président et membres du GTD*, 23 septembre 1991, AN, 19970515, article 8.

[412] Ce collectif s'était alors opposé aux nouveaux programmes de lycée de 1988 et militait pour un retour du récit chronologique de la sixième à la terminale.

[413] Elles sont été sans doute nettement plus nombreuses, Jean-Clément Martin se souvient d'une accumulation de moutures, discussion informelle et correspondance avec l'auteure.

[414] Voir les versions 1 et 2 ci-dessous pour le programme de seconde.

En troisième en revanche, la question coloniale est très explicite. Elle est comprise dans le thème désormais intitulé « Impérialisme, colonisation et guerre » et dans le premier sous-thème : « La colonisation en Afrique et en Asie ». A droite, les notions reprennent « colonisation et impérialisme ».

C'est en seconde qu'est proposée l'histoire du temps présent, donc « la décolonisation dans le monde », déclinée en « principes, revendications, refus, crises et guerres, octrois des indépendances, structures de coopération »

La terminale sera, elle, l'occasion d'étudier notamment le « colonialisme, néo-colonialisme », la « domination ouverte », la « domination cachée », les « rivalités impérialistes et leurs conséquences », tout en réfléchissant au concept d'État-nation.

Quant à la classe de première, le colonisation n'est pas mentionnée explicitement dans les quatre thématiques[415] retenues mais le dernier point concernant l'industrialisation permettrait de la mentionner. [416]

Toutes ces propositions sont fortement soutenues par le CNP.

Le 20 décembre, une mouture plus aboutie est à nouveau éditée. Le préambule en précise les orientations dont l'

> *« acquisition de connaissances appartenant à la culture commune de notre pays et permettant l'ouverture vers des sociétés et des espaces très différents de ceux que connaissent les élèves »*[417].

En troisième, la formulation du thème a changé. Il est désormais question de «Nations et impérialisme ». Les mots « guerres » et « colonisations » ont disparu.

La première fait l'objet d'un traitement indépendant, la colonisation apparait dans un sous-thème en tant que « colonisation en Afrique et en Asie ». « colonisations et impérialismes » restent dans les notions.

En seconde, la formulation change également. Il est question désormais de « première décolonisation (1945-1956) » puis de « deuxième décolonisation » (1956-1973) avec mention spécifique de la « guerre d'Algérie ».

La terminale change également la formulation de son sous-thème. Il n'est plus mention de « dominations cachées » ou « ouvertes » mais des « réalités des assujettissements » et « des

[415] 1) États et nations de l'Antiquité au 18ème siècle ; 2) Le fait religieux dans la société européenne ; 3) modernité scientifique et culturelle ; 4) établissement d'une économie de marché.

[416] *Document de travail*, novembre 1991, AN, 19970515, article 8.

[417] *Document de travail, Propositions de programmes histoire-géographie, 20 décembre 1991*, 19970515, AN, article 1.

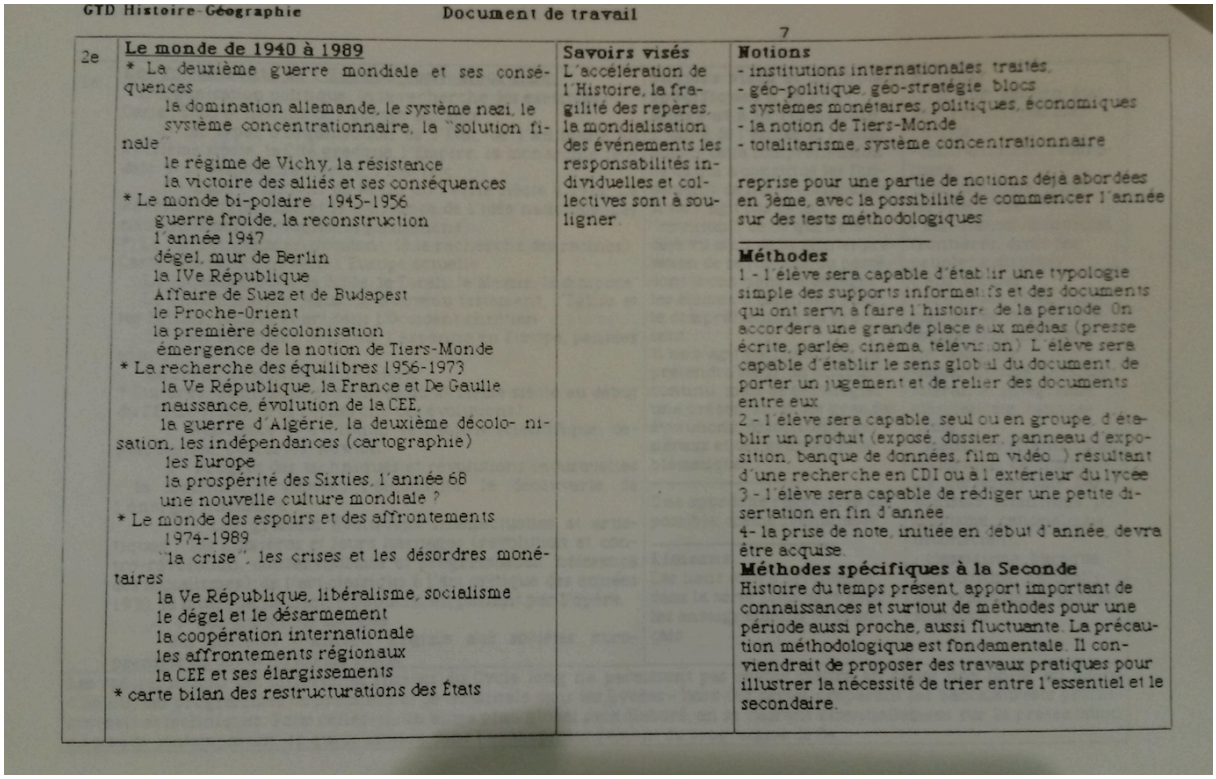
échanges entre colons et colonisés ». La terminale intègre désormais les expressions « fait colonial » et « acculturation » dans les notions.

Une seconde version éditée[418] porte la même date. Les différences sont minimes à une exception près : dans cette seconde version, la classe de seconde a été beaucoup réécrite. Le découpage est différent et semble avoir fait l'objet de discussions serrées. La réécriture laisse apparaître la volonté d'isoler un thème sur la France pendant la Seconde Guerre mondiale. Cela déséquilibre l'ensemble et pousse à des reformulations les autres thèmes. La mention en seconde de la guerre d'Algérie a disparu. La formulation est beaucoup plus conventionnelle : « décolonisation (au singulier) et indépendance », déclinée en « la décolonisation, revendications, refus, les indépendances ».

La mise en miroir des deux moutures ci-dessous ne permet pas de statuer sur des arbitrages portant directement sur la problématique coloniale et sur la guerre d'Algérie. Rien ne laisse supposer des discussions vives concernant les contenus. En fait, on observe plutôt un réagencement typique du jeu de construction qui préside à l'écriture de programmes. Les ajustements, dans le cadre d'écriture de programmes, sont souvent aussi de l'ordre du « bricolage » en fonction de contraintes horaires, de pagination, ou de lisibilité. Tel un dispositif de vase communicant, la moindre reformulation appelle un rééquilibrage qui peut ne sembler que formel mais qui agit sur le sens général soit du programme, soit du contenu impacté. Cette « technicité » de l'écriture des programmes est une donnée essentielle et souvent minimisée pour comprendre les arbitrages finaux. C'est la raison pour laquelle une archéologie des différentes strates d'écriture est souvent nécessaire avant de conclure trop rapidement sur des motivations idéologiques ou politiques.

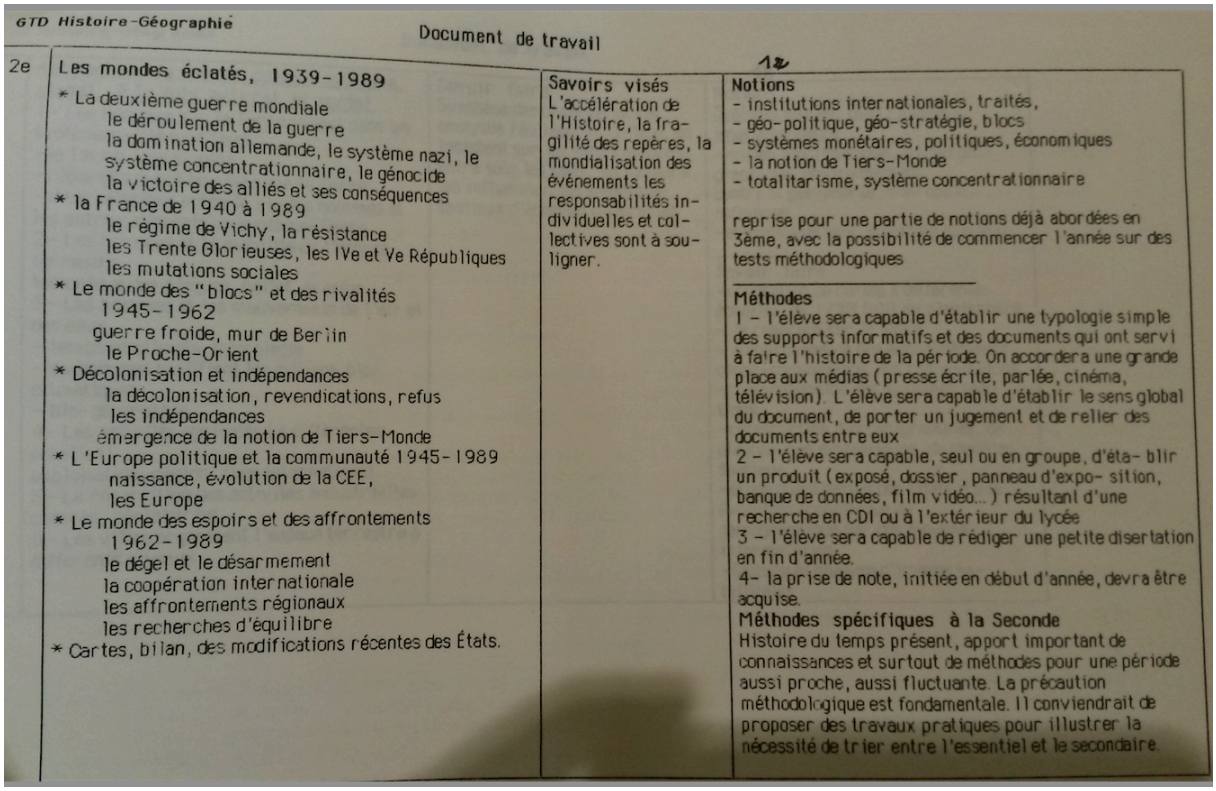
[418] Il nous a été impossible d'identifier laquelle des deux versions, portant la même date mais spécifiant « version 2 » sur la seconde, a été discutée devant le CNP.

Document 5 : Deux moutures successives des programmes du GTD Jean-Clément Martin 1992 : décembre-janvier 1992. La disparition de la mention de la guerre d'Algérie (Sources : Archives Nationales)



GTD Histoire-Géographie — Document de travail — 7

2e	**Le monde de 1940 à 1989** * La deuxième guerre mondiale et ses conséquences la domination allemande, le système nazi, le système concentrationnaire, la "solution finale" le régime de Vichy, la résistance la victoire des alliés et ses conséquences * Le monde bi-polaire 1945-1956 guerre froide, la reconstruction l'année 1947 dégel, mur de Berlin la IVe République Affaire de Suez et de Budapest le Proche-Orient la première décolonisation émergence de la notion de Tiers-Monde * La recherche des équilibres 1956-1973 la Ve République, la France et De Gaulle naissance, évolution de la CEE, la guerre d'Algérie, la deuxième décolo- nisation, les indépendances (cartographie) les Europe la prospérité des Sixties, l'année 68 une nouvelle culture mondiale ? * Le monde des espoirs et des affrontements 1974-1989 "la crise", les crises et les désordres monétaires la Ve République, libéralisme, socialisme le dégel et le désarmement la coopération internationale les affrontements régionaux la CEE et ses élargissements * carte bilan des restructurations des États	**Savoirs visés** L'accélération de l'Histoire, la fragilité des repères, la mondialisation des événements les responsabilités individuelles et collectives sont à souligner	**Notions** - institutions internationales traités, - géo-politique, géo-stratégie blocs - systèmes monétaires, politiques, économiques - la notion de Tiers-Monde - totalitarisme, système concentrationnaire reprise pour une partie de notions déjà abordées en 3ème, avec la possibilité de commencer l'année sur des tests méthodologiques **Méthodes** 1 - l'élève sera capable d'établir une typologie simple des supports informatifs et des documents qui ont servi à faire l'histoire de la période. On accordera une grande place aux médias (presse écrite, parlée, cinéma, télévision) L'élève sera capable d'établir le sens global du document, de porter un jugement et de relier des documents entre eux 2 - l'élève sera capable, seul ou en groupe, d'établir un produit (exposé, dossier, panneau d'exposition, banque de données, film vidéo...) résultant d'une recherche en CDI ou à l'extérieur du lycée 3 - l'élève sera capable de rédiger une petite dissertation en fin d'année 4- la prise de note, initiée en début d'année, devra être acquise. **Méthodes spécifiques à la Seconde** Histoire du temps présent, apport important de connaissances et surtout de méthodes pour une période aussi proche, aussi fluctuante. La précaution méthodologique est fondamentale. Il conviendrait de proposer des travaux pratiques pour illustrer la nécessité de trier entre l'essentiel et le secondaire.



GTD Histoire-Géographie — Document de travail — 12

2e	**Les mondes éclatés, 1939-1989** * La deuxième guerre mondiale le déroulement de la guerre la domination allemande, le système nazi, le système concentrationnaire, le génocide la victoire des alliés et ses conséquences * la France de 1940 à 1989 le régime de Vichy, la résistance les Trente Glorieuses, les IVe et Ve Républiques les mutations sociales * Le monde des "blocs" et des rivalités 1945-1962 guerre froide, mur de Berlin le Proche-Orient * Décolonisation et indépendances la décolonisation, revendications, refus les indépendances émergence de la notion de Tiers-Monde * L'Europe politique et la communauté 1945-1989 naissance, évolution de la CEE, les Europe * Le monde des espoirs et des affrontements 1962-1989 le dégel et le désarmement la coopération internationale les affrontements régionaux les recherches d'équilibre * Cartes, bilan, des modifications récentes des États.	**Savoirs visés** L'accélération de l'Histoire, la fragilité des repères, la mondialisation des événements les responsabilités individuelles et collectives sont à souligner.	**Notions** - institutions internationales, traités, - géo-politique, géo-stratégie, blocs - systèmes monétaires, politiques, économiques - la notion de Tiers-Monde - totalitarisme, système concentrationnaire reprise pour une partie de notions déjà abordées en 3ème, avec la possibilité de commencer l'année sur des tests méthodologiques **Méthodes** 1 – l'élève sera capable d'établir une typologie simple des supports informatifs et des documents qui ont servi à faire l'histoire de la période. On accordera une grande place aux médias (presse écrite, parlée, cinéma, télévision). L'élève sera capable d'établir le sens global du document, de porter un jugement et de relier des documents entre eux 2 – l'élève sera capable, seul ou en groupe, d'établir un produit (exposé, dossier, panneau d'exposition, banque de données, film vidéo...) résultant d'une recherche en CDI ou à l'extérieur du lycée 3 – l'élève sera capable de rédiger une petite dissertation en fin d'année. 4- la prise de note, initiée en début d'année, devra être acquise. **Méthodes spécifiques à la Seconde** Histoire du temps présent, apport important de connaissances et surtout de méthodes pour une période aussi proche, aussi fluctuante. La précaution méthodologique est fondamentale. Il conviendrait de proposer des travaux pratiques pour illustrer la nécessité de trier entre l'essentiel et le secondaire.

Les différences sont minimes entre ces deux versions ; mais on observe la disparition de la mention « guerre d'Algérie » entre la première et la seconde mouture. Rien ne permet de conclure à une suppression volontaire pour cause de « sensibilité » du sujet. Une autre hypothèse est celle d'une réécriture qui tente de synthétiser le moment de la guerre froide, mais aussi d'attribuer à la décolonisation une autonomie thématique qu'elle avait moins dans le libellé précédent. Ainsi, même si la mention de la guerre d'Algérie disparaît, la thématique du fait colonial, elle, est davantage mise en avant que dans la mouture précédente.

Pour débattre de cette première proposition aboutie, le CNP fait appel à des universitaires extérieurs. On peut lire dans cette décision le souci d'apaiser les polémiques en se ralliant la communauté des historiens. Le 14 janvier 1992 a lieu en effet une réunion plénière qui réunit le CNP et les membres du GTD. Les archives détiennent les prises de notes manuscrites (par la secrétaire) de cette réunion, un détail qui rompt avec le caractère plus protocolaire et administratif des autres comptes-rendus. On retrouve René Girault, Philippe Joutard, Pierre Chaunu et Marc Ferro[419]. Alain Decaux et Jacques Le Goff également convoqués n'étaient pas disponibles[420]. Ce sont donc à nouveau les mêmes protagonistes que dans les années 1980[421].

Le Président Dacunha-Castelle ouvre la séance en rappelant « *la sensibilité des milieux lorsqu'on touche l'histoire-géographie* ». Le CNP rend hommage à l'énorme travail du GTD. D'après les prises de notes, René Girault s'interroge sur l'ordre des thèmes en première et terminale :

> *«Si ordre innocent ou pas.*
> *Ex en terminale*
> *- colonialisme*
> *Histoire XXème siècle essaie débrouiller le fatras*
> *Voir fondement du 20ès ; mais où et dans quel ordre »*[422]

[419] *Audition du GTD par le CNP et des personnalités spécialisées des disciplines*, 14 janvier 1992, AN, 19970515, article 8.

[420] Dans un courrier adressé personnellement au président du CNP, Alain Decaux fait part de son immense regret de ne pas pouvoir se rendre disponible. «*Le combat que j'ai mené en 1979 et 1980 reste dans ma mémoire comme un moment fort de ma vie. Par ailleurs, entant que membre de l'Association de Professeurs d'Histoire-géographie, je suis de très près l'évolution des programmes ». Lettre de Alain Decaux à Didier Dacunha-Castelle*, 27 décembre 1991, AN, 19970515, article 8.

[421] Voir partie 2, chapitre 1, 3 et chapitre 2, 1.

[422] Nous respectons ici la forme de la prise de notes au départ manuscrite.

Plus généralement, c'est la question de la différence entre l'histoire et le journalisme que le CNP et ses invités demandent de clarifier. Pierre Chaunu se montre assez virulent contre l'invasion de l'histoire trop contemporaine dans les programmes.

Le passé colonial a donc apparemment été soulevé dans conversation, et notamment son pendant plus idéologique, le colonialisme.

Un autre indice de l'importance accordée à ce thème malgré tout est la réaction de l'Inspection Générale à la mouture provisoire. Vraisemblablement, des propositions ont fait la navette entre le GTD et le groupe histoire-géographie de l'IGEN. Jeannine Geoffroy, Inspectrice Générale et membre des deux groupes a fait œuvre de médiatrice. Elle fait remonter l'analyse du programme en avril 1992. Le groupe tique sur le titre provisoire du programme de troisième : « *L'Europe contrôle le monde* »[423] :

> *« Un programme ne doit pas prendre parti à ce point, qui plus est de manière discutable »* indique le groupe. *Par ailleurs, « la juxtaposition des notions de "nations" et d'"impérialisme" est trop rapide. Il vaut mieux dire "les mouvements nationaux et l'expansion européenne" »*[424].

Ils sont encore plus sévères sur le lycée et conseillent globalement de s'en tenir aux programmes actuels en les allégeant.

Le programme n'est pas soutenu par l'Inspection et le fait colonial fait partie des critiques. Il suscite également une levée de bouclier surtout au niveau des géographes qui critiquent l'abandon de la géographie physique pour une géographie plus sociale et politique. Le 2 févier 1992, il est rejeté en bloc par un communiqué de l'APHG[425]. Le SNES se montre très réservé également. Selon Dominique Comelli, il n'avait pas trop apprécié de ne pas avoir été associés aux discussions (Comelli, 1993).

Finalement, les programmes définitifs sont déposés en juin[426]. Ils ont été remaniés non dans leur philosophie, mais dans quelques formulations. La présentation diffère car ils sont accompagnés d'un long préambule d'explications. La mouture présente dans les archives ne comporte que le lycée.

En seconde, le sous-thème sur la décolonisation est reformulé de manière plus synthétique :

---

[423] Nous n'avons vu apparaître ce titre cependant sur aucune mouture transitoire. Il y a donc fort à parier que d'autres moutures ont circulé dont les archives n'ont pas gardé trace.

[424] *Analyse du projet histoire-géo du GTD par l'Inspection Générale*, 3 avril 1992, AN, 19970515, article 8.

[425] « Le comité de l'Association des professeurs d'histoire et de géographie, réuni le 2 février 1992, condamne avec force la méthode utilisée par le CNP pour l'élaboration des programmes d'histoire-géographie-éducation civique », Communiqué de l'APHG, 3 février 1992, AN, 19970515, article 8.

[426] *Propositions de programmes GTD au ministre*, 5 juin 1992, AN, 19970515, article 8.

« La crise des Empires, les revendications nationalistes, la décolonisation et les indépendances ».

Mais chacun des thèmes est ensuite commenté plus longuement dans le dossier. Pour celui-ci, il est spécifié :

> *«Les **guerres coloniales** (en gras dans le texte) (guerres d'Indochine, d'Algérie), **l'Empire français, la communauté,** sont les points de repères de la voie française de **la décolonisation »*** et plus loin ***:*** ***«*** *En ce qui concerne **la décolonisation**, il est impossible de détailler tous les conflits et toutes les relations nouées entre pays colonisateurs et colonisés. Il convient d'insister sur les grandes phases et les principaux types de décolonisation en rappelant le cas français. Le développement des **mouvements nationalistes**, les étapes de la décolonisation, la recherche **de nouvelles voies de développement** (mouvement des non-alignés) constituent les trois points forts de cette partie ».*

La question coloniale est également rappelée une fois dans le programme de première dans le dernier thème abordant l'industrialisation :

> *« On insiste sur la domination européenne dans le monde, dans ses dimensions financières (...) et coloniales (conquêtes et rivalités coloniales). La question du rôle économique des colonies est traitée à partir de l'exemple français ».*

Enfin, la terminale garde la formulation «colonialisme, néo-colonialisme et impérialisme hors d'Europe », mais elle n'est pas commentée plus avant.

On peut d'emblée constater que les appels à la prudence de l'IGEN (pas de prise de position) et de René Girault (sur le colonialisme) n'ont pas été respectés.

Si le passé colonial n'a peut-être pas été au cœur des enjeux de ces programmes plus novateurs dans leur morphologie générale, il a toutefois été discuté et pris dans la polémique plus large sur la place du temps présent, et l'adossement des programmes à l'actualité. Les tensions persistent entre les partisans d'une histoire moins sujette aux débats sociaux et ceux qui souhaitent un enseignement de l'histoire en prise avec l'extérieur. Comme d'autres contenus, le passé colonial est donc placé sous vigilance.

Comme l'indique plus tard François Lebrun, revenant sur cette expérience :

> *« Ce programme semble répondre à la demande sociale, élèves en perte d'identité à la recherche de leurs racines, au besoin de mémoire affiché par ce goût de l'histoire qui saisit les médias, et enfin à la*

compréhension du monde contemporain par la lecture du passé »[427]*. (Lebrun, F. & Roudaut, 2000, p. 80).*

Les programmes sont rejetés pendant l'été alors que le CNP les avait soutenus[428]. Constatant ce front de refus, Jean-Clément Martin choisit de démissionner et dénonce dans sa lettre de démission

> *« les réticences plus ou moins avouées de certains interlocuteurs institutionnels, les querelles intestines de spécialistes craignant tout changement »*[429]*.*

Il est clair que l'échec de cette expérience est à mettre autant sur le compte des luttes des territoires entre DLC, GTD, APHG et syndicats que sur celui de son contenu novateur. Jugé trop lourd, trop ambitieux, trop en rupture, il a mobilisé les partisans d'un enseignement plus traditionnel. La discussion sur le temps présent s'est cantonnée aux historiens, et a réveillé des querelles historiographiques. Il en va de même de celle sur la géographie.

Par solidarité, quatre membres du GTD Martin démissionnent à sa suite, les autres adressent un courrier au ministère demandant à ce qu'au moins deux d'entre eux soient associés au nouveau GTD afin de poursuivre le travail. Cet épisode met au jour une crise de confiance entre l'administration ministérielle, le CNP et les GTD.

3-2 Le GTD Berstein-Borne (1993-1998) : une histoire politique patrimonialisée

C'est la DLC qui se charge de contacter alors un éventuel successeur à la présidence du GTD. Elle se tourne vers Serge Berstein. Ce dernier n'est pas totalement extérieur aux enjeux de l'enseignement. Il a été membre de la commission Girault et est directeur de collection chez Hatier. Ce dernier point aurait dû être d'ailleurs un frein à sa nomination pour élaborer des programmes, pour des raisons de conflits d'intérêts. Le CNP l'avait précisé lors de sa création. La nomination de cet historien marque un changement de l'attache institutionnelle du GTD. Historien du politique, rattaché à la Fondation Nationale de Sciences Politiques et enseignant à l'IEP Paris, il incarne le renouveau d'une histoire politique plus culturelle,

[427] Paradoxalement, cette analyse a posteriori semble plaider pour une importance accordée aux problématiques coloniales. Il est difficile de mesurer ce qui relève d'une reconstruction. L'année 2000 connaissait déjà un autre registre mémoriel concernant la mémoire de la guerre d'Algérie que 1992.

[428] Patricia Legris explique que des programmes concurrents avaient été spontanément envoyés par l'IGEN et l'APHG. La DLC n'a jamais répondu aux programmes Martin. (Legris, 2010a).

[429] *Lettre de jean-Clément Martin à Didier Dacunha-Castelle*, 3 septembre 1992, AN, 19970515, article 8.

soucieuse de liens avec le présent, et notamment des problématiques mémorielles. Ce choix est donc loin d'être anodin. Serge Berstein est un historien reconnu à la fois par le monde du secondaire et le monde académique.

Le CNP s'oppose d'abord à la nomination de cet historien car Serge Berstein fait savoir qu'il n'abandonnera pas la direction des manuels scolaires[430]. Finalement, à la suite de plusieurs discussions dans lesquelles Serge Berstein donne les garanties de repartir de la mouture du précédent GTD, et s'engage à diffuser les informations à l'ensemble des éditeurs et pas seulement au sien, le CNP et lui-même acceptent sa présidence.

Les élections législatives modifient cependant la donne avec le changement de ministère et de présidence du CNP en juin 1993, puis la création du Bureau des programmes.

François Bayrou et la DLC décident alors de réintroduire l'IGEN plus ouvertement dans le circuit en donnant à l'Inspection la coprésidence des GTD. Dominique Borne rejoint donc Serge Berstein. Les deux se connaissent. Dominique Borne a enseigné aussi à l'IEP Paris.

Le nouveau GTD compte 18 participants pour l'histoire et la géographie. Mais, pour l'histoire dans le secondaire, ils ne sont que six : Serge Berstein, Dominique Borne, Jacques Bourraux[431] et trois enseignants.

Borne se déclare très proche du terrain, notamment des quartiers difficiles. En 1994, il est également doyen du groupe des inspecteurs généraux d'histoire et de géographie. Serge Berstein et Dominique Borne forment un binôme consensuel. Le premier avait garanti qu' « *en aucun cas les programmes proposés ne seront un compromis entre les propositions de divers groupes de pression* »[432]. Le projet de réécriture est donc relancé sur les mêmes bases que le précédent GTD, à savoir le rapport Joutard. Il n'y a aucun autre document de cadrage. Cependant, Dominique Borne fait connaître son avis sur ce que doit être un programme de lycée. Parmi ses priorités, il faut

> *« analyser la diversité des civilisations et des territoires, comprendre la complexité des structures, repérer la pluralité des cultures ».*

L'État de droit, le principe de tolérance, l'insertion des élèves dans la cité sont au cœur de ses préoccupations[433].

---

[430] AN, *Courrier de François Lebrun au CNP*, 25 février 1993, 19970515, article 8.

[431] Jacques Bourraux est IPR, il est chargé de mission auprès de l'IGEN et l'un des co-fondateurs de l'association Enseignement 70 une association engagée dans la réfelxion sur le renouveau pédagogique.

[432] *Compte-rendu de réunion du GTD* 24 mars 1993, AN, 19970515, article 8.

[433] Dominique Borne, *Les programmes d'histoire-géographie au lycée*, 27 octobre 1994, AN, 20070019, article 21.

Le CNP de Luc Ferry semble davantage s'engager dans la réécriture de ces programmes qu'au temps de la présidence Dacunha-Castelle. Sans donner de cadre précis, un note indique les urgences à traiter :

> *« Essayer de repérer au delà des enseignements fondamentaux, ce que l'on pourrait considérer comme des " lieux de mémoire" et les éléments de ces lieux de mémoire. (…) Les grands lieux de mémoire de la France républicaine, (quels sont les lieux fondamentaux ?) »*[434].

Les enjeux de mémoire sont inévitables désormais dans les discussions sur l'histoire et son enseignement. Les différents documents montrent un réel investissement du nouveau président du CNP dans la réflexion sur l'enseignement des sciences humaines. Luc Ferry fait nommer par ailleurs Tzvetan Todorov au CNP en 1994. Ce philosophe de formation travaille depuis les années 1980 sur les questions de morale et de mémoire. Ses travaux sur la première colonisation l'ont déjà amené à interroger l'altérité à travers l'épisode de la conquête espagnole [435]. Lors de la première réunion de présentation des programmes de lycée en septembre 1994, il déplore l'absence des thématiques coloniales. Les programmes présentés sont ceux de l988 puisque les programmes Martin n'ont pas été acceptés :

> *« Il n'y a pas la colonisation au XIXème siècle, il n'y a pas les grandes découvertes au XVIème siècle ? Pourquoi ne pas essayer de trouver une articulation avec les lettres, la philosophie ? »*[436]

De son côté, François Lebrun, toujours membre du CNP, se concentre sur l'enseignement du fait religieux, une recommandation du rapport Joutard :

> *« A la déchristianisation massive de la société française depuis une trentaine d'années s'ajoute un fait plus récent : la présence sur le sol français d'une minorité de plus en plus importante d'enfants d'origine nord-africaine qui sont naturellement plus étrangers encore que leurs camarades à l'héritage chrétien, mais de plus relèvent d'une religion ou au moins d'une culture différente, l'islam, sur laquelle il serait utile que tous les élèves reçoivent à l'école un minimum d'informations »*[437].

Le colonial, le fait religieux, et la question des enfants d'origine immigrée sont présents dans les débats au côté d'une autre priorité rappelée par le ministre Bayrou : l'enseignement de l'histoire de l'Europe. Le CNP consacre de nombreuses séances à discuter de l'enseignement de l'histoire et à émettre des propositions en direction du GTD qui concernent aussi bien les personnages, que certains thèmes ou encore des méthodes (étude sur les documents). De son côté, le GTD repart des programmes Chevènement pour le collège et des programmes de

[434] *Note de Luc Ferry*, 20 septembre 1994 , AN 20070019, article 20
[435] Pour une présentation plus détaillée de sa trajectoire, voir plus bas, 4-1.
[436] *Compte-rendu de réunion du CNP*, 27 septembre 1994, AN, 20070019, article 14
[437] François Lebrun, «analphabétisme religieux et école publique », contribution au CNP, AN, 15 novembre 1994, 19970515, article 2.

1988 pour le lycée. Ils décident de ne les réviser qu'à la marge et de les actualiser plus que de les refondre.

Les programmes de 1995-1996-1997 ne sont toutefois pas identiques aux précédents. La première nouveauté est l'introduction de « repères » à maîtriser en fin de collège. Une liste est publiée. Ces repères correspondent à ce que chaque élève doit connaître en fin de scolarité obligatoire. Ils s'insèrent donc dans la politique de mise en place du Socle commun. Dans la liste de repères, on trouve une mention du passé colonial avec la guerre d'Algérie en Troisième. A ceci s'ajoute une liste de documents patrimoniaux qui font qualifier ce programme d' « *inflexion patrimoniale et civique* » par Patrick Garcia et Jean Leduc (Garcia & Leduc, 2003). Deux documents patrimoniaux concernent la décolonisation, « Un témoignage sur la décolonisation » au choix et un texte sur la décolonisation française mais aucun ne concerne la colonisation.

Présenté en mai 1997 devant le CNP, le programme de troisième avait fait l'objet d'une discussion plénière sur la place des « faits controversées ». Mais la discussion ne semble concerner que la Seconde Guerre mondiale[438].

Quant au lycée, Serge Berstein et Dominique Borne livrent l'explication des nouveaux programmes dans la revue *Vingtième siècle*. Comme pour le GTD Martin, le lycée est, selon eux, consacré à une démarche plus critique. La classe de seconde est donc organisée de manière thématique sous l'angle de l'héritage du monde contemporain[439] tandis que la première et la terminale sont bâties autour de thématiques plus politiques afin de mener à une compréhension des enjeux géopolitiques contemporains. Dans leurs justifications, Serge Berstein et Dominique Borne distinguent le thème « *Emancipation des peuples dépendants* » de l'histoire nationale qu'ils estiment seule à même de « *procurer aux jeunes Français les éléments d'une mémoire nationale* » (Berstein & Borne, 1996, p. 140). Cette distinction témoigne de la déconnexion qui existe encore, à leurs yeux, entre la thématique coloniale et le passé national en ce qui concerne l'enseignement[440].

Ces programmes ne provoquent pas de polémique comme les précédents mais ils soulèvent des interrogations de nature épistémologiques et politiques dans les sphères spécialisées. Du côté du SNES, Dominique Comelli et Hélène Latger, dans *Les Cahiers d'histoire*, une revue

[438] *Compte-rendu de séance*, 6 mai 1997, AN, 20070019, article 15.

[439] 1) Le citoyen et la cité à Athènes au 5ème siècle avant JC, la citoyenneté dans l'Empire romain au 2ème siècle, 2) Naissance et diffusion du christianisme 3) Carte de la Méditerranée au 12ème siècle : carrefour de trois civilisations, 4) Humanisme et renaissance, 5) Période révolutionnaire, 6) L'Europe entre restauration et révolution.

[440] Cet argumentaire est repris quasiment mots à mots dans les documents d'accompagnement co-signés par Dominique Borne et Serge Berstein.

d'histoire critique située très à gauche, font une critique sévère des nouveaux programmes. Elles interrogent la philosophie de ces programmes qu'elles estiment trop ouverts à la demande sociale. Pour ces deux enseignantes, l'inflexion patrimoniale soulève une ambiguïté car, tout en souhaitant réaffirmer un héritage commun, elle donne un gage aux approches communautaires en légitimant les quêtes de recherches d'identités particulières. La fonction identitaire de l'histoire scolaire serait trop criante pour les deux auteures qui déplorent la disparition des approches économiques et sociales. Le débat est à la fois historiographique et politique, car, selon elles, c'est aussi ouvrir la brèche d'une appréhension des catégories populaires uniquement sous l'angle identitaire *:*

> *« classes suspectes non plus de faire la révolution mais de désagréger le tissu national à coups d'ethnies et de communautarisme »* (Comelli & Latger, 1996, p.112*).*

Du côté de la revue *Espaces-temps*[441] qui représente la revue de référence en matière d'épistémologie de l'histoire et de la géographie scolaires, ces programmes penchent également trop vers la finalité identitaire. Surtout, ils sont le fruit d'un non-dit qui aurait dû être explicité dans les documents d'accompagnement:

> *« Il n'y a pas d'analyse de ce qui constituerait une mutation, voire une crise de l'identité nationale et sociale dans la France des années quatre-vingt quatre-vingt-dix. Le débat très vif de ces dernières années sur le "modèle d'intégration républicaine" n'est pas, non plus, évoqué. Nous pensons que la connaissance des enjeux de ce débat social est pourtant indispensable pour comprendre le rôle de l'enseignement de l'histoire dans la société française de la fin des années quatre-vingt-dix »,*

soulevant plus loin un hiatus : la promotion de l'altérité évoquée dans le programme de seconde « *percute la logique consensuelle de l'identité* » (Delacroix & Garcia, 1998 p.21), logique qui, nous l'avons vu, n'est plus si consensuelle que cela à cette date.

Comment faire de l'identité commune en transitant par l'altérité ? A nouveau la tension entre l'universalisme des valeurs et la relativité des codes sociaux et culturels d'autres moments historiques et d'autres territoires est posée. Les auteurs enchainent ensuite sur un plaidoyer pour introduire les épisodes mémoriels douloureux dans l'enseignement de l'histoire et éviter leur « *fermentation communautaire* ». Le passé colonial de la France en est un disent-ils. S'il ne s'agit pas d'introduire ces contenus (ils y sont déjà), il s'agit de les intégrer sous la forme d'une problématisation mémorielle.

[441] La revue est une revue scientifique et interdisciplinaire fondée en 1975 et qui plaide pour une plus importante ouverture aux sciences sociales. Parmi ses membres, on trouve Patrick Garcia, qui a participé au GTD Martin.

C'est à notre sens la première demande de ce type qui est faite à l'enseignement scolaire de l'histoire.

Cette articulation entre l'universalisme républicain, le relativisme des valeurs et les questionnements autour du commun est désormais une question incontournable à l'école (Gautherin, 2000). Elle irrigue toutes les considérations sur l'enseignement de l'histoire mais aussi, plus largement sur la fonction civique de l'école.

3-3 Le GTD d'éducation civique (1992-1995) : travailler sur les discriminations

Parallèlement aux autres GTD disciplinaires, un autre GTD prépare, dès 1992 une réforme des programmes d'éducation civique Chevènement. Consécutivement à l'affaire des foulards de Creil[442], se pose la question d'un réajustement des programmes par rapport aux enjeux contemporains. Le GTD penche très largement pour une vision rénovée de l'éducation civique beaucoup plus active et centrée sur les droits de l'homme. L'influence de Francine Best, inspectrice Générale, est manifeste. C'est d'ailleurs fortement reproché par l' APHG qui, dans un éditorial parle de « *complicité politico-pédagogique* »[443].

Les archives sont très lacunaires et mélangées. Plusieurs « couches » y sont présentes. Certains documents datent des années 1980, mais ne sont ni signés ou annotés. Le classement n'a apparemment aucune cohérence. Il laisse apparaître les tâtonnements de la commission pour une discipline qui, adossée à plusieurs savoirs de références académiques (droit, économie, sociologie, histoire, sciences politiques, philosophie), cherche dans diverses directions des inspirations. C'est la raison pour laquelle on y trouve également des productions d'historiens, au-milieu principalement de productions de philosophes et sociologues, notamment sur les aspects ayant trait à l'histoire des religions, de la laïcité ou des civilisations étrangères. Par exemple, c'est dans un carton du GTD d'éducation civique que se trouve la proposition faite à la COPREGH en 1985 pour la classe de seconde, appelant à étudier une civilisation extra-européenne en liaison avec le fait colonial[444] . Une autre trace indiciaire de l'intérêt pour la question coloniale du GTD éducation civique est la

[442] Voir chapitre 1, 1-2.
[443] Éditorial de Jean Peyrot, *Historiens et géographes*, n°331, mai 1991.
[444] Voir partie 2, chapitre 2, 1-1.

présence, sans explication aucune, du sujet d'histoire du Brevet des collèges tombé à Amiens en 1990 : «*La France face à la décolonisation après 1945* ». Le sujet n'est pas annoté.

Dans un autre dossier se trouve un texte de Claude Liauzu[445], non daté précisément, mais postérieur à 1990 (le rapport Bourdieu-Gros y est mentionné, ainsi que des « ajouts post-1990 ») intitulé : « *Altérité et pluralité dans le système d'enseignement et de recherche français : État des lieux, propositions* »[446]. Liauzu est un historien de la colonisation, notamment du monde arabe, enseignant à l'université de Jussieu. En 1989, il avait co-dirigé un ouvrage sur l'école et la pluralité culturelle qui établissait un état des lieux de la production bibliographique sur le sujet (Liauzu & alii, 1989). C'est donc dans la foulée de ce travail que Liauzu semble avoir monté son groupe. Le document est issu d'un groupe de recherche sur « *les migrations, le religieux, l'islam, la laïcité, la pluralité ...* » Il se présente comme un rapport. Constitué de 7 pages, il ne dit rien des participants au groupe, mais la démarche est pluridisciplinaire puisque les références vont chercher tant du côté de l'ethnonologie que de la sociologie, la philosophie ou l'histoire. Il n'est ni possible de déterminer s'il s'agit d'une commande[447], ni de savoir dans quelle mesure ce dossier a inspiré ou même été utilisé par les membres du GTD d'éducation civique. Tout au plus peut-on en déduire que sa présence s'ajoute à d'autres indices de la conscience diffuse, dans le cadre d'une réflexion sur les enjeux civiques, d'une réflexion sur le fait colonial.

L'objectif du dossier est centré sur l'enseignement puisque le groupe de recherche propose trois axes :

- Dresser un inventaire des bilans de la recherche et de l'état des lieux dans l'enseignement
- Cerner les carences les plus criantes
- Proposer des transformations du système éducatif pour pallier ces carences.

Le rapport parle de « crise » et pose la question de

> *« dépasser les limites culturelles de l'universalisme européen historiquement constitué (à partir des théologies chrétiennes, de l'humanisme classique, du rationalisme) et lié à la domination européenne ».*

[445] Pour une présentation plus détaillée de Claude Liauzu et de son rôle dans le débat sur la mémoire coloniale, voir partie 4, chapitre 2, 2-2.

[446] *Altérité et pluralité dans le système d'enseignement et de recherche français : État des lieux, propositions, AN* 20070019, article 32.

[447] A nos interrogations, Catherine Coquery qui a longtemps travaillé avec Claude Liauzu dans la même université nous répondit : «*Ce doit être une réponse à un appel d'offre issu d'un ministère, voie classique pour obtenir des crédits de recherche. Claude possédait l'art de créer ex nihilo des groupes de recherche ad hoc qui en général se composaient de lui-même et de ses étudiants de confiance. Cela lui permettait de ne dépendre de personne en un temps où les contrôles administratifs étaient moins regardants. Ça marchait parfois. Celui la ne me laisse aucun souvenir* », courriel 8 août 2015.

Mais le rapport s'interrompt à la suite de l'exposé des objectifs et laisse place directement aux annexes centrées sur la bibliographie qui est plus spécialisée sur les études musulmanes mais évoque aussi ouvrages et auteurs sur la colonisation et le Tiers-monde : Catherine Coquery-Vidrovitch, et Claude Liauzu essentiellement.

Le GTD d'éducation civique décide aussi d'auditionner Suzanne Citron dès février 1992 lors d'une réunion commune avec le CNP. Cette dernière dénonce l'hexagonalisme des programmes en cours. En accord avec certaines de ses remarques, tous les membres de la réunion réclament davantage de réflexion dans le texte sur la laïcité[448].

Le projet d'éducation civique est présenté au CNP et à l'IGEN une première fois en juin 1992. Il témoigne d'une approche active de la citoyenneté et met l'accent, entre autres choses, sur la diversité et la pluralité des cultures. Le diagnostic de l'IGEN est sans appel :

> *« C'est finalement – nouveau rêve universaliste - l'éducation d'un citoyen du monde qui est proposée, au nom des droits de l'homme régénérés par les textes les plus récents (...) en France, la cohésion sociale (le consensus) est faite de la référence à une société laïque organisée par les lois de la République ».*

La note pointe également

> *« une éducation civique "trop fondée sur les pratiques" qui s'enferme dans les activités de socialisation, voire dangereuses si elles renforcent trop les liens communautaires de proximité, au détriment de l'étude de l'État de droit, plus lointain, plus abstrait et plus théorique, mais seul apte à amortir les tensions et à permettre les assimilations » (…)* Et à propos du thème « citoyen du monde » *: « Cette conception humaniste fonde l'éducation aux solidarités nécessaires dans le monde d'aujourd'hui. Elle n'implique pas que tous les systèmes de valeurs de toutes les sociétés se valent »*[449].

Le même type de désaccord que pour l'enseignement de l'histoire persiste donc quant à l'articulation entre universalisme et relativisme.

Finalement, le GTD concentrera sur le programme de cinquième ses thématiques de luttes contre les discriminations et la solidarité nationale. Les libellés n'ont rien de très novateurs.

[448] *Compte-rendu de la réunion CNP et GTD d'éducation civique*, 18 février 1992, AN, 19970515, article 7.
[449] *Remarques de l'IGEN sur le propositions d'éducation civique*, AN, 25 janvier 1993, 19970515, article 7.

3-4 Le GTD Plessis-Charvet (1998-2000) : un projet avorté

L'arrivée de Claude Allègre en juin 1997 est suivie de nouveaux changements. Ses prises de position publiques, notamment sur l'urgence de « dégraisser le mammouth » et sur l'absentéisme des enseignants, provoquent une situation très tendue (Robert, [2010], 2015). L'administration centrale est en effet « dégraissée » avec la réduction de 16 à 11 directions. Une DESCO regroupe désormais la direction des écoles, des collèges et des lycées. Une grande consultation sur « Quels savoirs enseigner en lycée ? » est lancée dès novembre 1997. Elle est à l'origine de la décision d'alléger les programmes et de créer l'ECJS (Éducation Civique Juridique et Sociale) en lycée. Les résultats sont rendus publics en avril 1998. Le rapport, dirigé par Philippe Meirieu rappelle l'importance de l'histoire scolaire aux yeux des lycéens interrogés et la nécessité d'enseigner toutes les civilisations[450]. Dans la foulée, Claude Allègre demande des allégements au CNP. Mais la rentrée de septembre fédère de nombreux mécontentements et met les lycéens dans la rue, soutenus par le SNES. La crainte d'un lycée « light » et le thème de la précarité de la jeunesse sont au cœur des mobilisations. La marge de manœuvre est faible pour une refonte des programmes. Pourtant les nouveaux programmes doivent entrer en application dès septembre 2000 pour la classe de seconde et les deux années suivantes pour la première et terminale.

Cette fois, les GTD sont accompagnés d'une lettre de cadrage. Alain Plessis (Historien de l'économie du XIXème siècle) et Jean-Paul Charvet (géographe, spécialisé dans la géographie rurale) sont les deux universitaires désignés pour composer un nouveau GTD sur le lycée uniquement[451]. L'IGEN est écartée du groupe qui se compose, outre ses présidents de sept enseignants agrégés en lycée.

Une première lettre de cadrage est transmise au GTD en avril 1999. Elle insiste surtout sur la nécessité de mettre davantage en cohérence l'histoire et la géographie et de procéder à des précisions pour les thèmes historiques afin de mieux les circonscrire, mais elle prévoit également une table-ronde avec le GTD, la DESCO, et des historiens[452]. Cette table ronde a lieu le 13 avril 1999. Henry Rousso est présent. Il intervient pour regretter que les manuels se plient trop à la demande sociale, notamment sur la guerre. Les besoins en formation des

[450] Meirieu, P (dir) (1998). *Quels savoirs enseigner dans les lycée ?* Rapport final du comité d'organisation, Lyon. Consultable en ligne : http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/LYCEES.pdf, consulté le 23 juillet 2015. Philippe Meirieu avait été membre du CNP entre 1990 et 1993. En 1997, il est directeur de l'ISPEF à l'université Lyon 2 et désigné par Claude Allègre pour piloter cette consultation des lycéens.

[451] Claude Allègre avait d'abord désigné Michel Winock qui avait démissionné quelques semaines plus tard (Legris, 2010a, 2014).

[452] *Lettre de cadrage*, avril 1999, AN, 20070019, article 16.

professeurs d'histoire-géographie sont abordés, notamment sur les « *grands débats historiographiques actuels : Révolution française, colonisation, communisme, nationalisme* »[453].

Le 25 janvier 2000, une présentation des projets de programmes de seconde et de première S (qui subit une forte baisse de ses horaires) a lieu devant le CNP. On comprend à la lecture de ce texte qu'il s'agit de la troisième mouture et que des dialogues ont déjà eu lieu avec François Lebrun. Par ailleurs, d'autres indications sont parvenues au GTD directement du ministère, notamment celle d'accorder une place à l'histoire des femmes, à l'intégration et à l'histoire des sciences, et aux DOM-TOM. La lettre de cadrage de 1999 n'a donc pas été le seul médiateur dans ce circuit et Alain Plessis fait part de ses difficultés à faire tenir ensemble toutes ces contraintes. Des discussions ont lieu avec les membres du CNP parmi lesquels on compte l'arrivée de l'historienne des femmes Michelle Perrot dont c'est la première séance[454].

Dans cette réunion, Alain Plessis fait part de son idée de faire figurer l'histoire de l'esclavage dans la cinquième partie de seconde « *afin de ne pas négliger l'histoire des DOM-TOM* ». Tzvetan Todorov propose, « sur la question de l'intégration », d'inclure dans la quatrième partie « Humanisme et Renaissance », « *la découverte de nouvelles civilisations et la prise de conscience de la diversité* ». Luc Ferry enfin, toujours sur cette question de l'intégration, propose « *d'ajouter dans le commentaire des programmes une phrase sur les apports des sociétés extra-occidentales* »[455].

Une seconde lettre de cadrage est produite en février 2000. Elle est beaucoup plus longue et précise car il s'agit désormais de s'attaquer au programme de première également. Le CNP propose quatre orientations principales[456]. La seconde précise ceci :

> *« Mettre en évidence la complexité du monde, notamment depuis 1945, de façon à :*
>
> *- Essayer de dégager un paysage d'ensemble du XXème siècle*
>
> *- Fournir quelques clés d'explication des mutations en cours en insistant sur la problématique indépendance-domination ».*

[453] *Note du bureau du contenu des enseignements au CNP*, 14 octobre 1999, AN, 20070019, article 16.

[454] Michelle Perrot est historienne, spécialisée dans l'histoire sociale et pionnière de l'histoire des femmes. C'est à ce titre qu'elle entre au CNP. Soucieuse des enjeux pédagogiques, elle était déjà intervenue lors du colloque de Montpellier en 1984.

[455] *Compte-rendu de la séance du 25 janvier 2000 au CNP*, AN, 20070019, article 16.

[456] La première concerne la dimension européenne, la seconde demande un renforcement des approches culturelles, et la dernière revient sur la mise en cohérence entre l'histoire et la géographie. *Lettre de cadrage Histoire-géographie*, février 2000, AN, 20070019, article 46.

Dans cette perspective, est-il précisé plus loin, il serait possible de réduire considérablement la part accordée aux relations internationales en terminale, mais d' « *accorder une attention particulière à l'impact de certains évènements (guerres de décolonisation ; 1968 ; 1989*) »
L'idée serait de rompre avec une approche encore trop classique de la continuité historique et de proposer une problématisation plus évidente des traces laissées sur le long terme par des éléments du passé considérés comme fondamentaux. La problématique coloniale en fait partie.
Le projet de seconde et de première S est publié à l'été 2000[457] mais celui des autres premières et des terminales est reporté. Les discussions ont ici fonctionné de manière plutôt fluide avec une coordination efficace entre les demandes ministérielles et les travaux des GTD et CNP. Les questions d'altérité culturelle, et partant le passé colonial ont été au cœur des demandes ministérielles pour les nouveaux programmes ; mais l'agenda politique met fin à l'expérience.

3-5 Le GE Frémont-Franck (2000-2001) : derrière l'apparente stabilité, un vrai renouveau

Le GTD est interrompu par la démission de Claude Allègre le 6 juin 2000 et son remplacement par Jack Lang qui souhaite poursuivre la réécriture. Son choix se porte sur Armand Frémont et Robert Franck. Le premier est géographe, Professeur à l'université de Caen, ancien Recteur de Versailles et de Grenoble, et président du conseil scientifique de la Datar au moment de sa désignation. Le second est contemporanéiste, spécialiste des relations internationales, enseignant à l'université Paris-I. Les GTD changent de nom et deviennent des GE : Groupes d'Experts.
Le nouveau GE comprend un IGEN (Jean-Pierre Rioux), deux IPR (Gérard Grenier et Yves Poncelet), Un IEN (Alain Prost), une formatrice IUFM, un professeur de CPGE et deux enseignantes du secondaire.
Le GE reprend la lettre de cadrage élaborée en février. Le choix qu'il fait est assez original et ambitieux puisqu'il propose, dans la lignée du cadrage, de tisser ensemble, en un même programme l'histoire et la géographie, avec des « objets d'études » communs. La problématique coloniale s'insère bien dans ce dispositif. Là encore, les archives permettent

[457] *BOEN*, Hors-Série, n°6, 31 août 2000.

de retracer des évolutions d'écriture de décembre 2000 à février 2001[458]. Elles concernent essentiellement le programme de première[459].

1ère version : 19 décembre 2000 très vague

« L'expansion européenne dans le monde : empire britannique, empire français »

Dates : l'expansion européenne dans le monde

Lignes directrices :

-l'exemple africain

- carte de la présence européenne dans le monde en 1939

2ème version : 13 février 2001

«Il s'agit de montrer comment l'Europe s'est définie dans un rapport à l'Autre. On dégage les grandes lignes de l'expansion européenne, pour s'interroger sur la diversité de ses formes, évoquer le choc des cultures aussi engendré en s'appuyant au choix sur l'exemple africain ou asiatique »

3ème version : 14 février 2001

« Ce n'est pas la première fois que les européens étendent leur domination à d'autres parties du monde, mais dans la seconde moitié du XIXème siècle, la colonisation prend un caractère systématique et une ampleur inégalée. Les européens se répandent sur toute la planète et constituent de nouveaux foyers de peuplement.

On dégagera les grandes lignes de l'expansion européenne, pour s'interroger sur la diversité de ses formes. La domination européenne s'exerce sur le monde ; il s'agit d'analyser en terme de choc de cultures les conséquences de ce phénomène pour les pays européens et les pays colonisés. Il convient de bien montrer comment l'Europe se définit dans un rapport à l'Autre ».

[458] *Projet de programme de Première L, ES*, DGESCO, AN, 20110004, article 87. Les dates mentionnées correspondent à chacune des moutures présentes dans les archives.

[459] Nous soulignons les expressions qui nous semblent représentatives de la pénétration de problématiques nouvelles liées au fait colonial.

4ème version : 15 février 2001

Séquence 2 : L'âge industriel en Europe du milieu du XIXème siècle à 1939

Sous-thème : L'Europe et le monde : émigrations, colonisations, chocs de cultures

« Pour la première fois, les Européens connaissent et inventorient l'ensemble de la planète. L'Europe est un important foyer d'émigration qui alimente de nouveaux foyers de peuplement sur les autres continents. On dégage les grandes lignes de cette expansion humaine, économique et commerciale, tout en insistant sur l'ampleur et le caractère systématique du partage du monde imposé par la colonisation. Pour illustrer le choc des cultures qui découle de cette expansion, on privilégie un exemple pris, au choix, aux Indes, en Amérique du Nord, en Afrique subsaharienne ou au Maghreb ».

Mais ce projet qui envisageait un aller-retour permanent entre l'histoire et la géographie est abandonné à la suite d'une très forte mobilisation de l'APHG (qui recoupe sa mobilisation contre la baisse des horaires en section scientifique), des géographes qui craignent la disparition de leur identité disciplinaire, et d'une consultation des enseignants très rapide, à laquelle n'ont répondu que la moitié des enseignants mais qui montre une incompréhension face à cette nouvelle logique.

Au final, l'écriture du programme de première ES, L se réduit à la formulation suivante :

> *L'Europe et le monde dominé : échanges, colonisations, confrontations*
>
> *« 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 ».*[460]

Quelques remarques s'imposent sur ces strates d'écriture. La première mouture montre une volonté de travailler la rencontre des cultures qualifiée de « choc ». L'idée de « domination » de l'Europe sur le monde apparaît le 15 février 2001. Elle se double quasi immédiatement d'une connexion entre l'émigration et la colonisation (comme le défendent les travaux de Sayad). La narration hésite : « les Européens se « répandent » puis « émigrent ». La rencontre culturelle reste une donnée de base au côté du partage et de la domination du monde. La mouture finale est beaucoup plus courte. Elle abandonne dans son libellé

[460] *Projet de programme de Première L, ES*, DGESCO, AN, 20110004, article 87.

principal le lien émigration-colonisation. La notion de « chocs des cultures » laisse place aux « confrontations ». La notion de « résistances » des peuples colonisés apparaît.

Les sections scientifiques qui connaissent une baisse horaire en terminale sont traitées à part. C'est en terminale Scientifique qu'est reléguée l'étude du fait colonial (disparaissant ainsi de la classe de première). La place qui lui est accordée est très importante puisque le thème « *Colonisation et indépendance* » constitue un tiers du programme. Dans la mouture présentée au CNP, il part de 1830, avec la conquête de l'Algérie. D'après Yves Poncelet, il n'y a eu aucune discussion sur le fond pour ce choix qui n'est vraiment dû qu'à des ajustements en fonction de la baisse des horaires en première et terminale. Il n'y voit ni enjeux historiographiques, encore moins politiques ou mémoriels. Ils voulaient écrire un programme « *plus dynamisant et moins convenu* »[461].
Dominique Borne, qui a rejoint le CNP au début des années 2000 comme membre permanent émet cependant en réunion une critique sur ce point. Il regrette que la partie du programme de la série S sur la colonisation et l'indépendance commence avec la conquête de l'Algérie : «*On pourrait débuter cette étude plus tard, au milieu du XIXème siècle, pour en faire un chapitre moins franco-français* ».[462]

Les programmes sont bien acceptés dans l'ensemble. Seul le SNES émet quelques critiques sur les programmes de première et terminales L, ES, S. Ils font surtout le constat que peu de choses changent et se demandent à quoi bon réécrire des programmes.

> *« Pourquoi les termes de colonialisme et impérialisme sont-ils absents ? (…) Il est inacceptable de ne pas appeler un chat un chat : le colonialisme est une forme très spécifique de domination dont il faut reconnaître et nommer l'existence sous ses différents aspects. C'est un élément qui permet de comprendre y compris le monde d'aujourd'hui ».*

Pour la terminale scientifique, les découpages leur semblent arbitraires. Le temps accordé au couple colonisation-décolonisation est trop court.[463]

Même si le changement n'affecte pas l'ensemble des curricula, ces programmes de lycée sont pourtant ceux qui renouvellent le plus l'approche du fait colonial au lycée.

---

[461] Yves Poncelet, entretien dans le cadre de l'enquête INRP 2006-2009, 6 décembre 2006.
[462] *Compte-rendu de séance du CNP*, 11 juin 2002, AN, 20070019, article 18.
[463] *Remarques à la DGESCO du SNES FSU sur les nouveaux programmes de première et terminales ES, L*, février 2002, 20070019, article 46.

Finalement, la terminologie « *Europe et monde dominé* » qui avait pourtant été rejetée dix ans plus tôt est acceptée. Plus encore, le sous-titre affine et précise la complexité des rencontre et situation coloniales en insistant sur les résistances et sur les influences sur les cultures européennes.
En terminale S, l'adoption du grand thème « colonisation-décolonisation » est une nouveauté. Même si la proposition de Dominique Borne est acceptée et qu'il démarre « au milieu du XIXème siècle », il permet de passer entre 8h et 10h entières sur la problématique coloniale sans que celle-ci ne soit un sous-thème des relations internationales ou de l'histoire de France. Il y a bien là, l'occasion, pour des lycéens des classes de lycée général d'aborder les enjeux propres au moment colonial dans sa dynamique de face à face entre colons et colonisés. Justifiée comme un simple « ajustement », c'est une rupture pourtant majeure.

Toutefois, il faut rappeler qu'au même moment, le cabinet du ministre s'inscrit dans la vague commémorative de la guerre d'Algérie en organisant une université d'été sur l'enseignement de l'histoire du Maghreb et de la guerre d'Algérie[464]. Cette implication du cabinet interroge sur l'imperméabilité entre les différentes instances préposées à la réflexion sur les programmes scolaires. Si le GE et le GTD semblent avoir bien fonctionné ensemble avec des discussions et aller-retours réguliers, il en va autrement du côté du ministère qui s'est octroyé la gestion de la dimension mémorielle. Nous n'avons trouvé aucune mention, dans les archives du CNP, de ces débats mémoriels sur la torture et le 17 octobre 1961. On observe là une sorte de division du travail. Malgré des acteurs communs aux deux sphères (Rioux est membre du GE Frémont, Borne a participé à l'université d'été), celles-ci ont fonctionné quasiment de manière autonome sans que la temporalité d'apparente urgence (cabinet sur la guerre d'Algérie) n'affecte ni le GE ou le CNP. Deux réseaux distincts se sont donc emparés de la mémoire de la guerre d'Algérie empêchant la circulation des informations malgré des acteurs communs.

Finalement, nous nuancerons les constats faits par Patricia Legris qui conclut que ces différentes expériences de GTD et de GE n'aboutissent qu'à très peu de changements et que les bouleversements se font à la marge par réajustements des politiques antérieures (Legris, 2010a). Si cette remarque est tout à fait valable pour la matrice générale des programmes, elle l'est moins lorsqu'on rentre dans le détail des contenus, et notamment sur le passé

[464] Voir chapitre 2, 2-2.

colonial. Entre 1991 (programmes Martin) et 2000 (programmes Frémont), l'enseignement du fait colonial a été discuté au CNP et dans les différentes GTD et GE. Des propositions d'écriture variées ont été faites et débattues. L'Inspection générale et les historiens sollicités se sont montrés sceptiques sur une trop forte corrélation avec les débats sociaux induite par l'histoire du temps présent. Le SNES lui a plaidé pour l'affirmation du terme de « colonialisme » dans les programmes tout en mettant en garde contre les lectures identitaires et communautaires. Au fond, c'est la relation entre les programmes scolaires et la « demande sociale » qui fait l'objet de débats au sein du CNP, davantage que la précision sur les contenus d'enseignement.

Ces débats donnent lieu à des nouvelles réécritures. Mais ces dernières ne sont pas dues uniquement à la sensibilité des débats publics sur le sujet, laquelle a été traitée par le cabinet du ministre. Si les formulations témoignent d'un palier franchi vers la reconnaissance d'une domination assumée, elles sont autant le fruit des discussions que des contingences d'écriture (réduction de la taille des paragraphes, changement des bornes chronologiques), de désynchronisation des agendas (changement de ministère en 2000), d'arbitrages entre plusieurs acteurs (IGEN versus GTD et GE), ou encore de division du travail au sein de l'institution scolaire (ministère et CNP).
On a bien là l'illustration d'une forme d'autonomie du champ de la production des savoirs scolaires qui altère l'hypothèse d'une corrélation directe entre débats sociaux et réajustements des curricula. Les changements curriculaires sont aussi le produit de compromis (Mangez, 2008 ; Duncombe & Opertti, 2011).

Á sa fondation, la priorité n'est pas de redéfinir l'ensemble des contenus disciplinaires de manière isolée mais de dessiner les contours d'une culture commune qui répondrait à une logique transversale comme l'indiquait déjà le rapport de 1985 plaidant pour la définition d'un « minimum culturel commun », idée reprise en 1989 dans le rapport Bourdieu-Gros : « minimum commun » et qui suscitera de nombreuses interprétations parfois divergentes (Raulin, 2006). L'une des missions du CNP est donc de travailler à une mise en cohérence des contenus disciplinaires de façon à élaborer ce qui prendra progressivement le nom en 1994 de « socle »[465]. Si la discussion porte davantage sur la détermination de « compétences », elle touche aussi les connaissances susceptibles de constituer un bagage

[465] Pour pierre Clément, la première occurrence du mot « socle » figurerait dans *Le livre blanc des collèges* remis à François Bayrou en janvier 1994 par Alain Bouchez (Clément 2013).

minimal de savoir. L'ensemble de ces connaissances fait l'objet de débats vifs (et non aboutis) dans la communauté éducative. Le fait colonial n'en est pas absent.

4 Quel passé colonial dans la culture commune ? Une préoccupation du CNP

4-1 Un manuel unique ?

Luc Ferry fait de cette définition d'un fond commun de connaissances et de compétences sa priorité au CNP. Cette mission rencontre parfaitement la position du nouveau Bureau des programmes dirigé par Dominique Raulin. Cette instance est convaincue de la nécessité d'amenuiser le poids des disciplines et de casser la logique de cloisonnement. Les discussions sur les propositions des différents GTD, qui avaient lieu systématiquement en réunions plénières permettaient d'avoir un regard des autres champs disciplinaires et de discuter des éventuelles mises en cohérence. Dominique Raulin évoque une « compétence collective d'analyse », précisant que « *le caractère pluraliste de sa composition a évité, en général, qu'il se considère lui-même comme un groupe d'experts disciplinaires* » (Raulin, 2006, p.16). Une première expérience commence lors de la première période de présidence de Luc Ferry, c'est à dire avant la mise en place des lettres de cadrage en 1999. Á ce moment là, qui correspond au moment d'élaboration des programmes de collège de 1995, le CNP n'intervient pas en amont mais plutôt en fin de processus ; s'il pouvait émettre des avis sur les moutures provisoires, il ne lui était en revanche pas possible de changer les grandes orientations des programmes.

C'est peut-être ce qui explique une prise d'initiative du CNP en matière de culture commune. A la fin de l'année 1995, lors d'une discussion informelle entre Luc Ferry et François Bayrou, l'idée d'un « manuel de référence » est évoquée. Ce manuel occupe de nombreuses séances de discussion du CNP en 1996-1997. Le CNP prévoit sa parution pour l'été 1997. La coordination de l'ouvrage est confiée à Tzvetan Todorov mais fait l'objet de délibérations régulières. A ce moment-là, Todorov vient d'achever une enquête de deux ans sur la mémoire de l'occupation qu'il qualifie de « situation extrême ». Cette enquête est l'occasion pour lui de s'interroger sur l'articulation entre l'histoire et la mémoire. D'approche ethnographique, l'enquête lui permet de problématiser les registres de vérité sous-tendus par la mémoire et l'histoire entre lesquels il ne tranche pas, contrairement à la plupart des

travaux d'historiens contemporains (Todorov, 1995). Dans la suite de ses travaux sur l'altérité liés à la première colonisation, Sensible cependant aux « abus de la mémoire », il vient de publier en 1995 un très court opus qui met en garde contre la logique du « plus jamais ça » inhérente aux mémoires de la Seconde Guerre mondiale. Il se situe donc aux confins de la philosophie, de l'histoire, de l'ethnologie et a déjà beaucoup réfléchi aux enjeux mémoriels et aux questions vives.

De nombreuses questions, outre le contenu, sont en suspens : à qui doit s'adresser le manuel ? Aux enseignants, élèves, parents ? Faut-il le connecter aux programmes ou au contraire s'en détacher ? Et comment l'intituler ? Le CNP hésite entre « connaissance de l'homme », « Manuel du savoir fondamental » ou encore la suggestion de Todorov : « *manuel d'entrée en société* »[466].

Encadré 8 : Tzvetan Todorov (sources : notice biographique du Who's Who, ouvrages sur l'histoire des intellectuels, mentions autobiographiques)

Tzvetan Todorov est un linguiste, philosophe-historien né en 1939 à Sofia Bulgarie, qu'il quitte en 1963 pour aller étudier à Yale. Il devient ensuite directeur de recherche en philosophie au CNRS. Ses réflexions philosophiques et historiques l'amènent à travailler sur l'altérité, notamment à travers l'histoire de la conquête des du nouveau monde. Il est l'un des premiers historiens à avoir tenté une mise en miroir des Européens et des Amérindiens dans le cadre de la première colonisation dans ses ouvrages *La conquête de l'Amérique : la question de* l'autre en 1982, *Les récits aztèques de la conquête* en 1983 puis *Nous et les autres* en 1989. Quelques années plus tard, il commence à s'intéresser aux questions mémorielles via la Seconde Guerre mondiale. Ses travaux l'amènent donc à s'intéresser au fait colonial, aux enjeux mémoriels et identitaires qui lui sont liés. Todorov est lié au réseau d'intellectuels spécialisés dans la réflexion antitotalitaire autour de l'EHESS et de François Furet. Il a notamment participé, au côté de Luc Ferry, en 1984, à la fondation de la revue *La pensée politique*. A son entrée au CNP, il connaît donc bien Luc Ferry. Ce n'est toutefois pas l'histoire scolaire qui l'intéresse le plus mais l'enseignement du français. Dans son ouvrage *La littérature en péril*, il raconte l'importance pour lui, en contexte de dictature bulgare, de pouvoir s'échapper par l'étude de la linguistique (2007). Tout son travail est donc pétri d'une conviction dans les vertus émancipatrices de l'école, de la démocratie, et d'une morale campée sur l'acceptation de l'altérité culturelle. Enfin, son approche pluridisciplinaire s'inscrit bien dans la logique du CNP de mise en cohérence de l'ensemble des curricula.

Nous proposons là encore d'entrer dans la logique des discussions nombreuses et passionnées qui ont concerné les thématiques liées au passé colonial dans ce manuel. La

[466] *Compte-Rendu de réunion du CNP*, 22 octobre 1996, AN, 20070019, article 15.

première proposition que nous avons retrouvée date de juin 1996. C'est un fax envoyé par Tzvetan Todorov avec une ébauche de plan.

Six parties sont pressenties :

- *Qu'est-ce qui distingue l'homme du reste du monde ?*
- *Identité et diversité des hommes*
- *L'humanité vit dans le temps*
- *L'homme producteur et consommateur de sens*
- *L'homme producteur et consommateur de formes*
- *Les types d'expression humaine*

Chacune des parties est très rapidement commentée. La troisième mobilise les quatre périodes de l'histoire sans détailler[467].

Le 1er Octobre 1996, un autre sommaire est plus détaillé. Les parties ont été reformulées. Le passé colonial apparaît pour la première fois explicitement dans la partie II intitulée « *situations de l'homme dans le monde* ». Il est l'une des déclinaisons du sous-thème « l'homme dans l'espace » : « *les grandes découvertes ; migrations et é- (im) migrations ; colonisations*. Dans cette même partie, deux autres sous-thèmes renvoient à l'altérité : « *la diversité des civilisations* » et « *la question du racisme et de l'inégalité des races* »[468].

Le 8 octobre a lieu une première discussion en plénière. Le chapitrage est à nouveau remanié et une proposition est faite de consacrer le chapitre 2 à « *races et cultures, différences et inégalités (pluralité des groupes humains*) » et le chapitre 3 aux « *contacts* » où on trouverait les guerres, les grandes découvertes, les migrations etc. mais la colonisation a disparu. Il est décidé de se mettre à la rédaction en se répartissant les chapitres pour affiner davantage les thématiques[469].

Le chapitrage est finalisé en décembre 1996 sous la forme suivante[470] :

1- L'homme et le monde

2- La diversité humaine (responsable : Tzvetan Todorov) :

> *« Cette section décrit, de manière moins chronologique que les autres, les principes de la diversité humaine : la diversité physique et culturelle (y compris linguistique), formes de contact entre les groupes. Elle touche donc aussi aux problèmes du racisme et des droits de l'homme ».*

a : la pluralité des groupes physiques

[467] *Manuel du savoir fondamental au collège*, fax, 13 juin 1996, AN, 20070019, article 31.
[468] *Manuel de référence connaissance de l'homme,* 1er octobre 1996, AN, 20070019, article 31.
[469] *Compte-rendu de la séance du 8 octobre 1996*, AN, 20070019, article 31.
[470] *Manuel du savoir fondamental au collège*, synthèse du 21 janvier 1997, AN, 20070019, article 31.

b : la pluralité des groupes culturels

c : la diversité des langues

d : le mouvement de populations et de personnes (les vagues de migration, la place des immigrants, la découverte individuelle, la mondialisation contemporaine)

e : guerres et colonisations

f : la connaissance de la diversité (ethnocentrisme et xénophilie, nous vs les barbares, l'expérience ethnologique)

3- L'homme et la société

4- Les formes de production

5- Les formes de représentation

6 - L'homme être de langage.

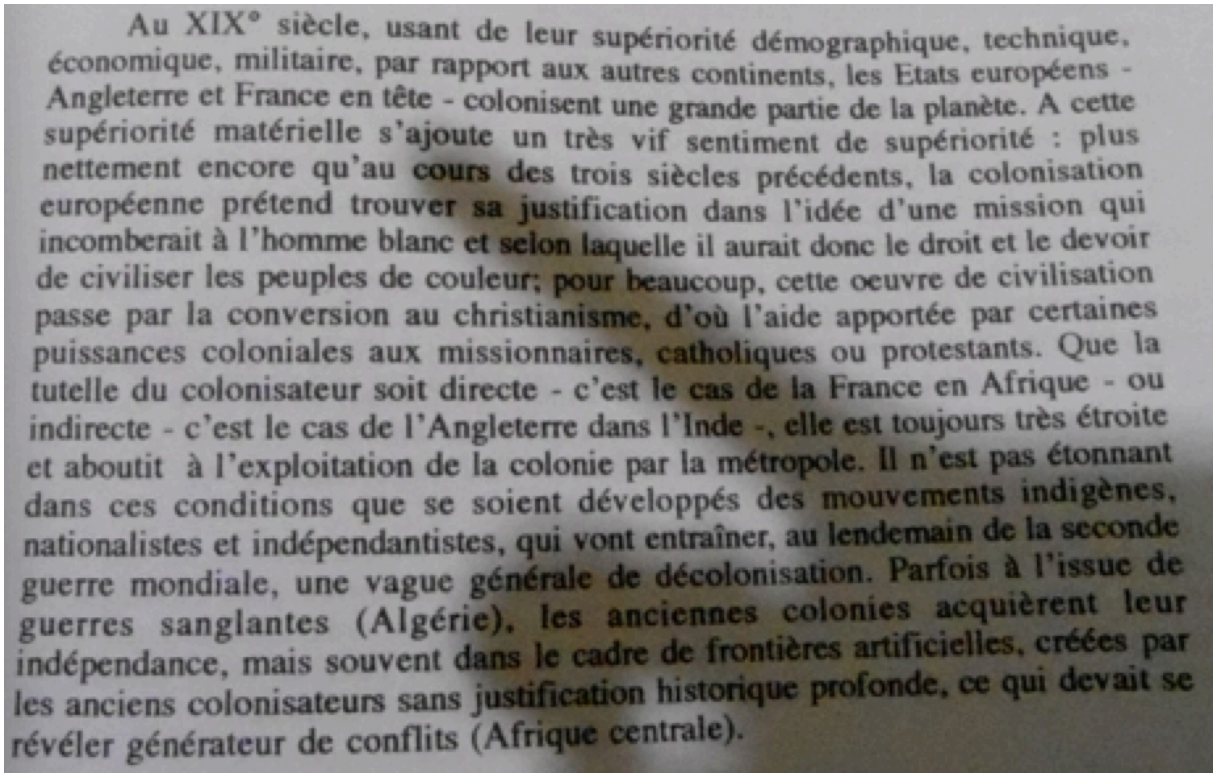
Tzvetan Todorov se charge de rédiger la partie sur la pluralité des groupes culturels. Un premier développement est consacré au racisme puis à la relativité des valeurs adoptées par les sociétés. L'exemple colonial qu'il connaît bien est mobilisé :

> *«Au XVIème siècle, les conquérants espagnols pénètrent au Mexique et découvrent avec stupéfaction que les Aztèques pratiquent le sacrifice humain. En effet, lors des conflits armés avec d'autres populations, ils prennent des prisonniers, parmi lesquels on choisit une victime. Elle est conduite sur l'autel où le prêtre arrache son cœur pour l'offrir au dieu de la guerre. Les espagnols verront dans cette pratique un prétexte - ou plus tard, une justification - de l'invasion et de la soumission du pays. A son tour, leur colonisation d'une grande partie du continent américain provoque, directement ou indirectement, la mort de près de neuf-dixièmes du totale de la population indigène. A-t-on le droit de condamner inconditionnellement le premier acte ? le second ? peut-on dire que celui-ci diminue ou annule la gravité de celui-là ? ».*

Le long développement aboutit à l'idée qu'il n'est pas nécessaire de choisir entre les positions les plus extrêmes du relativisme et de l'universalisme et à une mise en avant des droits de l'homme.

François Lebrun est chargé de la partie « *Guerres et colonisations* ». Sur cet aspect, le propos est synthétique et proche du récit d'un manuel scolaire.

Document 6 : Extrait du chapitre du manuel unique rédigé par François Lebrun[471]



Au XIX° siècle, usant de leur supériorité démographique, technique, économique, militaire, par rapport aux autres continents, les Etats européens - Angleterre et France en tête - colonisent une grande partie de la planète. A cette supériorité matérielle s'ajoute un très vif sentiment de supériorité : plus nettement encore qu'au cours des trois siècles précédents, la colonisation européenne prétend trouver sa justification dans l'idée d'une mission qui incomberait à l'homme blanc et selon laquelle il aurait donc le droit et le devoir de civiliser les peuples de couleur; pour beaucoup, cette oeuvre de civilisation passe par la conversion au christianisme, d'où l'aide apportée par certaines puissances coloniales aux missionnaires, catholiques ou protestants. Que la tutelle du colonisateur soit directe - c'est le cas de la France en Afrique - ou indirecte - c'est le cas de l'Angleterre dans l'Inde -, elle est toujours très étroite et aboutit à l'exploitation de la colonie par la métropole. Il n'est pas étonnant dans ces conditions que se soient développés des mouvements indigènes, nationalistes et indépendantistes, qui vont entraîner, au lendemain de la seconde guerre mondiale, une vague générale de décolonisation. Parfois à l'issue de guerres sanglantes (Algérie), les anciennes colonies acquièrent leur indépendance, mais souvent dans le cadre de frontières artificielles, créées par les anciens colonisateurs sans justification historique profonde, ce qui devait se révéler générateur de conflits (Afrique centrale).

Ces deux chapitres sont commentés lors de la séance du 17 décembre 1996. La partie de Todorov sur les sacrifices humains est jugée excellente. Celle de François Lebrun prête apparemment à discussions mais ces dernières ne concernent que les guerres et aucune remarque n'est consignée, dans le compte-rendu, sur la problématique coloniale[472].

Le fait colonial est mobilisé à la fois dans une perspective anthropologique afin d'illustrer la pluralité des cultures et d'engranger une réflexion sur les valeurs, les droits de l'homme et le relativisme ; mais aussi d'un point de vue purement historique, comme le patrimoine d'un héritage commun, lequel n'appelle que peu de jugement de valeur ou de sens critique (texte de Lebrun). L'exposé est factuel, il ne sert aucun argumentaire moral comme chez Todorov. Les formations intellectuelles des deux hommes sont l'une des explications possibles de ces deux usages différenciés. Pour le premier, non historien, le fait colonial est prétexte à sonder

[471] *Chapitre 3 : guerres et colonisations*, AN, 20070019, article 31.
[472] *Compte-rendu de la séance du 17 décembre 1996*, AN, 20070019, article 15.

le genre humain. L'exemple des sacrifices, puisé dans un passé lointain et n'impliquant aucune responsabilité française agit comme une étude de cas. Pour l'autre, historien et soucieux de la restitution factuelle, la narration est neutre, objectivante. Elle n'est ici qu'une forme de guerre, sans que ne soient développés les sociétés coloniales (ce qui n'avait pas de sens dans la mesure où le thème est inclus dans un chapitre sur les guerres).

Toujours est-il qu'il semble aller de soi que le passé colonial, dans ses différentes dimensions et temporalités, rejoignent la série des contenus d'enseignement dignes d'une culture commune.

Ni totalement distinct, ni totalement adossé aux nouveaux programmes, le manuel commun fait tout de même l'objet d'une présentation le 25 mars 1997 aux présidents des GTD. Alain Bergounioux et Dominique Borne représentent respectivement l'éducation civique et l'histoire-géographie.

La réaction d'Alain Bergounioux est très hostile. Il trouve le manuel beaucoup trop complexe, avec une « *cavalcade qui va à l'encontre d'une construction rationnelle du savoir* » et pense qu' *« il est délicat d'aborder le problème des races et du racisme* ». Dominique Borne est également sceptique. Il l'estime trop « tics pédago », pas suffisamment austère. Globalement, les réactions des différents GTD sont plutôt circonspectes et méfiantes. S'agira-t-il d'un manuel officiel ? Luc Ferry tente d'apaiser les choses : « *la décision appartient au ministre* »[473].

Le ministre semble avoir tranché en défaveur du manuel unique qui disparaît ensuite des archives[474]. Le projet n'aboutit pas.

L'abandon du projet de manuel ne signifie toutefois pas que le CNP se désintéresse des enjeux liés à la production d'une culture commune. Une autre commande ministérielle prend en effet assez vite le relais de cette expérience avortée.

4-2 Culture commune et intégration

Fin octobre 1999, Ségolène Royal, ministre déléguée à l'enseignement scolaire lance deux commandes au CNP qui concernent l'ensemble des programmes du primaire au lycée : réfléchir à la question de l'intégration et du multiculturalisme, et accorder une place plus

[473] *Compte-rendu de la séance du 25 mars 1997*, AN, 20070019, article 15.

[474] Dominique Borne que nous avons interrogé sur ce point n'en a aucun souvenir. Tzvetan Todorov, dans son entretien avec Patricia Legris ne l'évoque que très allusivement. Á lire les archives, il semblerait que la préoccupation première du ministère concernant le manuel unique n'était pas tant son contenu que le principe même qui risquait de déplaire aux éditeurs indépendants.

conséquente aux femmes. Luc Ferry conseille Claudine Leu, Tzvetan Todorov et Claude Capelier, professeur de philosophie à l'IUFM de Versailles. L'initiative revient donc au ministère. Un sous-groupe de travail se crée à l'interface entre le cabinet et le CNP. C'est ici un autre maillon qui s'ajoute à la chaîne. Ségolène Royal les reçoit tous le 3 novembre

> *« Il s'agirait non pas de modifier les programmes actuels mais d'indiquer les points d'ancrage permettant de valoriser les apports extra-occidentaux (Afrique, Asie, monde arabe...) dans notre culture commune »*[475].

Pour l'histoire, François Lebrun est d'abord chargé par Luc Ferry de dresser un état des lieux de ce qui, dans les programmes, serait susceptible de nourrir une réflexion sur l'intégration. Le texte qu'il produit est présenté au CNP. Il s'intitule « Parler de l'intégration dans le cadre des programmes d'histoire » et balaye le primaire, le collège et le lycée.

Parmi les thèmes cités comme des tremplins possibles pour évoquer la question, plusieurs sont inhérents au passé colonial :

> *- « La traite des Noirs, conséquence des Grandes découvertes, véritable contre-exemple, avec comme ultime conséquence l'actuelle population "bariolée" (sic) des départements antillais »*
>
> *- « En dépit de la brutalité de la conquête du Nouveau Monde et de la mise en place de la traite des Noirs, mettre en valeur l'originalité de l'actuelle civilisation sud-américaine qui mêle population, croyances et traditions d'origine indienne, ibérique, africaine »*
>
> *- « L'abolition de l'esclavage »*
>
> *- « La politique coloniale de la IIIème République, notamment en Algérie, avec son idéal, ses réalités, son échec».*[476]

Un mois plus tard, le CNP rédige une note d'orientation sur « *l'intégration ou sur la prise en compte et la valorisation dans les programmes des aspects extra-occidentaux de notre culture commune* »[477]. Le projet s'insère vraiment dans une optique de culture commune :

> *«On attirera pour commencer l'attention sur une particularité remarquable de la* ***culture scolaire*** *(en gras dans le texte). Il existe des éléments que nous voulons* ***communs*** *à tous les élèves de la République »*

ajoutant qu'il s'agit de proposer une « *culture scolaire commune* » (guillemets dans le texte).

---

[475] *Lettre de Luc Ferry aux membres du CNP*, 3 novembre 1999, AN, 20070019, article 5.

[476] François Lebrun, *«Parler de l'intégration dans le cadre des programmes d'histoire »,* 8 novembre 1999, AN, 20070019, article 16.

[477] *Note d'orientation du CNP sur l'intégration ou sur la prise en compte et la valorisation dans les programmes des aspects extra-occidentaux de notre culture commune*, 7 décembre 1999, AN, 20070019, article 5.

La note d'orientation ne vise pas à modifier les programmes existant mais à dégager des points d'ancrage. Elle précise par ailleurs qu'il ne s'agit en rien de céder à un « différencialisme » ni au multiculturalisme mais de s'inscrire bel et bien dans le cadre **républicain** (en gras dans le texte), et même de plaider pour un « *républicanisme offensif et constructif* », c'est à dire d'en finir avec les idées nostalgiques et dépassées de « *nos ancêtres les Gaulois* » :

> *« Afin que tous les enfants de la République se sentent pour ainsi dire "chez eux" dans la culture scolaire qui leur est transmise. Cela suppose que l'on n'hésite plus à valoriser (sans non plus d'ailleurs les "survaloriser" pour autant, ce qui serait céder à une forme de "moralisme" politiquement correct que les élèves repèrent très aisément comme tel ! les composantes multiples de notre culture commune, et que l'on montre combien cette diversité fut pour tous un facteur considérable d'enrichissement ».*

La note énumère ensuite les différentes disciplines concernées et reprend, pour l'histoire, l'inventaire de Lebrun.

De son côté, Tzvetan Todorov produit sa propre note : « *Les programmes scolaires et l'intégration* ». Il rappelle qu'il ne sert à rien de tenter de trouver dans le passé des moments à valoriser comme des héritages dont pourraient se réclamer les enfants issus de l'immigration. En revanche, aller puiser des exemples de rencontres entre la France, l'Europe et les autres populations du globe est beaucoup plus pertinent. Ainsi donne-t-il à son tour les exemples des grandes découvertes, de l'extermination des Indiens et de la traite des Noirs, de guerres de colonisation et de la décolonisation.

En 2000, Michelle Perrot intègre le CNP. Historienne du social, et spécialement des femmes. Impliquée dans les questions d'enseignement depuis le colloque de Montpellier, elle produit un texte de réflexion sur l'histoire au collège, à la demande du CNP. Ce texte se présente comme un véritable texte épistémologique et recense tous les thèmes qui devraient être abordés selon elle au collège. Le passé colonial y occupe une place importante, elle mentionne

> *« le silence des esclaves », (…) «la colonisation [qui] a durablement bouleversé l'Afrique (traite des noirs, esclavage) et "réveillé" l'Orient »*[478].

Afin de donner corps à ces réflexions sur l'intégration, le CNP imagine l'organisation d'un colloque sur l'enseignement de l'histoire en Europe. Le colloque est débattu lors d'une séance le 4 décembre 2000 qui est l'occasion d'une discussion importante sur la notion d'intégration

[478] Michelle Perrot, «*L'histoire au collège, quelles interrogations ? Quelles attentes ? Quelles exigences* ? », mai 2001, AN, 20070019, article 17.

que tous les membres du CNP n'entendent pas de la même façon. Quelques-uns souhaite davantage orienter la question socialement que culturellement. Les questions d'identités culturelles ne font pas consensus, et elles sont surtout difficiles à articuler avec la question de l'école. Les discussions montrent que le tropisme social de l'origine des discriminations et des inégalités à l'école est encore très important et que l'origine culturelle ne saurait s'en délier. Faute d'accord sur une thématique commune, il est finalement décidé que l'immigration ne sera qu'un aspect parmi d'autres du colloque.[479]

Nous n'avons pas trouvé trace de ce colloque. Quelques mois plus tard cependant, l'IGEN organise un autre colloque dont le titre est nettement plus neutre : « Apprendre l'histoire et la géographie à l'école »[480]. Aucune intervention ne concerne spécifiquement le fait colonial ; mais deux l'évoquent. La première concerne l'Afrique. « *Que dire de l'Afrique à l'Ecole* ? » se demande le géographe Roland Pourtier. L'exposé majoritairement tourné vers la géographie, est aussi l'occasion d'une mention de l'esclavage, de la colonisation et de l'immigration africaine en France. Lors d'une table ronde sur la mise en œuvre des programmes, un Inspecteur mentionne la nécessité, dans le programme de troisième, d'articuler l'histoire et la mémoire dans un cours sur la décolonisation et la guerre d'Algérie afin de former au jugement critique. La problématique coloniale n'est toutefois pas du tout au cœur du colloque.

L'année 2000 est au final féconde en matière d'initiatives concernant l'intégration. Cette année-là est créé le code de l'éducation qui reprend l'essentiel de la loi de 1989. Toutefois, un article est ajouté dans la rubrique « Organisation des enseignements ». Cet article L.311-4 stipule :

> *« Les programmes scolaires comportent à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France. L'école notamment grâce à des cours d'instruction civique, doit inculquer aux élèves le respect de l'individu, de ses origines et de ses différences ».*

Or cet article ne figurait dans aucun texte préalable sur l'éducation. Il provient de la loi n°89-548 du 2 août 1989 relative aux conditions de séjour et d'entrée des étrangers en France. Il s'agit in extenso de son article 2. Nous ignorons comment s'est fait ce transfert mais le fait même de transposer un article de loi à forte valeur normative d'une loi sur

[479] *Compte-rendu de la séance du 18 décembre 2001*, AN, 20070019, article 17.

[480] *Apprendre l'histoire et la géographie à l'Ecole*, Actes de la DGESCO, 2002, publié en ligne : http://media.eduscol.Éducation.fr/file/Formation_continue_enseignants/97/7/apprendre_HG_109977.pdf.

l'immigration vers une loi sur l'école nous semble significatif de la priorité donnée désormais à ces sujets.

Conclusion

Le CNP montre le fonctionnement d'une complexe ingénierie de réforme curriculaire. Ses attributions ne sont pas nettement clarifiées au regard des autres institutions également impliquées dans la réflexion sur les programmes. On retrouve là la nécessité de procéder à une sociologie de l'administration pour repérer les logiques à l'œuvre dans les arbitrages sur les contenus d'enseignement. Le fonctionnement du CNP peut donc être abordé à plusieurs échelles : celle de l'administration de l'Éducation nationale, celle des discussions en internes, et celle des groupes qu'elle délègue pour réfléchir de façon disciplinaire. L'examen de toutes ces échelles montre une variété des circuits empruntés par la thématique coloniale. Présente de manière perlée dans les débats, elle « sert » tantôt la cause de la tolérance, tantôt celle de l'intégration. Elle est également l'occasion d'introspections encore sur les finalités de l'enseignement de l'histoire au regard de l'universalisme républicain. Toutefois, le circuit d'écriture et les potentielles rivalités entre bureaux sont susceptibles de « refroidir » la question par rapport à sa sensibilisation extérieure. Le CNP fonctionne parfois comme un sas d'apaisement des passions et la technicité sert ici une forme de refroidissement. L'étude des discussions de groupe portant plus spécifiquement sur les contenus montre en outre les manières d'écrire qui ne répondent pas seulement (et parfois pas du tout) aux débats extérieurs ou aux références académiques. Certains changements ont lieu par souci de simplification ou de maquette. L'écriture d'un programme est aussi, au sens propre, un exercice de style et une formulation peut laisser croire à une stratégie consciente quant elle ne répond parfois qu'à une contingence administrative.

Conclusion

Au cours de cette seconde période, l'étude du débat public montre que la confessionnalisation de la question de l'immigration ajoute une dimension supplémentaire au processus de catégorisation de l'immigré qui devient dans les représentations les plus courantes, le Maghrébin musulman. La période coïncide également avec une très forte charge sensible autour de la question de la laïcité scolaire et du port du voile par les jeunes filles. L'implication des intellectuels dans le débat par l'intermédiaire de tribunes médiatiques notamment, participe à faire émerger la question coloniale à travers la place de l'islam dans la République, question qui se posait déjà en effet au temps de la gestion coloniale de l'Algérie. La concordance chronologique avec les premières véritables commémorations du passé algérien amènent donc les débats académiques et médiatiques à s'interroger sur la corrélation éventuelle entre la lourdeur du passé colonial algérien et les difficultés d'intégration des populations d'origine immigrée et catégorisées comme musulmanes. La guerre d'Algérie devient une thématique incontournable pour penser la question de l'immigration. Grâce à quelques passeurs et promoteurs comme Benjamin Stora, à la croisée des mondes savants et militants, le passé algérien se charge d'une dimension mémorielle qui devient problématique et ajoute une dimension supplémentaire aux réflexions sur l'identité nationale d'abord mais aussi sur les identités particulières. Cette forte politisation de la mémoire de la guerre d'Algérie, corrélée à celle de la laïcité scolaire, explique sans doute l'importance accordée à l'école et aux potentielles défaillances d'un enseignement de la guerre d'Algérie.

La modification curriculaire sur le fait colonial se joue aussi en dehors du circuit traditionnel d'écriture qui s'instaure exactement à la même période. Le recours aux colloques ou aux universités d'été est un moyen d'infléchir un contenu dans les curricula sans transiter par les programmes. Ces lieux sont également des occasions d'intéressement et de traduction. Ce sont des rencontres pluri-catégorielle d'acteurs et des espaces de fabrication de ressources qui échappent au prescrit traditionnel et transportent des accords, des compromis permettant de suspendre le débat… pour un temps. La prise en main, par l'exécutif directement, de l'enseignement de l'histoire de la guerre d'Algérie au début des années 2000 montre l'importance accordée par le politique à cette thématique. Le ministère Jack Lang s'est montré soucieux de faire converger les différentes sphères susceptibles

d'entrer en interférence sur cette question et de nourrir des débats potentiellement sensibles sur l'intégration républicaine.

Le contraste avec le travail méticuleux du CNP est alors saisissant. Deux réalités semblent co-exister parfois sans croisements. La logique administrative impose son propre t*empo*. Malgré l'absence de clarification nette des attributs respectifs des différentes instances chargées des programmes (CNP, GTD, DGESCO, BDP, IGEN), l'examen des sources montre un *Work in progress* quasiment en vase-clos. D'ailleurs, la question de l'indépendance vis à vis de la « demande sociale » est régulièrement posée. Ainsi, le fait colonial plus éloigné dans le temps y est plus consensuel : celui des traites et de l'esclavage, qui permet d'interroger le concept de tolérance cher à Tzvetan Todorov, l'artisan du projet avorté de manuel commun. En ce sens, Todorov s'inscrit dans la philosophie libérale de Rawls qui attribue la solidité d'une société à la coexistence d'individus-atomes plutôt qu'à l'intérêt général. La guerre d'Algérie si débattue à l'extérieur n'est quasiment pas mentionnée comme enjeu dans les différentes phases de réécriture des programmes entre 1989 et 2005. Son apparition puis disparition des projets Martin ne semble pas répondre à un problème de sensibilité de la question mais à une contingence plus technique d'écriture.

Tout ceci témoigne de la complexité des liens entre les débats publics et les curricula. Le circuit institutionnalisé d'écriture fonctionne tel un « circuit de refroidissement ». Il isole des passions extérieures même si son propre fonctionnement s'avère parfois conflictuel. Il y a donc bel et bien une autonomie relative du champ scolaire et les modifications curriculaires ne sont pas interprétables comme des réponses immédiates à une commande ou une éventuelle demande sociale.

La suppression du CNP en 2005 et l'amplification des débats amorce toutefois d'autres logiques de réformes curriculaires.

Partie 4 : Le fait colonial au cœur des controverses politiques, historiographiques et scolaires : extension du réseau et modifications curriculaires (début des années 2000 à nos jours)

Introduction

Des années 2005 à aujourd'hui, le « fait colonial » devient un prisme usuel voire un analyseur de la réflexion sur la question de la place de l'immigration en France. Le processus suit plusieurs chemins qui finissent par se rencontrer. La problématique coloniale gagne en épaisseur dans le monde académique avec une controverse autour des *postcolonial studies*. Pour ce courant scientifique, le moment colonial instaure un mode de relation entre dominants (colons) et dominés (colonisés) qui sont des relations de pouvoir inédites, s'incarnant dans des formes de gouvernement mais aussi dans des processus de subjectivations propres à la situation coloniale, chez les dominants comme chez les dominés. Les chercheurs évoquent les « réverbérations » entre métropoles et colonies. Les catégories traditionnelles d'État-nation, de nationalisme etc. ne sont donc pas appropriées à la singularité de la situation coloniale qui produit métissages, hybridités culturels, sociales, et juridiques. La place de la pensée raciale est centrale dans ces relations car, au cœur de la pensée scientifique du XIXème siècle, la colonisation est justifiée par l'inégalité raciale, et produit une racialisation des rapports sociaux.

S'instaure progressivement dans le monde savant puis dans le monde militant l'idée d'un *continuum colonial*[481], à savoir la possibilité d'une continuité entre le traitement de l'altérité au temps colonial et sa gestion politique contemporaine. L'idée est politiquement très sensible. Elle sert des associations antiracistes mais nourrit *a contrario* des oppositions très vives dans d'autres sphères qui considèrent cette approche comme très excessive et dangereuse. Le continuum colonial, qu'il soit admis ou contesté, devient un passage quasi obligé pour interroger le phénomène d'intégration des populations immigrées.

Le rapport au fait colonial va alors se configurer dans les débats publics, selon des lignes de clivage troubles et mouvantes qui sont loin de recouper la traditionnelle bipartition droite/gauche. Pour les uns, la connaissance du fait colonial - notamment dans ses dimensions traumatiques - relève d'une sorte de dévoilement nécessaire à la prise en charge des catégories minoritaires héritières de cette histoire. Ce retour nécessaire se charge alors d'une vertu thérapeutique en rendant sa légitimité à la présence de ces populations. On se situe bien là dans une optique proche du « devoir de mémoire », de la reconnaissance, voire

[481] Nous utiliserons désormais cette expression dans le corps du texte sans italique.

de la réparation.

Le pôle opposé prétend au contraire que ces résurgences de blessures anciennes risquent de fabriquer de la division nationale, voire du « communautarisme » en ouvrant la boîte de pandore des péchés républicains.

La période correspond au militantisme propre à la reconnaissance de l'esclavage colonial incarné par les débats autour de la loi Taubira reconnaissant la traite transatlantique et l'esclavage comme des crimes contre l'humanité et réclamant pour ces thèmes « la place qu'ils méritent » dans les programmes scolaires. Cette thématique coloniale portée par un réseau associatif très étoffé et organisé, accentue la publicisation du passé colonial qui ne se limite plus au passé algérien. Elle bénéficie en outre d'une légitimation par le politique. Dans l'école, cette reconnaissance se manifeste au début des années 2000 également par le biais d'aménagements curriculaires propres aux départements d'Outre-Mer réclamés dès la fin des années 1990.

Les débats publics s'emplissent de références au passé colonial. Les années 2005-2006 en sont l'apogée. Un paysage mémoriel se met en place dans lequel les notions de victimes, de traumatisme, de refoulement, de déni, de devoir de mémoire et de reconnaissance occupent une place décisive.

Difficile dans ce contexte d'imaginer une complète étanchéité entre la réécriture scolaire du colonial et l'ensemble de ces débats.

Depuis 2005 en outre, on observe un retour du poids de l'exécutif sur les programmes scolaires. La loi Fillion d'orientation de 2005 supprime le CNP. Le Socle commun des connaissances et compétences est finalement promulgué en 2006. Les programmes de collège d'abord, de lycée ensuite doivent être réécrits. Ils le sont sous la tutelle de l'Inspection Générale. L'heure est à l'ouverture à la société civile, à la transparence, sur le mode des conférences de consensus. Tout le monde doit être auditionné.

Un véritable militantisme mémoriel se déploie à travers des associations qui exercent des pressions sur le ministère.

A l'interface entre le monde militant et savant, une association, l'ACHAC (Association pour la connaissance de l'histoire de l'Afrique Contemporaine) contribue à labelliser le continuum colonial. Elle forme un modèle d'entreprenariat mémoriel que nous analyserons de près, d'autant que son influence sur les curricula n'est qu'une réussite partielle. Des résistances existent malgré le poids des controverses liées au passé colonial. L'expérience de l'ACHAC permet d'interroger une traduction inaboutie.

Enfin, les récents programmes scolaires dont nous avons rappelé les enjeux en début de ce travail témoignent de l'acuité encore forte de ces thématiques. Nous les aborderons sous un aspect plus subjectif, ayant été impliquée à la fois dans leur confection et dans les polémiques sur leur réception.

Indéniablement en tout cas, dans le cas des programmes 2008 (collège), 2010-2012 (lycée) et 2015 (collège), le fait colonial est particulièrement scruté. Il provoque des controverses qui témoignent de la non-stabilisation des questions inhérentes aux finalités de l'histoire scolaire dans l'école républicaine. Le nombre d'interlocuteurs s'est multiplié, les réseaux se sont considérablement allongés. Comme le montrait déjà Françoise Lantheaume, cet allongement des réseaux et la mise sous pression des curricula déstabilise et brouille toujours plus cet enseignement du fait colonial (Lantheaume, 2003b).

Chronologie indicative des principaux moments de débats sur les programmes et de réécriture du fait colonial entre le début 2000 et 2015

Dates	Principaux évènements
Février 2000	Adaptations des programmes pour l'Outre-Mer
Mai 2001	Loi Taubira
2001-2003	Nouveaux programmes de lycée
2003	Rapport remis auprès de la DIV par l'ACHAC
Janvier 2004	Création du CPME
Mars 2004	Circulaire d'application de la loi sur la laïcité
Janvier 2005	Manifeste des Indigènes de la République
23 Février 2005	Loi Mekachera
Juin 2005	Création du CVUH
Juin 2005	Polémique autour de l'ouvrage d'Olivier Pétré-Grenouilleau
2005	Parution de *La fracture coloniale*
Novembre 2005	Révoltes dans les quartiers populaires
Décembre 2005	Création de Liberté Pour l'Histoire
2005	Disparition du CNP
2006-2008	Groupe d'experts sur les programmes de collège
2007	Rapport de la Halde sur les minorités dans les manuels scolaires
Avril 2008	Mise en place de la mission Accoyer
Août 2008	Parution des nouveaux programmes de collège
2010	Création du think tank "République et diversité"
2010-2011	Groupe d'experts sur les programmes de lycée
Septembre 2010	Controverse autour des programmes de collège
2011-2012	Lancement de la mission du HCI sur l'intégration culturelle des immigrés
Avril 2010-septembre 2010	Parution des nouveaux programmes de lycée
Avril 2013	Restitution des travaux du think tank "République et diversité"
Juillet 2013	Création du CSP
Avril 2014	Charte des programmes
Printemps 2015	Controverse sur les programmes de college
Novembre 2015	Publication des nouveaux programmes

Chapitre 1 : La labellisation du fait colonial comme question socialement vive et analyseur politique du fait migratoire

Introduction

Nous étudierons ici les mécanismes qui ont contribué d'abord à faire du prisme colonial un passage obligé pour penser l'immigration et l'intégration, avant de réfléchir aux effets de cette nouvelle configuration sur l'enseignement. Nous faisons l'hypothèse en effet de l'impact fort du militantisme mémoriel lié à l'esclavage et aux traites. Très structuré depuis 1998, international, et reposant sur un passé traumatique plus ancien, ce militantisme contribue à labelliser le passé colonial comme constitutif des héritages des descendants de colonisés, mais aussi à légitimer l'idée d'une reconnaissance officielle de la participation de l'Europe occidentale à des crimes à fondement racistes. Bénéficiant d'une tribune au Parlement avec la loi Taubira, et d'une officialisation sous la présidence de la République de Jacques Chirac, ce passé colonial ancien et non spécifiquement français déplace le débat public en le désindexant du conflit algérien.

Pourquoi ce passé lié à l'esclavage a-t-il bénéficié de davantage de clémence et de consensus ?

Les politiques mémorielles liées à l'esclavage ne rompent pas l'unité nationale car la politique de reconnaissance officielle, ainsi que le pendant abolitionniste de cette histoire, permettent d'inclure ce récit dans les valeurs traditionnelles de la République française des droits de l'homme.

L'année 2005 est celle où est officialisée la rencontre entre ces deux pans du passé colonial, esclavage et colonisation du XIXème siècle. L'adoption d'une loi reconnaissant « les aspects positifs de la présence française outre-mer » (loi du 23 février) attise la conflictualité autour du passé algérien ; l'année 2005 connaît également des émeutes dans les quartiers populaires

des grandes métropoles au cours desquelles les jeunes impliqués questionnent violemment leur appartenance à la République française. L'héritage colonial est l'un des facteurs qu'ils mettent en avant. Il s'impose dans la politisation de la question migratoire.
Á nouveau, la jeunesse est au centre des agendas politiques avec ces violences. Le moment peut sembler propice à l'entrée dans les programmes, d'une histoire spécifique de cette immigration postcoloniale et, d'une possible modification des curricula. C'est en tout cas ce que revendique l'ACHAC dont nous étudierons les stratégies d'entreprenariat mémoriel comme des analyseurs de relations entre débat public et curriculum.

1- L'enseignement des traites et de l'esclavage : consensualiser le dissensus

1-1 La mémoire de l'esclavage devient objet de débat public

Les entrepreneurs de mémoire inventent un nouveau récit collectif

L'articulation entre la mémoire des traites et de l'esclavage et la colonisation du XIXème siècle ne va pas de soi dans les débats publics. Elle est le fruit d'une rencontre entre une production savante sur l'histoire de l'esclavage, une politique de la mémoire impulsée et orchestrée par des groupes sociaux, et des relais politiques importants et influents.
Le travail de décryptage de cette nouvelle construction de débat public a fait l'objet de travaux récents (Hourcade, 2012, Ledoux, 2012b, Michel, 2015) que nous reprendrons en y ajoutant la dimension scolaire. Contrairement au colonial du XIXème siècle, la traite et l'esclavage s'inséraient plus difficilement dans la trame républicaine et apologétique du roman national du XIXème siècle. L'une des différences de taille entre les deux moments coloniaux est en effet que l'on serait bien en peine de déterminer un récit positif du passé esclavagiste. Passé sombre s'il en est, l'histoire des traites et de l'esclavage ne se laisse désormais plus justifier par l'argument de la « mise en valeur » des colonies par les esclaves tant la dimension morale est lourde.
Le seul registre positif susceptible d'être inclus dans un récit valorisant du passé français est donc celui de l'abolition. C'est la raison pour laquelle, si l'esclavage n'a jamais été occulté

dans le récit national, il y a longtemps occupé une place uniquement sous le prisme de la lutte pour l'abolition.

Johann Michel détermine alors trois « *régimes mémoriels* » concernant l'esclavage :

- le régime mémoriel « *abolitionniste* » qui s'étend de 1948 (commémoration de l'abolition de 1848) jusqu'à la fin des années 1990 et repose uniquement sur des politiques commémoratives des grands abolitionnistes et des lois d'abolition,
- le « *régime victimo-mémoriel* » de l'esclavage qui se déploie à la suite de mobilisations de groupes se définissant comme « *descendants d'esclaves* » et réclamant, à ce titre, reconnaissance voire réparations,
- enfin le « *régime mémoriel nationaliste/anticolonialiste* » essentiellement ultra-marin, régime également héroïsant, mais tourné essentiellement vers la valorisation des luttes locales.

Ces trois régimes mémoriels ne sont pas successifs mais concomitants depuis le début des années 2000, ils dessinent une « *grammaire républicaine de la mémoire de l'esclavage* » (Michel, 2015, p.15) et s'incarnent dans des politiques de mémoire locales ou nationales potentiellement concurrentes.

D'autres auteurs insistent sur la notion de « trauma » ou « traumatisme ». Se fondant sur des analyses nourries de psychologie, ils étudient les sociétés sous le prisme du choc, de la souffrance résiduelle et du deuil collectif (Fassin & Rechtman, 2007). Les *memory studies*[482] ont beaucoup mobilisé cette entrée par le refoulement, le tabou, le retour, la névrose etc. comme nous l'avons vu notamment pour la guerre d'Algérie.

Pour Henry Rousso, il se dessine une sorte de mondialisation des identités collectives en souffrance qui appelleraient un traitement étatique et des modalités communes de gestion du passé sous l'angle du devoir de mémoire. Ce nouvel espace public se caractérise par l'émergence de la figure de la victime et dicte des modalités d'action publique susceptibles d'exiger une réécriture du récit historique collectif, des nouveaux rituels, voire des dispositions législatives de reconnaissance, c'est à dire un éventail de politiques publiques qui formeraient un « *espace public commun* » (Chaumont, 1997 ; Rousso, 2007, 2016 ; Lefranc, Mathieu & Siméant, 2009).

[482] Depuis les années 1980, et face à la pléthore de recherches dans le domaine de la mémoire : « memory boom » (Gensburger, 2011) , un nouveau champ international et interdisciplinaire de recherche s'est développé et institutionnalisé en 2008 par la création de la revue *memory studies*. En France, un groupe de recherche a été lancé à Paris 1 en 2013 sous l'impulsion de Denis Peschanski qui revendique notamment une approche de la mémoire en terme cognitiviste.

A nouveau le paradigme mémoriel de Shoah constitue alors la matrice de ce rapport traumatique au passé. Pour Johann Michel en effet, l'instrumentation juridique du crime contre l'humanité est à l'origine de l'avènement du régime victimo-mémoriel. C'est avec la loi Gayssot que la grammaire victimo-mémorielle de la Shoah s'institutionnalise comme nouveau régime mémoriel (Michel, 2015).

La qualification politique psychologisante de « trauma » ne fait pas consensus chez les chercheurs qui peuvent lui reprocher sa dimension trop essentialisée et modélisante, au mépris de la multiplicité des modalités sociales d'appropriation de ce passé. C'est le cas notamment de Sarah Gensburger qui critique l'approche trop normative des travaux fondés sur les politiques de mémoire uniquement décrites sous l'angle des commémorations ou « usages politiques du passé ». Pour elle, le concept de « régime mémoriel » sous-tend l'idée d'une prescription par l'État ou des collectivités territoriales d'un récit quasi officiel et profilé (victimisant, apologétique etc.) qui le ou les sert. Or, dit-elle, la multiplication des commémorations, y compris dans le domaine colonial, doit au contraire s'interpréter comme l'absence de récit prescriptif et institué et comme le signe d'une dépolitisation de par leur caractère aseptisé et polysémique (Gensburger, 2014) .

En 1998, une nouvelle étape est franchie lorsque d'autres entrepreneurs de mémoire parviennent à traduire leurs causes mémorielles dans le langage du crime contre l'humanité.

1998 est une date-anniversaire au cours de laquelle a lieu un basculement. Alors que se prépare la commémoration du 150ème anniversaire, de nombreux acteurs associatifs[483] se réunissent en janvier afin de tenter de fédérer les principes et modalités de la commémoration. Un comité pour une commémoration unitaire du cent cinquantenaire de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises décide de « *rendre un immense hommage à leurs aïeux esclaves* »[484] par l'organisation d'une grande marche en mai. C'est l'origine du CDM98 : Comité De la Marche 1998 qui se créera à l'issue de la marche. Un manifeste est publié. Le registre commémoratif change à ce moment-là, les acteurs associatifs, soucieux de dégager un discours consensuel et fédérateur, choisissent le registre de l'hommage aux victimes (Bonniol, 2006). L'expression « *descendants d'esclaves* » se crée à ce moment.

[483] Il y avait, d'après Johann Michel, près de 300 associations actives liées à la mémoire de l'esclavage : associations culturelles, associations locales, amicales de travailleurs etc.

[484] Viviane Rolle-Romana, *Historique du DM98*, http://www.cm98.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=57, consulté le 13 juillet 2015.

Parallèlement à cela, la communication ministérielle française, soutenant le projet politique de commémoration, invente le slogan « *Tous nés en 1848* » qui ne convient pas du tout aux associations réunies en janvier. Cette célébration nationale, précise le ministère,

> *« permettra aussi de montrer l'apport des sociétés et cultures d'outre-mer à la réflexion sur des questions importantes pour la France et le monde, comme par exemple l'identité culturelle ou l'essence de la citoyenneté »* précise le ministère [485].

La perspective est en effet consensuelle et s'inscrit dans le référentiel républicain propre au contexte qui cherche une modalité de combinatoire satisfaisante de la pluralité culturelle et de la citoyenneté républicaine.

Cela ne rencontre toutefois pas le registre du « descendant d'esclave » davantage tourné vers une affirmation particulariste fondée sur l'hommage commun aux ancêtres.

La marche a lieu le 23 mai 1998. Contre toute attente, elle réunit entre 20000 et 40000 personnes [486]. Silencieusement, les personnes défilent avec des pancartes qualifiant l'esclavage de crime contre l'humanité et se revendiquant fils et filles d'esclaves.

Une pétition circule pour la reconnaissance de l'esclavage comme crime contre l'humanité qui recueille près de 10000 signatures :

> *« Ce jour-là, bon nombre de descendants d'esclaves ont eu le sentiment de restituer à leurs grands-parents leur humanité et leur dignité »* écrit Viviane Rolle-Romana[487].

Toutefois, son écho dans la presse écrite nationale n'est pas si important[488] et il est surtout indirect car, le même jour, a lieu une marche mondiale contre le travail des enfants. Ils sont neuf enfants du Cap à être venus à Paris que Jacques Chirac reçoit. C'est l'occasion pour lui de condamner le travail des enfants, ce que préfèrent retenir les journaux.

Le succès de la marche accélère cependant la prise en charge juridique de la mémoire de l'esclavage déjà entamée au Parlement. Pour Johann Michel,

> *« Le fait historique d'être descendants d'esclaves est une chose, le fait de se labelliser sans honte comme descendants d'esclaves, le fait d'étiqueter des symptômes comme produits du système esclavagiste, le fait de catégoriser l'esclavage comme crime contre l'humanité en est une autre qui suppose précisément un processus de construction sociale et historique » (Michel 2015, p.120) .*

---

[485] *Communiqué à la suite du conseil des ministres du 10 novembre 1997*, http://discours.vie-publique.fr/notices/976003192.html, consulté le 13 juillet 2015.

[486] Chiffre avancé par Johann Michel. Sebastien Ledoux en annonce 10000 (Ledoux 2012b) et le CDM98 40000 sur son site.

[487] Viviane Rolle-Romana, *Historique du DM98*, http://www.cm98.fr/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=57, consulté le 13 juillet 2015.

[488] Il est nettement moins important que celui rencontré par la marche pour l'égalité et contre le racisme de 1983.

Or, on a assisté, d'après lui, à la construction d'une labellisation par les dominés eux-mêmes, chose assez inédite et que n'avaient pas réussi les immigrés coloniaux et postcoloniaux dans les années 1980. Sebastien Ledoux établit un lien avec le contexte intellectuel et savant des *Subaltern studies*[489] qui, en théorisant la capacité d'action (*agency*) des subalternes, favorise les prises de paroles autonomes et légitimes des dominés (Ledoux, 2012 b).

L'année 1998 accélère et infléchit le registre de justification de la commémoration de l'esclavage en validant la qualification juridique de « crime contre l'humanité ». La même année, le Collectif des Filles et Fils d'Africains déportés (COFFAD) qui s'inspire de l'association créée par Serge et Béate Klarsfeld, une autre association, organise un colloque à l'UNESCO intitulé «la traite négrière, un crime contre l'humanité ? »[490]. L'année est ponctuée en métropole comme dans les départements d'Outre-Mer de journées d'études, colloques, actions culturelles ayant trait à l'esclavage. Mais c'est la parlementarisation de la question qui fournit le label officiel.

La parlementarisation de la question

Dès les années 1980, plusieurs projets de lois avaient été déposés afin de célébrer la commémoration de l'esclavage à l'initiative de députés majoritairement issus du Parti communiste français et des sphères militantes autonomistes de l'Outre-Mer ; mais aucune n'évoque la notion crime contre l'humanité. Christiane Taubira, députée de Guyane[491], saisit l'opportunité de la date-anniversaire de 1998 pour lancer les discussions au Parlement. La loi est déposée le 22 décembre 1998. Les débats qui suivent à l'Assemblée évoquent ce que Denis Trom et Bénédicte Zimmermann qualifient de passage d'un « trouble éprouvé » à un « problème constitué » (Trom & Zimmermann, 2001). Ils ne sont pas le fait de subalternes mais d'élites politiques qui traduisent en vocable politique et texte juridique la souffrance et l'hommage revendiqués par la nouvelle catégorie de descendants d'esclaves.

La première lecture en Assemblée de la loi débute par une présentation des motivations de cette proposition par Christiane Taubira[492] qui se place immédiatement dans le registre de la

[489] Les *subaltern studies* sont un courant scientifique né en Angleterre dans le champ littéraire d'abord dans les années 1980 visant à restituer une parole aux subalternes, notamment dans le monde colonial. En ce sens, elles s'inscrivent dans les *postcolonial studies* (Merle, 2004).

[490] Le FFDJ : fils et filles de déportés juifs de France.

[491] Christiane Taubira avait été invitée à de nombreuses rencontres commémoratives au cours de l'année 1998.

[492] Christiane Taubira est députée de la première circonscription de Guyane, élue du Parti radical de gauche. Ancienne militante indépendantiste, elle a co-dirigé avec son époux le parti Walwari qui défend l'identité

mémoire, et du devoir de mémoire certes, mais aussi de l'histoire. Après avoir invoqué Fernand Braudel, la député de Guyane se lance dans un récit historique de la traite transatlantique. C'est ce qui lui permet de demande le qualificatif de « crime contre l'humanité ». Mais le lien avec le présent est fait à double titre : en invoquant d'abord la « *réparation politique en prenant en considération les fondements inégalitaires des sociétés d'outre-mer liées à l'esclavage* » et en adossant cette loi à la lutte contemporaine contre le racisme : « *déraciner le racisme pour dégager les racines des affrontements ethniques, pour affronter les injustices fabriquées* »[493]. Cette justification républicaine est relayée à gauche, notamment par Georges Sarre, député chevènementiste :

> *« L'inscription de ces faits barbares dans la mémoire collective de la République est une façon d'approfondir et de renforcer la citoyenneté en particulier chez celles et ceux de nos concitoyens dont les ancêtres furent victimes du système esclavagiste ».*

La relation avec le colonialisme en général, la colonisation du XIXème siècle et le racisme contemporain est faite par le député PS Kofi Yamgnane[494], farouche défenseur de la loi :

> *« C'est leur condition de peuples vendus, achetés, colonisés, dominés, méprisés pendant des siècles qui justifie encore aujourd'hui le racisme dont souffrent dans nos sociétés les descendants des esclaves* »,[495]

puis par Bernard Bersinger, député PCF :

> *« Pour bâtir un avenir meilleur, il faut faire la lumière sur ce que fut l'esclavage et la traite négrière, comme il faut la faire, de manière plus générale, sur ce que furent les guerres coloniales »*[496].

rappelant plus loin le rôle des manuels scolaires.

L'école est en effet explicitement convoquée par l'article 2 de la proposition de loi.

> *« Les manuels scolaires*[497] *et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée ».*

---

guyanaise sans revendiquer l'indépendance. Christiane taubira est donc très attachée à la mémoire de l'esclavage.

[493] *Comptes-rendus des débats 1ère séance du 18 février 1999*, Archives de l'Assemblée nationale, p. 1638.

[494] Député PS, franco-togolais, Kofi Yamgnane a été Secrétaire d'État chargé de l'intégration au ministère des affaires sociales et de l'intégration de 1991 à 1993.

[495] Archives de l'Assemblée nationale, *op.cit.* p. 1649.

[496] Archives de l'Assemblée Nationale, *op.cit*. p. 1650.

[497] La première mouture de l'article 2 ne porte pas sur les programmes mais sur les manuels, mais la suite des débats montre que, dans l'esprit des parlementaires, il s'agit bien des prescriptions ; la confusion est totale.

Ici encore, c'est le registre de la reconnaissance qui est mobilisé, et l'école est envisagée comme l'un des relais privilégiés de la transmission nécessaire d'une histoire qui ferait écho aux revendications mémorielles de ceux qui s'estiment « descendants d'esclaves ». Les termes de l'article 2 sont importants, il n'est ici nullement question d'injonctions prescriptives qui dicteraient un sens particulier d'écriture de l'histoire (dire le bien ou le mal) ; et la formule même de « *place conséquente* » est trop vague pour s'opposer au devoir d'objectivité. Mais le verbe utilisé (« mérite ») suggère explicitement la fonction d'une histoire scolaire dont on rappelle indirectement la mission de fabrication d'appartenance en redonnant une place légitime aux « exclus » de l'histoire.

Cet article 2 provoque de sérieuses discussions car il soulève la question du rôle du Parlement dans l'écriture de l'histoire scolaire. Elisabeth Guigou, Garde des sceaux, rappelle que les dispositions proposées sont d'ordre réglementaire et non législatif, relevant à ce titre de décrets ou circulaires et non d'un article de loi. Le vote de cet article est rendu impossible par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 qui a mis en place le CNP. Après discussion animée au cours de laquelle Christiane Taubira est prête à le retirer mais réclame un engagement ferme du gouvernement à reconsidérer les programmes scolaires. Le député UDF Renaud Donnedieu de Vabres demande qu'une solution soit finalement trouvée pour permettre le maintien de cet article :

> *« Bien-sûr il y a le partage prévu par la constitution mais il y a aussi le fait que, depuis des années, nous souhaitons tous le rétablissement de l'instruction civique à l'école et l'introduction dans les manuels scolaires de diverses références civiques et historiques »*[498].

En réalité, dans leur grande majorité, les députés sont favorables à l'adoption de cet article. Le seul obstacle est de nature réglementaire. L'article 2 est néanmoins voté. Il sera cependant, sous les mêmes motifs, supprimé par le Sénat en première lecture qui préfère la mention d'un alinéa désignant un comité de personnalités qualifiées pour l'écriture des programmes. En deuxième lecture, le 6 avril 2000, Christiane Taubira précise alors la portée de ce fameux article 2 :

> *« C'est bien dans le champ éthique et politique que se situe le choix de transformer en dispositions législatives une urgence et une nécessité qui ont trop longtemps été négligées (…) Il s'agira de relier le racisme ordinaire à ses sources historiques, de combattre l'aliénation comme une pathologie de la domination et comme une régression collective, de restaurer l'estime de soi chez ceux dont la*

[498] Archives de l'Assemblée nationale, *op.cit*. p. 1660.

conscience et l'imaginaire portent encore les stigmates de cette abomination, parce que c'est à ce prix-là que nous retrouverons la confiance au monde »[499].

La fonction pédagogique de la loi est mise en avant : il s'agit non seulement d'apaiser les mémoires blessées pour tisser de l'appartenance, mais aussi de lutter au quotidien contre le racisme. L'article 2 est finalement rétabli dans sa rédaction originelle par l'Assemblée nationale avec substitution du terme « programmes » à celui de manuels, et l'ensemble de la loi est adoptée par le Parlement le 10 mai 2001.

Ses objectifs font consensus à droite comme à gauche car ils ne vont pas à l'encontre des missions éducatives et civiques de l'école. Ils n'entrent en rien en interférence avec les finalités de l'enseignement de l'histoire et éducation civique et peuvent convenir aussi bien aux tenants d'un récit national-républicain classique qu'aux partisans d'une entrée des oubliés de l'histoire dans la trame narrative.

Sur ce point nous sommes donc plutôt en désaccord avec Sebastien Ledoux pour lequel l'adoption de cette loi, et notamment de cet article, participe, sous le paradigme postcolonial, à fissurer le roman national et que le devoir de mémoire sert l'écriture d'un roman postnational (Ledoux, 2011) et rejoignons plutôt la conclusion de Johann Michel pour lequel

> *« La "grandeur" du devoir de mémoire, comme principe de justification, du fait de son caractère polysémique, a permis de faire la jonction entre la grammaire républicaine et la grammaire de l'esclavage centrée sur les victimes : sauver l'honneur et les valeurs de la République, tout en rendant hommage aux victimes de l'esclavage »* (Michel, 2015, p.172).

L'acceptation finalement peu discutée de la loi Taubira comme un nouveau cadrage de la mémoire nationale, et de son article 2 comme un amendement non problématique (sur le fond tout au moins puisque le dispositif réglementaire pose problème), confirme le constat fait par Renaud Hourcade dans le cadre de sa thèse : la mémoire de l'esclavage fabrique un imaginaire qui majoritairement, ne renvoie pas à la repentance mais à la communauté de destin mobilisée dans la condamnation morale du passé et les valeurs antiracistes qu'elle véhicule (Hourcade, 2012). En acceptant le registre de « descendant d'esclave » (utilisé de manière consensuelle dans les débats parlementaires) et celui de la lutte antiraciste imprégnée des droits de l'homme, la loi Taubira se situe à l'interface entre la logique de la reconnaissance et celle de l'universalisme républicain. De même, en acceptant de débattre sur la mémoire particulière des sociétés des Antilles, de la Guyane et de la Réunion, le Parlement acte de la spécificité de ces territoires dans l'indivisibilité de la République. Mais,

[499] *Archives de l'Assemblée Nationale*, deuxième lecture 6 avril 2000, p. 3185.

parallèlement, en discutant et réglementant à l'échelle nationale, il réduit la diversité des mémoires (les commémorations dans les DOM étaient nombreuses) plutôt qu'il ne fissure le récit national.

Ces hypothèses vont à l'encontre des réactions outragées qui se feront entendre quelques années plus tard contre cette loi accusée de favoriser le communautarisme mémoriel[500]. D'autant plus qu'aucun régime de droit particulier n'est accordé aux DOM avec cette loi, il y a là un accommodement avec les principes républicains qui est à souligner.
Cette loi, parce qu'elle permet la prise en compte de l'esclavage colonial dans le récit républicain peut être analysée comme l'aboutissement d'une traduction réussie entre les logiques de reconnaissance et les logiques civiques.
Qu'en est-il des programmes scolaires ?

1-2 Les adaptations de programmes dans les départements Outre-Mer (DOM), des accommodements réglementaires au cadre national

Une impulsion locale

Il serait erroné de faire remonter les ajustement de programmes dans les DOM à la montée des débats publics et des mobilisations de la fin des années 1990. La question se pose en effet bien en amont. Elle est à mettre sur le compte des arrangements auxquels l'institution scolaire procède avec les identités régionales depuis les années 1970, comme nous l'avons vu en première partie (Michel, 2014). De même, nous avons déjà évoqué la mission de l'historien didacticien Henri Moniot envoyé en 1985 à Fort de France pour y effectuer des formations. Il soulignait, dans son rapport :

> *« Les problèmes pédagogiques posés aussi bien par l'ignorance et par la prise en compte des diverses civilisations dont des héritiers et des héritages sont présents aux Antilles et en Guyane et, plus largement, la spécificité de l'enseignement de l'histoire et de la géographie aux Antilles et en Guyane, et difficultés à leur faire droit pratiquement »*[501].

[500] Voir chapitre 2, 2-2.
[501] *Rapport de mission de Henri Moniot à Jean-Pierre Obin*, 27 janvier 1985, AN, 19910831, article 12.

Adossée aux programmes de 1977 qui accordaient une place importante aux civilisations extra-européennes, et notamment à l'Afrique, cette mission laisse penser que les adaptations seraient, dans un premier temps, passées par le biais des formations susceptibles de générer des interprétations. C'est donc davantage le curriculum réel qui était visé : rendre possibles les adaptations locales dans les pratiques, par la fabrication de ressources. En revanche, la démarche centralisatrice consistant à envoyer un formateur de métropole dans les départements d'Outre-mer ne semble pas avoir été la règle. Dans les années 1990, quelques documents montrent que les adaptations sont issues de travaux collectifs lors de stages locaux pris en mains par des personnes-ressources désignées, et en lien avec l'Inspection Pédagogique Régionale. Dans les DOM, des élus locaux, impliqués dans les préparatifs des commémorations, et parfois issus des mouvements indépendantistes ou autonomistes, réclament l'introduction de contenus locaux dans l'histoire scolaire. Du côté des enseignants, les motifs sont peut-être moins politiques que pédagogiques : l'appréhension d'un cadre local permet de miser sur la proximité comme levier pédagogique, d'autres contenus pouvant être considérés par les élèves comme trop éloignés de leurs expériences directes. On retrouve ici un classique de la pédagogie du détour : leçon de choses, petites patries etc. (Chanet, 1996 ; Michel, 2014 ; Falaize, 2016).

Les propositions d'adaptation élaborées dans le cadre de stage MAFPEN[502] sont ensuite transmises à l'Inspection Générale. En Guyane par exemple, c'est Mme Jacqueline Zonzon, professeure dans un collège de Cayenne qui joue ce rôle de médiatrice ou passeur. Enseignante en temps partiel, elle est également formatrice à l'Ecole normale d'abord puis à l'IUFM. Elle est par ailleurs chargée du secteur éducatif des archives et assure la coordination de la formation continue. Enfin, elle est auteure de manuel sur l'histoire de la Guyane pour l'école primaire[503]. Les aménagements proposés par ces stages concernent majoritairement les problématiques de l'esclavage et de la colonisation. La question semble suffisamment importante pour que Dominique Borne, alors Inspecteur général et co-président du GTD Berstein-Borne, soit missionné en Guyane entre le 1er et le 3 décembre 1997. Dans son rapport, il note qu'il y a quelques soucis d'inadaptation des contenus mais que, si des aménagements sont faits, il souhaiterait que l'on ne perde pas de vue le « *caractère universel* » des enseignements. S'il reconnaît des « *problèmes qui touchent l'identité guyanaise* », il propose deux pistes qui concilient encore une fois la reconnaissance

[502] Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale.
[503] *Rapport d'activité de Mme Jacqueline Zonzon*, date non précisée, AN, 20090018, article 9.

du particularisme et l'universalisme républicain : organiser un colloque d'universitaires pour répondre à la question :

> *« Il s'agit de reconnaître la diversité des cultures et des histoires, la multiplicité des appartenances et de montrer que la France propose une forme de citoyenneté qui transcende la diversité des identité »,*

mais aussi un travail plus empirique en missionnant des équipes locales d'enseignants, sous la responsabilité de Mme Zonzon, chargées de faire des propositions susceptibles d'être validées par l'Inspection Générale[504].

L'année 1998 et ses commémorations accélère les choses. Une réflexion sur une adaptation officielle des programmes pour l'Outre-Mer est lancée.

A la rentrée 1998 le doyen de L'Inspection Générale Jean-Louis Nembrini charge Guy Lancelot, Inspecteur général, d'élaborer un projet pour la Réunion. Ce projet doit servir de matrice aux autres adaptations. Le moment coïncide avec la préparation de la célébration du 150 ème anniversaire de l'abolition de l'esclavage. Depuis 1981, le 20 décembre est férié à la Réunion. Pour ce faire, Guy Lancelot réunit une commission avec professeurs de collège, de lycée, et d'IUFM « *choisis pour leur connaissance en histoire locale et leur engagement* ».[505] Juridiquement, ces adaptations sont un cas de modification des programmes nationaux et doivent donc être présentés au CNP et au CSE. Nous n'avons pas trouvé la séance de présentation au CNP mais un document récapitulatif de la DESCO très critique précise que le CNP « *n'a pris en compte que le souci de "non alourdissement des programmes"* ». Il s'est montré incapable/insoucieux d'entamer la moindre réflexion sur les problèmes que pouvaient soulever l'adaptation demandée, précisant plus loin que ces problèmes font au même moment l'objet d'un débat au sénat[506]. Mais pour l'auteur (inconnu) de cette note, le problème n'est pas que réglementaire. Ce dernier pointe un problème politique :

> *« **Que signifie** dans un texte officiel l'affirmation suivante (en gras dans le texte) : "Enseigner ces programmes dans les Caraïbes ou au sud de l'océan indien **suppose que les élèves apprennent à se situer** localement et régionalement et qu'ils **soient conscients d'une histoire qui ne se confond pas toujours avec celle de la France ?"***
>
> *- L'adaptation des programmes nationaux d'hg a-t-elle et pour moteur principal l'idée que les élèves antillais ou réunionnais ont plus de mal que les autres à se "situer" localement ou régionalement ?*

[504] *Compte-rendu de la mission en Guyane (1er au 3 décembre 1997)*, AN, 20090018, article 9.
[505] *Mail de Guy Lancelot à Jean-Louis Nembrini*, 19 avril 2000, 20090018, AN, article 9.
[506] Il est ici fait allusion à la lecture au sénat de la loi Taubira et aux débats inhérents à la procédure réglementaire de modification des programmes.

*- Quelle conception de la **construction de l'État-Nation** l'affirmation selon laquelle l'histoire des DOM ne se confond pas toujours avec celle de la France recouvre-t-elle ?*

- L'adaptation des programmes H-G pour les DOM crée-t-elle un précédent dont d'autres "régions" aux fortes "spécificités" (mal définies, réelles ou imaginaires) pourraient arguer ? » [507]

Cette note montre les tensions à l'œuvre dans le processus de traduction. Si les demandes des acteurs locaux semblent légitimes et réussissent à intéresser l'Inspection Générale, l'enrôlement n'est possible qu'à condition de garantir le caractère universel des enseignements et de ne céder à aucun différentialisme. Il faut donc trouver un moyen de consensualiser le dissensus.

La consensualisation du dissensus

Publiés en février 2000, ils doivent s'appliquer pour la rentrée scolaire 2000-2001 dans les académies de Guyane, Martinique et la Réunion. Le préambule conjugue à la fois la nécessité d'adaptation « *à un héritage culturel local* » et la mention des « *valeurs universelles, celles des Droits de l'homme, de la démocratie et de la République* », rappelant que

> *« L'histoire et la géographie ne sont réellement formatrices que si elles ne s'enferment pas dans des territoires finis et des identités closes. La dialectique entre local et régional d'une part, et l'universel d'autre part doit constamment sous-tendre les enseignements d'histoire et de géographie dans les départements d'outre-mer comme en métropole »*[508].

De fait, les adaptations, au collège comme au lycée, ne bouleversent pas l'architecture des programmes ; elles se contentent d'augmenter les horaires sur certains thèmes inhérents aux thématiques de l'esclavage, des traites et de empires coloniaux, ou à ajouter une focale locale aux évènements nationaux comme la Révolution française[509].

---

[507] *Note sur l'enseignement de l'esclavage* (auteur et date inconnus), AN, 2012058, article 58.

[508] *Adaptation des programmes d'histoire et de géographie pour les enseignements donnés dans les DOM*, *BOEN* n°8, 24 février 2000.

[509] Augmentation horaire pour étudier plus précisément les premiers Empires coloniaux en cinquième pour la Guadeloupe, Guyane, Martinique, ou la diffusion de l'islam dans l'océan indien, ainsi que la découverte des Mascareignes pour la Réunion. En quatrième, on ajoute «*un développement sur les îles à sucre et la traite au XVIIIème siècle, l'impact de la Révolution et de l'Empire aux Antilles et en Guyane, et l'étude de l'économie et de la société coloniale pour Guadeloupe-Guyane-Martinique et présentation de Bourbon sous la monarchie, Révolution aux Mascareignes, et économie et société coloniales à la Réunion* », avec, concernant ce dernier thème, pour tous les DOM : « *en insistant bien sur l'esclavage et son abolition* ». En troisième, pour les DOM, on ajoute « *Antilles, Guyane ou Réunion de 1914 à nos jours* », la « *place de l'Empire colonial, rôle dans les guerres mondiales, évolution du statut, problèmes de développement* ».

Les prescriptions officielles, comme pour maintenir une certaine symétrie, demandent également à tous les enseignants d'histoire-géographie qu'

> *« une attention toute particulière soit [doit être] portée dans la mise en œuvre des programmes nationaux, à l'histoire et à la géographie des départements d'outre-mer »,* mais surtout que *« les professeurs présentent brièvement l'exploitation des îles à sucre et insistent sur la traite, l'esclavage, et les révoltes qui ont précédé son abolition définitive* » [510].

Cette inscription de l'histoire des DOM dans le récit historique scolaire commun est aussi une demande parlementaire. En avril 1998, le député RPR de Martinique Anicet Turinay avait posé une question en ce sens au Secrétaire d'État à l'outre-mer :

> *«Toutefois, je m'interroge : qui sait ce que fut pendant trois siècles l'esclavage des noirs dans les territoires français ? Les programmes d'histoire des lycées et collèges sont quasiment muets sur le sujet. Or qui a la charge de transmettre l'histoire ?*
>
> *Pendant des années, et il n'y a pas si longtemps encore, dans les départements d'outre-mer, les professeurs évoquaient devant leurs élèves "nos ancêtres les Gaulois" ! Il est donc urgent d'introduire dans les programmes consacrés à l'histoire de France, qui est aussi celle des départements d'outre-mer, ces chapitres de l'histoire des colonies françaises qui sont passés sous silence »*[511].

Le 1er février 1999, c'est le député PS de Guadeloupe Andy Léo qui pose le même type de question cette fois au ministère de l'Éducation nationale[512].
Il y a donc bien eu anticipation de l'article 2 de la loi Taubira, alors encore en discussion au Parlement, en demandant à ce que ce sujet fasse l'objet de plus d'attention dans les programmes scolaires français.

Plusieurs remarques découlent de ce moment d'« adaptation ».
La première concerne le circuit d'écriture des aménagements. Les sources montrent plutôt un monopole de l'Inspection Générale même si Dominique Borne est aussi, à ce moment, membre du GTD Berstein/Borne. Par son ancrage avec le terrain, et notamment ses relations avec les IPR, relais locaux, l'Inspection Générale a pu arguer de son expertise et rester maîtresse d'œuvre des aménagements. Mais ces derniers sont surtout le fruit d'un travail en amont de terrain et donc des expériences de curricula réels mises en place dans les DOM

Le principe est le même au lycée. Là encore, en seconde, il est recommandé de « *mettre en perspective les abolitions de l'esclavage (1794 et 1848)* ».
[510] Spécificités des DOM dans les programmes d'histoire-géographie, *BOEN* n°8, 24 février 2000.
[511] *Question publiée au JO,* 29 avril 1998, p. 3095.
[512] *Question publiée au JO* le 1er février 1999, p. 546.

avant toute adaptation. Le calendrier des commémorations auquel s'ajoutent les premiers débats sur la loi Taubira ont finalement facilité la « nationalisation » des expériences locales par le biais réglementaire.

On se trouve ici typiquement dans une situation où les marges agissent sur le centre en activant les tensions inhérentes à la définition des frontières de l'identité nationale et de la citoyenneté. Cet exemple rejoint les conclusions de Marie Salaün qui, étudiant, les adaptations curriculaires en Nouvelle Calédonie et à Hawaï depuis les années 1990, constate que

> *« le cas autochtone offre un terrain exceptionnel pour tester les limites du désir de concilier l'universalisme du droit avec la reconnaissance de la diversité culturelle ».* (Salaün, 2013, p.11)

Adoptant la grille de lecture du *dissensus dans le consensus* et des *tensions,* elle montre alors les difficultés de concilier l'universalisme du droit et des valeurs républicaines avec la relativité culturelle autochtone dans des contextes nationaux qui imbriquent étroitement la scolarisation et la citoyenneté. Dans notre cas, les adaptations de programmes pour les DOM, la négociation entre le principe d'universalisme et de reconnaissance a consisté à maintenir une architecture globale et ne procéder que par des « injections » de thématiques fonctionnant davantage comme des objets d'études que comme des bifurcations ; mais aussi à publier une circulaire quasi symétrique, et congruente, spécifiant la nécessité d'accorder de l'attention aux problématiques des DOM. Nous sommes bien dans cette dialectique *inclusion/exclusion* qui consiste à consensualiser le dissensus au nom d'un principe de justice. Enfin, la réaffirmation systématique de l'abolition au côté des thèmes moins valorisants comme les traites et l'esclavage permet aussi, au niveau du sens attribué au passé esclavagiste, de maintenir la trame nationale-républicaine et progressiste du récit scolaire.

Une autre remarque concerne la loi taubira elle-même que l'on peut désormais envisager aussi comme le produit d'une traduction commencée dans les DOM par des demandes locales. Dans sa formulation générale, la loi permet aussi de résoudre ces tensions évoquées entre universalisme républicain, demandes de reconnaissance et particularismes.

En 2003 est lancé un nouveau projet d'aménagement portant notamment sur l'océan indien. Considérant que les adaptations de 2000 forment un cadre trop restreint parce qu'elles centrent trop les programmes sur les îles et leur bassin, l'Inspection Générale décide d'organiser un séminaire à Antananarivo afin de réfléchir à une plus grande ouverture

culturelle en insistant sur l' « *exceptionnel continuum culturel* » que constitue l'océan indien, et sur son ouverture au monde visible à travers les migrations et les relations commerciales[513]. Gérard Dorel, Inspecteur général géographe (et non historien) est mandaté pour le séminaire au cours duquel il est demandé d'insister sur une « approche globale ». Les discussions montrent le souci de renouveler les approches historiques et géographiques en insistant sur les circulations dans le cadre d'une première mondialisation[514]. Ces aménagements sont abandonnés mais révèlent l'arrivée d'une nouvelle grille de lecture possible de la pluralité culturelle issue d'une géographie imprégnée des renouveaux scientifiques sur la mondialisation, et d'une historiographie venue du monde anglo-saxon qui commence à pénétrer le champ académique français : l'histoire globale[515]. Cette historiographie permet également de résoudre la tension entre particularisme et universel en insistant sur les dynamiques et les circulations, ce qui n'est pas sans rappeler par ailleurs les préconisations du rapport Berque de 1985[516].

Ces aménagements ne concernent que les DOM et non les TOM. Ces derniers n'apparaissent d'ailleurs à aucun moment dans les archives consultées. Marie Salaün rappelle le « patchwork » des situations juridiques de l'Outre-Mer et le « *déni de spécificité* » qui reste la règle. (Salaün, 2013, p. 10). Le cas des Kanaks ou des Polynésiens est en effet spécifique car ils peuvent se prévaloir de l'existence d'un peuple « autochtone » (expression problématique au regard de la République mais reconnue officiellement par le droit international) et leur histoire n'est donc pas spontanément reliée à celle de l'esclavage comme dans les DOM. Pourtant, la problématique coloniale y est très forte et génère également des controverses mémorielles et des demandes. Les adaptations de programmes nécessiteraient de ne pas se cantonner à « régionaliser » de grandes questions historiques mais de réfléchir à des contenus adaptés à l'historicité propre des populations autochtones. Cette production de « savoirs autochtones » n'a pas, à notre connaissance, été débattue par les producteurs de programmes[517].

[513] *Rapport de Michel Hagnerelle à Dominique Borne*, 21 avril 2004, AN, 20090018, article 9.

[514] *Séminaire d'Antanarivo du 29 septembre au 1er octobre 2003*, AN, 20090018, article 9.

[515] La global history est un courant historiographique qui cherche à décentrer les regards en étudiant l'histoire du monde et de ses connexions.

[516] Voir partie 2, chapitre 2, 2.

[517] Nous n'avons pas trouvé d'adaptation de programme pour la Nouvelle-Calédonie avant 2013. Celles-ci consistent uniquement à insister sur le cas spécifique de la Nouvelle Calédonie dans le cadre des grands évènements mentionnés par les programmes nationaux. Ex : « *On n'oublie pas que la décolonisation a également touché l'Océanie* ». *BOEN* spécial, n°4 du 12 juillet 2012.

L'abandon du projet sur l'Océan Indien est sans doute en partie dû au fait que la priorité ministérielle est désormais de mettre en application l'article 2 de la loi Taubira et d'étendre donc les questions des traites et de l'esclavage à l'ensemble des programmes nationaux. C'est en tout cas la tâche que s'assigne le *Comité pour la Mémoire de l'esclavage* issu de l'article 4 de la loi[518] qui, dès 2004, entreprend une expertise et une révision des curricula.

1-3 Le Comité Pour la Mémoire de l'Esclavage (CPME), une instance légitimée pour l'expertise des programmes

Contrairement aux aménagements de programmes, la loi Taubira opte pour un usage plus civique qu'identitaire de l'enseignement des traites et de l'esclavage en opérant un lien avec la lutte contre le racisme.

Mais l'esclavage est déjà présent de façon plus ou moins claire dans les programmes en vigueur au collège comme au lycée avant l'adoption de la loi. Au collège, il est possible de l'aborder en cinquième dans l'étude de la mise en place de premiers empires coloniaux ; en quatrième, l'étude de l'Europe moderne laisse la possibilité d'étudier la traite transatlantique. L'abolition de 1848 appartient aux repères obligatoires pour le Brevet. En seconde enfin, les deux thèmes « Humanisme et Renaissance », et la Révolution française laissent aussi la possibilité de parler de l'esclavage et des traites. Toutefois, ce ne sont qu'affleurements et l'esclavage ne fait pas l'objet de mentions spécifique, ni dans le cadre des prescriptions officielles, ni dans les documents d'accompagnement.

Le Comité pour la Mémoire de l'esclavage institué par la loi, est retardé par le changement de majorité présidentielle, et ne s'institutionnalise que le 15 janvier 2004 avec la nomination de Maryse Condé[519] comme présidente et Françoise Vergès[520] à la vice-présidence. Il est installé par la ministre de l'Outre-mer Brigitte Girardin en avril. Il avait déjà fonctionné de manière informelle à partir de 2002. Parmi ses membres, on compte une seule personne liée aux problématiques d'enseignement : Gilles Gauvin, professeur en collège ZEP en

[518] « Il est instauré un comité de personnalités qualifiées, parmi lesquelles des représentants d'associations défendant la mémoire des esclaves, chargé de proposer, sur l'ensemble du territoire national, des lieux et des actions qui garantissent la pérennité de la mémoire de ce crime à travers les générations ».

[519] Maryse Condé est écrivaine née en Guadeloupe. Enseignante également la Columbia University, elle est considérée comme l'une des pionnières à penser ensemble les questions de races, sexes et cultures, perspective que l'on qualifiera plus tard d'intersectionnalité.

[520] Françoise Vergès est la fille de Paul Vergès, le fondateur du Parti Communiste réunionnais. Universitaire, spécialiste de Sciences Politiques, elle a fait sa thèse à l'université de Berkeley dans une perspective d'histoire postcoloniale. Elle contribue à introduire ce courant académique en France. Elle a participé à la marche du 23 mai 1998.

Normandie, né à la Réunion, et auteur d'une thèse sur Michel Debré et la Réunion[521]. Par ailleurs, le CPME se compose d'acteurs associatifs, d'universitaires (dont l'historien, Marcel Dorigny, spécialiste de l'histoire des traite) et d'écrivains.

Parmi les prérogatives du comité figure la nécessité de procéder à une expertise de l'existant en matière de programme.

Une commission Enseignement-recherche se crée au CPME. Gilles Gauvin, alors enseignant dans le secondaire, se charge du dépouillement des manuels scolaires. La premier compte-rendu de cette commission dont nous disposons dans les archives date de novembre 2004. Il s'adresse au ministère[522]. Il confirme travailler à proposer des adaptations aux programmes existants, et des actions de sensibilisation dans les établissements. Il réclame également de l'aide au ministère afin de procéder au recensement des ressources pédagogiques et des projets déjà effectués par les enseignants. Enfin, il sollicite une réunion rapide avec le CNP[523] et appelle le soutien du ministère dans sa volonté de mettre en place une journée de commémoration dans les établissements.

Le rapport est remis officiellement au premier ministre le 12 avril 2005. Une première partie rappelle sa volonté de fabriquer une « *mémoire partagée* » à partir des « *mémoires différenciées* », de construire donc une « *histoire commune* » par un « *récit partagé* ». L'instauration de la date du 10 mai comme date commémorative va dans ce sens. Marcel Dorigny nous précise lors de notre entretien que le choix de la date a été le moment le plus conflictuel au sein du CPME. Le 10 mai ne correspond qu'à la loi Taubira, faute de consensus sur d'autres dates liées à l'histoire de l'esclavage proprement-dite[524].

S'agissant des programmes scolaires, le rapport place ses propositions sous le signe des « *réparations historiques* »[525]. L'inflexion est majeure et quitte le registre du civisme et de la simple reconnaissance en évoquant le principe de justice :

> *« L'histoire des injustices produites par la colonisation, les traites négrières et l'esclavagisme n'apparaît pas clairement comme un pôle important des programmes (...)*

[521] Lors de notre entretien, Marcel Dorigny nous indique que Gilles Gauvin est également le neveu d'un célèbre écrivain réunionnais : Axel Gauvin. A son jury de thèse siégeaient notamment Serge Berstein et Daniel Lefeuvre.

[522] *Demandes formulées aux services du ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche*, rencontre du jeudi 30 novembre 2004, AN, 2012058, article 58.

[523] Réunion qui n'a jamais eu lieu compte-tenu de la disparition du CNP.

[524] A ce propos, Sarah Gensburger note à juste titre que, comme pour la date du 5 décembre sur la guerre d'Algérie, ce choix est vraiment le signal d'une dépolitisation des enjeux car elle ne correspond à aucun évènement lié à l'histoire de l'esclavage. Il s'agit davantage de commémorer une loi que des faits (Gensburger, 2014).

[525] « L'intégration de ces questions dans les programmes et les manuels à l'échelle nationale apparaît donc comme un point central de la réparation historique à mettre en œuvre », *Rapport du CPME remis au premier ministre le 12 avril 2005*, AN, 2012058, article 58.

Les futurs citoyens sont en droit de savoir pourquoi et comment la France fut une puissance coloniale et esclavagiste et comment l'abolition de l'esclavage fut accomplie. Pour les écoliers collégiens et lycéens, dont les ancêtres furent déportés et asservis, l'intégration de cette histoire à l'école marquerait l' intégration de ***leur*** *(en italique dans le texte**)** histoire dans le récit national (...) dans la société française multiculturelle d'aujourd'hui, dans laquelle les revendications identitaires s'affirment, il apparaît important que toutes les composantes de la société se sentent partie-prenante de l'histoire de France qui leur est enseignée* » (Ibid.) .

Ce rapport est le premier document (non publié), à notre connaissance, qui assigne à ce point au passé colonial une finalité thérapeutique et compensatoire. La dimension identitaire est rappelée et dépasse la finalité civique.

Le rapport du CPME est synthétisé pour être présenté en comité interministériel en juin 2005. L'année 2005 est très propice à la publicisation de toute initiative liée au fait colonial comme nous l'étudierons ultérieurement. Le rapport est d'ailleurs publié quasi immédiatement aux éditions de La Découverte[526].

Une partie est consacrée à la problématique scolaire en deux temps : les programmes et les manuels. Nous renvoyons ici en Annexes pour la description de la place des traites et de l'esclavage dans les prescriptions[527].

Le CNP ayant disparu en 2005, il est décidé de missionner l'IGEN d'histoire-géographie pour réfléchir à des modifications de programmes qui entreraient en vigueur en septembre 2006. Marcel Dorigny indique que des rendez-vous avec l'Inspection ont eu lieu à plusieurs reprises, que celle-ci était toujours d'accord mais trouvait régulièrement des complications et qu'elle ne faisait pas grand-chose[528]. Il aurait donc fallu l'intervention directe de la Présidence de la République avec Jacques Chirac « *très engagé sur le sujet* », qui a reçu l'ensemble des membres du Comité.

Patrick Garcia confirme l'engagement de Jacques Chirac sur cette question. Pour lui, le discours du 16 juillet 1995 dans lequel Jacques Chirac reconnaît la responsabilité de l'État français dans la déportation des juifs de France pendant la Seconde Guerre mondiale, suscite une « *nouvelle dynamique de reconnaissance* » (Garcia, 2014, p.325) qui s'incarne notamment dans la lutte du Président de la République pour l'ouverture du musée des Arts

[526] Comité pour la mémoire de l'esclavage, *Mémoire de la traite négrière, l'esclavage et de leurs abolitions*, La Découverte, 2005.
[527] Voir Annexes 3, tome 1.
[528] Entretien téléphonique, 26 août 2015.

Premiers dont il prononça le discours d'inauguration le 20 juin 2000. Pour Patrick Garcia, il y a là la volonté de donner un caractère universel au devoir de mémoire.

Le CPME, dans son rapport indique que les programmes scolaires doivent modifier leur approche, que le traitement est trop parcellaire, or il doit devenir une priorité. L'argument est inhérent à la finalité civique et identitaire de l'enseignement de l'histoire :

> *« Cette reconnaissance historique du passé colonial de la France à travers un enseignement approfondi contribuerait à la mission d'intégration qui est devenue aujourd'hui une des priorités de notre école, l'intégration de ces questions dans les programmes et les manuels à l'échelle nationale apparaît donc comme un point central de la réparation historique à mettre en œuvre ».*[529]

Le rapport appelle également à une comparaison internationale pour

> *« souligner le caractère universel de ces discriminations »* et *« ainsi souligner le lien qui existe entre l'histoire de la colonisation et l'histoire du temps présent ».*[530]

Le 10 novembre paraît une circulaire au Bulletin officiel concernant « la mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions ». Elle opère une sorte de redressement civique en rappelant que cette mémoire participe « *à la formation d'esprits éclairés et de citoyens responsables, tolérants et ouverts à autrui* »[531]. De son côté, l'Inspection Générale propose au ministère en février 2006 de partir des programmes existants pour mettre en avant ce qui peut être souligné, mais aussi

> *« d'inscrire cette histoire dans la longue durée et dans la diversité des aires de civilisation pour que les élèves puissent avoir une réflexion d'ensemble »*[532].

La réaction est très rapide compte-tenu de la commande officielle de la présidence. Cette parution au *BOEN* est transitoire en attendant une réécriture des programmes.

Le CPME bénéficie ainsi d'un soutien étatique sans précédent. Par ses formulations, le rapport opère également une consensualisation du dissensus. Sans dénier le caractère réparateur et même communautaire de la démarche (« leur » histoire dans le récit national), il universalise la problématique en adoptant le caractère moral de la reconnaissance et

---

[529] *Rapport du CPME remis au premier ministre le 12 avril 2005*, AN, 2012058, article 58
[530] *Ibid.*
[531] « Devoir de mémoire, mémoire de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions », *BOEN*, 10 novembre 2005, n°41
[532] *Courrier de Michel Hagnerelle à Patrick Gérard*, Directeur de cabinet, 14 février 2006, AN, 2012058, article 58

affirme la dimension civique en la corrélant à la question républicaine de l'intégration. Ce faisant, il dépolitise la question, dans la lignée des usages politiques de ce passé fait par le Président Chirac (De Cock, & Lantheaume, 2013 ; Garcia, 2014).

La création du Conseil Représentatif des Associations Noires de France (CRAN) est un autre signe de ce consensus. Le 26 novembre 2005, une soixantaine d'associations se regroupent de façon très officielle à l'Assemblée Nationale. Cette fédération est soutenue par des personnalités politiques comme Christiane Taubira , Stéphane Pocrain (les Verts) ou encore Fodé Sylla, ancien président de SOS racisme. L'un des objectifs du CRAN est d' « *exprimer le besoin de reconnaissance et de mémoire lié à l'histoire de l'esclavage et du colonialisme* »[533]. Ils sont soutenus à droite comme à gauche et promeuvent une politique de discrimination positive. La couleur de peau n'est pas taboue ici. Le CRAN est le signe de l'ouverture de la société à la diversité. La mémoire de l'esclavage n'est pas un obstacle à l'idéal républicain car elle est ici quasiment dépolitisée.

Parallèlement, cette officialisation de la mémoire de l'esclavage est aussi l'occasion de la connecter au passé colonial dans son ensemble (« *souligner le lien qui existe entre l'histoire de la colonisation et l'histoire du temps présent* » écrit le rapport du CHME). L'année 2005 est en effet le moment de cette rencontre .

[533] Blandine Grosjean « Les noirs de France solidaires montent un Cran », *Libération*, 28 novembre 2005.

2 - Retour sur l'année 2005, la controverse saisit l'école et l'enseignement de l'histoire

L'année 2005 condense presque à elle seule l'ensemble des débats évoqués dans ce travail. Le fait colonial connaît une médiatisation sans précédent sous la forme d'un problème mémoriel. Plutôt que de retracer chronologiquement la montée de la controverse déjà bien analysée par Romain Bertrand (Bertrand, 2006a), nous choisirons de réfléchir ici à la connexion qui opère entre la mémoire de l'esclavage de la mémoire et la colonisation-décolonisation, principalement algérienne. De nouvelles questions apparaissent, comme celle de la racialisation[534]. Elles contribuent à radicaliser des positions et à sortir la problématique coloniale des enjeux consensuels et antiracistes dans lesquels elle s'était, jusque là, majoritairement située.

2-1 Un nouveau discours dans certains milieux militants : la République coloniale

Le 24 janvier 2005 est rendu public le *Manifeste des Indigènes de la République* qui est publié sur trois sites militants : *Les mots sont importants*, *Toutesegaux.net* et *oumma.com*. Les trois sites ont en commun d'avoir été créés à la suite d'une lutte commune en 2003 dans la protestation contre la loi sur la laïcité et d'avoir défendu le droit à porter le voile dans et hors de l'école. Les deux premiers sites sont situés très à gauche, créés par des militants issus des mouvances trotskystes et féministes, ils revendiquent la possibilité d'une parole féministe musulmane qui ne substitue pas les registres universels considérés comme occidentaux aux justifications par les femmes voilées elles-mêmes des chemins de leur propre émancipation. Ils plaident donc pour la fin du monopole occidental du discours d'émancipation et interprètent la loi sur la laïcité de 2004 comme un outil d'oppression des populations musulmanes, principalement des femmes. Leur combat s'inscrit, à leurs yeux, dans la lutte

[534] C'est volontairement ici que nous basculons vers le registre de la « race » et plus seulement de l'ethnicisation ou culturalisation. Il s'agit pour nous d'épouser aussi la chronologie des usages scientifiques du mot. Les travaux scientifiques et leurs importations en France, labellisent cette notion de race et racialisation telles que définies entre autres par Didier Fassin Parler de racialisation, dit-il, n'implique pas l'existence de race mais c'est précisément parce que les races n'existent pas qu'il faut s'intéresser à ce qui les fait exister dans le langage commun comme dans le discours savant ; dans les idées comme dans les actes (Fassin & Fassin, 2006).

antiraciste, féministe, et contre l'islamophobie. Le troisième site est plus communautaire. Créé en 1999, il revendique un « *regard musulman sur l'actualité* ». Lui aussi s'inscrit dans la lutte contre « *la perception négative du fait musulman par une partie de la population* ».

Le Manifeste des Indigènes de la République n'est donc au départ qu'un texte militant, fruit de multiples rencontres entre groupes issus de la gauche plus ou moins radicale ayant tous en commun la lutte contre le racisme. La plupart des associations et partis qui prennent part aux discussions sur l'opportunité d'un manifeste sont également très actives sur le terrain des banlieues françaises, qui, à la suite de la campagne présidentielle de 2002, ont été médiatiquement stigmatisées comme des territoires dangereux échappant au droit commun (Bonelli, 2008).

Le Manifeste est une tentative de fédérer tous ces groupes à la suite de l'affaire du RER D[535]. Il est impulsé par des acteurs qui ont tous un fort capital culturel et militant (Robine, 2006 ; Bertrand, 2006a) ; très diplômés, enseignants, sociologues[536]. Parmi eux, Houria Bouteldja, 32 ans, qui milite dans le CEPT (Collectif une Ecole Pour Toutes et tous), contre la loi sur la laïcité de 2004, et Youssef Boussoumah, professeur d'histoire-géographie en collège dans la banlieue parisienne. Tous deux ont donc des connexions importantes avec les questions scolaires et l'enseignement de l'histoire. C'est Houria Bouteldja qui a l'idée du titre « indigènes ». En entretien avec Jérémy Robine, elle confie les origines de cette initiative :

> *« Le fait que les immigrés ne sont jamais des citoyens à part entière, le déni de citoyenneté depuis toujours...l'expérience d'une vie. [...] Ensuite il y a le 11 septembre, et la transformation des perceptions : on est passé d'immigrés – arabes – maghrébins... à musulmans... mais ce n'est que l'amplification d'une situation qui existait déjà...Mais c'est un passage qui a permis un racisme respectable : le racisme antiarabe n'est pas respectable, il est euphémisé, etc., tandis que là, avec l'islamophobie, fondée sur l'idée qu'il est permis de critiquer les religions, on s'est mis à se dire ouvertement islamophobe ».* (Robine, 2006, p.124)

[535] Le 10 juillet 2004, une dépêche AFP relate l'agression d'une femme et de son bébé de 13 mois dans le RERD. Marie, jeune femme agressée, raconte que des jeunes « d'origine maghrébine » lui ont dessiné une croix gammée sur la peau, coupé les cheveux et ont bousculé la poussette sans que personne ne réagisse. L'affaire est très fortement médiatisée et commentée comme le signe et la preuve d'un regain de l'antisémitisme en France. Quelques jours plus tard, l'enquête montre que tout avait été totalement inventé.

[536] Houria Bouteldja est la co-fondatrice du collectif féministe « les blédardes » constitué en réaction à l'asssociation Ni Putes ni Soumises ; Youssef Boussoumah, est l'un des coordonnateurs de la Campagne Civile Internationale pour la Protection du peuple Palestinien (CCIPP) et professeur d'histoire-géographie en collège ; Saïd Bouamama est sociologue, l'un des organisateurs de Convergence 84, un mouvement qui a fait suite à la marche pour l'égalité de 1983 ; Karim Azouz est réfugié politique tunisien et Pierre Tévanian est professeur de philosophie, co-fondateur avec Sylvie Tissot (sociologue) du site *Les mots sont importants* www.lmsi.net, et très impliqué aussi dans la lutte contre la loi sur la laïcité de 2004.

Le manifeste s'inscrit dans la lignée des luttes antiracistes issues des mouvements immigrés autonomes. Ses initiateurs sont aux confins du champ intellectuel et militant. Ils connaissent bien l'historique du militantisme depuis la fin des années 1970 mais entreprennent une inflexion politique et idéologique en assumant le caractère racialisé de leur démarche :

> *« C'est une catégorie politique qui recoupe en partie les analyses marxistes, sur les classes, les riches, les pauvres, etc. mais ça ne suffit pas pour parler de l'indigène. Parce qu'un Noir riche peut être discriminé. Il ne suffit pas de dire que c'est la lutte des classes, ça c'est clair et net. Il y a autre chose que la lutte des classes, il y a la race ». (Bouteldja, 2006, p.90).*

Les Indigènes de la République sont également des connaisseurs et promoteurs de la pensée d'Abdelmalek Sayad dont l'héritage est revendiqué régulièrement dans leurs entretiens puis sur leur site. C'est précisément au nom de cette continuité colonisation-émigration-immigration développée par le sociologue, et de sa critique du concept d'intégration qu'ils s'inscrivent dans son sillage.

A la suite des discussions et accords avec les autres signataires, le texte/manifeste final a l'allure d'un palimpseste où s'entrelacent des visions assez traditionnelles du diagnostic de discrimination à l'embauche ou à l'école, mais où apparaît également un nouveau registre de mobilisation qui assume la dimension racialisée[537].

> *«Comme aux heures glorieuses de la colonisation, on tente d'opposer les Berbères aux Arabes, les juifs aux "arabo-musulmans" et aux Noirs (...) »*

Surtout, cet appel enrôle, par le biais de la mise en équivalence de l'oppression/stigmatisation, les acteurs « descendants d'esclaves » :

> *« Nous, descendants d'esclaves et de déportés africains, filles et fils de colonisés de d'immigrés, NOUS Français et non-Français vivants en France, militantes et militants engagé.e.s dans les luttes contre l'oppression et les discriminations produites par la République postcoloniale ».*

L'opérateur permettant cette connexion est bien le passé colonial et la volonté de dénoncer un continuum de traitement. Nous reviendrons plus loin sur le contexte intellectuel auquel le manifeste emprunte ses arguments[538].

Toujours est-il qu'il y a, dans ce texte, une substitution claire et assumée du registre racial au registre social (Fassin & Fassin, 2006). L'idée est la suivante : au nom de l'inégalité des races du temps colonial, leurs ancêtres ont été déportés, exterminés, stigmatisés, or la République

[537] Pour avoir accès au texte entier du manifeste, voir http://indigenes-republique.fr/le-p-i-r/appel-des-indigenes-de-la-republique/. Consulté le 17 juillet 2015.
[538] Voir même chapitre, 3, 3-2.

d'aujourd'hui poursuit ses discriminations comme au temps colonial, elle doit donc être décolonisée.

Contrairement aux débats précédents sur l'esclavage, la République est ici clairement mise en accusation et toute politique antiraciste ne peut fonctionner si elle ne s'accompagne pas d'une décolonisation des imaginaires et des pratiques. L'ensemble des signataires appelle alors la tenue d' « assises de l'anticolonialisme postcolonial » et l'organisation d'une « marche des Indigènes de la République », prévue, emblématiquement le 8 mai 2005, date anniversaire des massacres de Sétif et Guelma du 8 mai 1945. Une association doit être créée dans ce but. La dénonciation des occultations mémorielles est donc aussi sous-jacente et on observe ainsi la formation d'un groupe de pression supplémentaire lié aux enjeux mémoriels.

Les « initiateurs-trices » de ce texte jouissent quasiment tous d'un capital militant et leurs noms renvoient à des positionnements politiques clairement identifiables dans les réseaux militants mais peu sont connus de façon plus large[539]. Les associations signataires s'étendent du militantisme immigré autonome (Association des Travailleurs Maghrébins de France) à Attac, en passant par des associations pro-palestiniennes. Parmi les « descendants d'esclaves », on ne compte en revanche qu'une signature, à titre individuelle de Marie-France Merrain Astegiani (membre du collectif Esclavage et membre de l'Association des Descendants d'Esclaves Noirs et de leurs amis, ADEN)[540].

Après une première diffusion dans les réseaux élargis, notamment des différents partis politiques mais aussi dans des sphères académiques chez des intellectuels notoirement engagés, le nombre de signataires augmente considérablement et montre une adhésion de cercles beaucoup plus larges. Des éditeurs : François Gèze, successeur de François Maspero aux éditions La Découverte, Eric Hazan des éditions La fabrique signent le texte ; des universitaires et chercheurs : Gilles Manceron de la Ligue des Droits de l'Homme le signe à titre personnel, Nacira Guénif-Souilamas (sociologue), Vincent Geisser (politiste), François Burgat (islamologue), Pierre Cours-salies (sociologues), Tariq Ramadan (islamologue) des journalistes, et quelques enseignants. Dans la sphère éducative, Anne-Marie Chartier, spécialiste de l'histoire de l'école, signe également dans les premières l'appel. Le réseau de signataires s'étend donc à des sphères beaucoup plus larges et détache progressivement le

[539] Pour la liste des premiers signataires, voir http://lmsi.net/Nous-sommes-les-indigenes-de-la, consulté le 17 juillet 2015. A cette date, seuls quelques noms avaient déjà une petite notabilité, c'est le cas de Pierre Tévanian, auteur de quelques essais politiques, mais aussi le groupe de rap La RUMEUR, attaqué en justice par le ministère de l'intérieur pour diffamation publique contre la police ou encore de Laurent Lévy, le père d'Alma et Lila, les deux jeunes filles voilées exclues de leur lycée à Aubervilliers.

[540] La connexion ne s'est pas faite avec le CDM98, peut-être parce que ses membres, majoritairement issus des départements d'Outre-mer et membres des cercles intellectuels, restaient très éloignés des problématiques populaires des «banlieues ».

texte de son caractère groupusculaire. Les motifs de signatures sont variables. Si tous ne se reconnaissent pas forcément dans la grille de lecture et le ton adoptés par le texte, la plupart salue la mise en visibilité de la question coloniale comme enjeu mémoriel et comme facteur de stigmatisation des populations héritières de l'immigration postcoloniale. Beaucoup de signataires, engagés depuis longtemps dans les combats antiracistes, reconnaissent l'urgence de lever le voile sur ce passé constitutif de l'héritage national et signent le texte[541]. Le poids du contexte post-11 septembre a sans doute aussi agi dans ce sens. Certains refusent de signer toutefois, comme la Ligue des droits de l'Homme[542] ou encore Christiane Taubira.

Pour la première fois dans l'espace public, un texte réussit à se poser comme une prise de parole de populations qui décrètent et revendiquent leur héritage colonial comme constitutif - et même au cœur - de leur identité.

Comme tout texte issu de la gauche critique et radicale, ce manifeste aurait pu rester cantonné à la sphère militante, mais il connaît une couverture médiatique d'abord lente et qui explose progressivement. En janvier, mois de sa publication, il n'y a aucun relais dans la presse écrite nationale[543]. La première mention que nous avons trouvée date du 22 février 2005 dans *Le Monde*. Le manifeste est mentionné à l'occasion de plusieurs articles sur un « dérapage » de Dieudonné ayant qualifié les commémorations de la Shoah de « *pornographie mémorielle* » dans le cadre d'une interview. Trois articles mêlent les deux affaires. Sans pour autant les amalgamer, l'article suppose que les propos de Dieudonné et le manifeste seraient le signal d'un nouvel antisémitisme dû à une concurrence des victimes entre descendants d'esclaves et juifs[544]. Seul un article de Philippe Bernard se consacre exclusivement au manifeste. Il en retrace la genèse et les questions qu'il soulève :

> *« L'appel des "indigènes de la République" reflète en tout cas le débat sur l'amnésie française face à son passé colonial et sa transmission pour la construction d'une histoire partagée par toutes les composantes de la population française »*[545].

Une dépêche AFP est publiée le lendemain. Elle mentionne également les controverses autour du texte, le déclare uniquement publié sur Oumma.com, insiste sur la présence de

[541] Nous avons également signé cet appel, quelques semaines plus tard pour ces raisons là.

[542] Interrogé sur son refus, Michel Tubiana, président de la LDH, met en avant la question de l'universalisme : « *La vérité sur l'histoire coloniale est essentielle, mais on ne peut pas faire comme si l'histoire de l'Occident se réduisait au colonialisme. Les signataires du texte veulent ignorer que l'Occident a été le lieu d'élaboration de la pensée universaliste qui marque une rupture historique. Cet universalisme appartient au patrimoine de l'humanité bien plus que George W. Bush* ! », *Le Monde*, 22 février 2005.

[543] Recherche faite dans la base de données Factiva et Europresse.

[544] «Dieudonné s'empêtre dans l'antisémitisme au nom des Noirs », *Le monde*, 22 février 2005.

[545] « Des "enfants de colonisés" revendiquent leur histoire », *Le monde*, 22 février 2005. Philippe Bernard, l'auteur, est un journaliste spécialisé dans les questions d'immigrations. C'est lui qui va suivre les débats en 2005. Il est l'auteur d'un ouvrage publié en 2002, *Immigration, le défi mondial*. Paris : Folio, Gallimard.

Tariq Ramadan et se termine par une citation de Marek Halter qui craint une instrumentalisation à des fins revanchardes[546]. Le *Figaro* s'indigne dans la foulée : « Les « indigènes » s'en prennent à la « France coloniale ». Le journaliste dénonce des « *contrevérités historiques* » et des « *douteux amalgames* »[547].

La montée en visibilité du manifeste s'est d'emblée faite sous le sceau et dans le cadre interprétatif de la dite concurrence mémorielle. La présence de Tariq Ramadan[548], regrettée aussi publiquement par certains signataires (Comme Clémentine Autain, alors adjointe au maire à la mairie de Paris qui retire d'ailleurs sa signature en mars) a pu servir de repoussoir médiatique mais, ajoutée à la publication sur Oumma.com, a aussi confessionnalisé les enjeux du texte en s'inscrivant dans les tensions inhérentes à la place de l'islam dans la société. Au cours de la seule année 2005, on compte près de 200 articles (tribunes incluses)[549] mentionnant le Manifeste des indigènes de la République dans la presse nationale[550].

Le rapport au fait colonial va alors se reconfigurer dans les débats publics, selon des lignes de clivage troubles et mouvantes qui sont loin de recouper la traditionnelle bipartition droite/gauche. Pour les uns, la connaissance du fait colonial - notamment dans ses dimensions traumatiques - relève d'une sorte de dévoilement nécessaire à la prise en charge des catégories minoritaires héritières de cette histoire. Ce retour nécessaire se charge alors d'une vertu thérapeutique en rendant sa légitimité à la présence de ces populations. On se situe bien là dans une optique proche du « devoir de mémoire », de la reconnaissance, voire de la réparation lorsque le discours confine à l'hommage nécessaire à ceux désormais vus sous le seul angle de la victimisation.

Le pôle opposé prétend au contraire que ces résurgences de blessures anciennes risquent de fabriquer de la division nationale, voire du communautarisme en ouvrant la boîte de pandore des péchés républicains comme l'indique, à titre d'exemple, la réaction de Max Gallo dans le Figaro qui évoque un :

> *« Procès fait à la colonisation [qui] n'est qu'un levier pour discriminer en fonction des origines ethniques et constituer des communautés hostiles à la République »,* ajoutant que *« Oui, l'histoire de*

[546] « Appel pour des «Assises de l'anticolonialisme postcolonial », AFP, 23 février 2005.

[547] Thierry Portes, « Les "indigènes" s'en prennent à la "France coloniale" ! *», Le Figaro,* 25 février 2005.

[548] Tariq Ramadan, en 2005, est au cœur de débats importants, considérés comme musulman progressiste pour les uns, et cheval de Troie de l'islamisme pour les autres.

[549] Voir le tableau récapitulatif des occurrences médiatiques liées à la mémoire coloniale en 2005, partie 1, p. 29

[550] Généralement, l'accueil est très mitigé, y compris dans les journaux de la gauche critique. La présence de Tariq Ramadan est condamnée.

la colonisation est pleine de sang et de cruauté. Mais il n'y a pas de "nations saintes et pures". Et je ne sache pas que, leur indépendance acquise, les nouvelles nations, nées de la colonisation, aient connu une histoire paisible (...) L'histoire est violence. Et la seule manière de tenter de la maîtriser, c'est d'abord de l'écrire en respectant les faits, tous les faits ».[551]

Le débat rejoue mais surtout déplace les divisions du début des années 1980 en se focalisant cette fois sur le passé colonial pour penser la place de l'immigration postcoloniale dans le consensus national-républicain.

Mais l'année 2005 est l'occasion d'une controverse de nature historique de plus grande envergure que celle des années 1980. Aux historiens habitués des polémiques touchant aux enjeux nationaux-républicains s'ajoutent des historiens enrôlés par le biais d'une forte mobilisation universitaire puis enseignante à l'occasion du vote d'une nouvelle loi inhérente à la mémoire coloniale.

2-2 La loi, les historiens, l'école

La loi du 23 février 2005

Le 23 février 2005 est votée une loi « portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés »[552] L'article 4 stipule que

« Les programmes de recherche universitaire accordent à l'histoire de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, la place qu'elle mérite. Les programmes scolaires reconnaissent en particulier le rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord, et accordent à l'histoire et aux sacrifices des combattants de l'armée française issus de ces territoires la place éminente à laquelle ils ont droit ».

C'est Valérie Esclangon-Morin, étudiante de Claude Liauzu, et doctorante sur les pieds-noirs et rapatriés (Esclangon-Morin, 2007) qui signale cette loi à son directeur de thèse, laquelle était restée totalement confidentielle. La dimension scolaire et universitaire de la loi provoque une très forte mobilisation des historiens. Elle soulève le spectre d'une histoire officielle puisqu'il est spécifiquement demandé une prise de position en termes éthiques (positif/négatif) du professeur, un jugement de valeur, au mépris de toute dimension critique

[551] Max Gallo, « Colonisation, la tentation de la pénitence », *Le Figaro*, 30 novembre 2005.
[552] Pour l'intégralité de la loi, voir en ligne : http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000444898, consulté le 17 juillet 2015.

de l'enseignement de l'histoire. Les débats parlementaires montrent que députés et sénateurs présents n'ont fait montre cette fois d'aucun cas de conscience car l'article 4 ne suscite aucun débat, ni sur le plan juridique, et encore moins sur celui de son contenu.

Cette loi est l'aboutissement d'une série d'étapes. Elle avait été précédée d'un rapport demandé à Michel Dieffenbacher, député du lot et Garonne, par le Premier ministre, M. Raffarin. Pour établir ce rapport, M. Dieffenbacher a procédé à un certain nombre d'auditions dont la liste montre que 99% des personnes consultées étaient des portes parole ou des membres d'associations nostalgiques de l'Algérie française (Bertrand, 2006a ; Liauzu 2006). L'article 4 a très rapidement provoqué la mobilisation de quelques historiens parmi lesquels Claude Liauzu, Gérard Noiriel, Frédéric régent[553], Trinh Van Thao[554], et Lucette Valensi[555] qui lancèrent une pétition publiée dans *Le Monde* le 25 mars 2005 intitulée « *Non à l'enseignement d'une histoire officielle* ». Cette première liste est tout à fait emblématique de la rencontre entre toutes les problématiques étudiées dans le cadre de ce travail. L'équation semble bouclée :

Gérard Noriel : histoire de l'immigration
Claude Liauzu : histoire coloniale et de l'immigration
Frédéric régent : histoire de l'esclavage colonial
Trinh Van Thao : histoire coloniale
Lucette Valensi : histoire du Maghreb et de l'islam

D'autres initiatives suivent et sont impulsées ou relayées par la Ligue des Droits de l'Homme, section de Toulon notamment, très impliquée dans le combat contre la loi[556]. De son côté, le SNES-FSU appelle à signer la pétition qui atteint plus d'un millier de signatures en quelques semaines. Le bureau de l'APHG tarde à se mettre d'accord[557] mais réagit finalement par un communiqué contre l'article 4 le 22 mai.

[553] Frédéric régent est alors PRCE à l'université des Antilles et de Guyane, en Guadeloupe. Ayant longtemps enseigné dans le secondaire, il est également chercheur sur l'histoire de l'esclavage sous la Révolution française et par ailleurs très impliqué dans le syndicalisme local.

[554] Trinh Van Thao est un sociologue enseignant à Aix en provence. Il a notamment travaillé sur l'école en Indochine et sur la colonisation/décolonisation de l'Indochine.

[555] Lucette Valensi est une historienne tunisienne qui a travaillé sur plusieurs sujets dont le Maghreb précolonial, mais aussi l'islam à l'époque moderne.

[556] Pour l'occasion, la section de Toulon ouvre un site qui répertorie l'ensemble des prises de position sur le sujet depuis 2005 et qui fonctionne encore aujourd'hui. Il est coordonné par François Nadiras : http://ldh-toulon.net/.

[557] Valérie Esclangon-Morin nous confiait dans le cadre d'une conversation informelle l'impatience de Claude Liauzu ne comprenant pas le silence de l'APHG.

Le CVUH et Liberté pour l'Histoire

Chez les historiens universitaires, le débat sur la loi clive autour d'enjeux liés au métier de chercheur mais surtout à la fonction sociale de l'historien. En juin 2005, Gérard Noiriel, Nicolas Offenstadt[558] et Michèle Riot-Sarcey[559] lancent l'initiative d'un « comité de vigilance » face aux usages publics de l'histoire (CVUH) dont le manifeste stipule qu'il existe « *un rapport étroit entre la recherche historique et la mémoire collective* », mais que « *ces deux façons d'appréhender le passé ne peuvent pas être confondues* ». Le manifeste appelle également un travail commun entre enseignants du secondaire et du supérieur. La pétition et la création du CVUH résultent de la rencontre d'un élément conjoncturel, la dénonciation d'un article de loi qui visait à promouvoir une histoire officielle, et d'une réflexion à plus long terme visant à clarifier les rapports entre histoire et mémoire. Il ne s'agit pas pour les historiens de s'arroger un droit exclusif sur le passé mais de comprendre les logiques et légitimités des questionnements des groupes mémoriels, du politique et de l'histoire. Selon les initiateurs de ce comité (pensé à la manière du comité de vigilance antifasciste de l'entre deux guerres), les historiens ont aussi leur rôle de citoyens à assumer. Se pensant donc comme un « intellectuel collectif », le comité ne dénie pas la légitimité en soi aux lois de mémoire qui peuvent apparaître comme des déclarations d'une société sur elle-même, et qui, en ce sens, s'inscrivent dans la logique du fonctionnement démocratique. Que l'État, à travers sa représentation légitime, se prononce sur la mémoire collective n'a donc rien de choquant pour le CVUH puisque l'intention peut aussi se lire comme une définition éthique du vivre ensemble.

> *« En tant que citoyens ordinaires, nous pouvons parfaitement défendre ou combattre telle ou telle de ces lois, mais nous ne pouvons pas essayer d'imposer notre point de vue aux autres citoyens en arguant de nos compétences d'historiens. Ce n'est pas à la loi d'écrire l'histoire, mais ce n'est pas aux historiens de faire la loi »*[560].

Seule la loi du 23 février, par sa propension à donner une version orientée de l'histoire - et surtout à contraindre les enseignants à la relayer - est déclarée « antidémocratique » par le comité. En revanche, le CVUH dénonce explicitement la spectacularisation et

[558] Nicolas Offenstadt est historien médiéviste, Maître de Conférence à Paris 1, il s'est spécialisé sur l'histoire de la Première Guerre mondiale. En 2005, il travaille surtout sur les enjeux mémoriels liés à la guerre.

[559] Michèle Riot-Sarcey est Professeure des universités à l'université Paris VIII. Spécialiste de la vie politique au XIXème siècle et de l 'historie du féminisme, elle est très engagée dans les milieux de la gauche critique.

[560] Gérard Noiriel et Nicolas Offenstadt, « Les historiens et les autres. Sur le rôle des historiens dans le débat public en France, une lecture ». www.cvuh.free.fr.

l'instrumentalisation de l'histoire ainsi que sa confiscation à des fins partisanes par des groupes entrepreneurs de mémoire comme les Indigènes de la république. C'est donc aussi en réaction au manifeste des Indigènes de la République qu'il est créé. Rappelant que le métier d'historien consiste à analyser les enjeux du passé selon les méthodes propres à la discipline, et à donner en partage le fruit de ces analyses, les initiateurs du manifeste appellent à l'action collective, notamment en oeuvrant à décloisonner les mondes universitaires et scolaires afin de travailler à l'entrée des avancées de la recherche universitaire dans les contenus des programmes scolaires. Il s'agirait d'en finir avec une histoire consensuelle, épurée de ses failles, et qui « occulte les conflits, les révoltes et les résistances »[561]. Parmi les signataires du manifeste, un tiers s'avère être enseignants du secondaire, preuve de la prise de conscience collective de l'enjeu scolaire que constituent également ces lois dites mémorielles (Bonafoux, De Cock & Falaize, 2007).

A la fin de l'année 2005, d'autres historiens se retrouvaient dans « l'Appel des 19 » paru le 13 décembre 2005 dans *Libération* sous le titre « Liberté pour l'histoire ». Là encore, cette protestation d'historiens répond à la conjoncture qui cette fois est fournie par les poursuites judiciaires pour négationnisme engagées par un « Collectif des Antillais-Guyanais-Réunionnais » à l'encontre d'Olivier Pétré-Grenouilleau, auteur d'un ouvrage sur *Les Traites négrières*[562]. Cet appel, comme le CVUH, entend participer à la campagne visant à obtenir l'abrogation de l'article 4 de la loi dite Mekachera. « Liberté pour l'histoire » veut, à plus long terme, affirmer l'autonomie de l'histoire par rapport à la mémoire, « *L'histoire tient compte de la mémoire, elle ne s'y réduit pas* » affirme leur communiqué.

Cet appel a été signé par près de 700 universitaires et chercheurs, avant d'être relayé par l'APHG.

Une médiatisation inédite du champ historien

La controverse de 2005 est l'occasion d'une mise en visibilité médiatique très forte du monde historien avec un élargissement des cercles. Le tableau ci-dessous quantifie et classe le nombre d'occurrences des historiens présents médiatiquement.

[561] Manifeste du CVUH, juin 2005. En intégralité sur le site : www.cvuh.free.fr.

[562] Dans une interview au Parisien, l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau discute le qualificatif de « crime contre l'humanité » de la traite négrière. Le collectif des antillais, martiniquais, guyanais porte plainte au nom de la loi Taubira. L'affaire enrôle nombre d'historiens, notamment autour de l'IHTP et l'IEP Paris où travaille Olivier Pétré-Grenouilleau. Face à la mobilisation, et aux menaces reçues par OPT, le collectif retire sa plainte.

Tableau 4 : Historiens les plus présents dans le débat sur le passé colonial (source : Europresse). Classement par ordre décroissant du nombre d'occurrences entre 2004 et 2006

Noms	2004	2005	2006
Pierre Vidal-Naquet	127	229	190 (décès)
Marc Ferro	74	124	68
Benjamin Stora	138	115	134
Patrick Weil	51	94	81
Olivier Pétré-Grenouilleau	20	80	117
Claude Liauzu	9	71	27
Gérard Noiriel	32	49	44
Pascal Blanchard	8	39	14
Gilles Manceron	10	36	44
Sylvie Thénaut	8	30	12
Gilbert Meynier	12	28	14
Mohammed Harbi	54	30	22
Marcel Dorigny	19	23	24
Guy Pervillé	9	15	8
Raphaëlle Branche	8	15	13
Daniel Hémery	14	15	23
Daniel Lefeuvre	16	8	27

Les trois premiers historiens référencés sont déjà bien installés dans le champ médiatique. Pierre Vidal-Naquet et Marc Ferro interviennent sur tous les sujets inhérents aux questions sensibles et mémorielles. Sur le passé colonial, Benjamin Stora reste sans conteste la référence médiatique depuis les années 1990 sur les thématiques coloniales. C'est le seul pour lequel l'année 2005 n'est pas forcément significative. L'année précédente, il avait paraître un ouvrage avec Mohammed Harbi, historien algérien du FLN, pour célébrer les cinquante ans de l'indépendance algérienne. Cela explique également la place importante de Mohammed Harbi dans le tableau. La présence de Patrick Weil, historien et sociologue, s'explique davantage par la congruence entre le centenaire de la loi sur la laïcité de 1905. Spécialisé sur les questions de laïcité, d'immigration et de la République, il est très sollicité par les médias et couvre ainsi des domaines qui recoupent le passé colonial.

L'année 2005 est surtout l'occasion d'une percée d'historiens engagés sur les questions coloniales. L' « Affaire Olivier Pétré-Grenouilleau »[563] qui éclate à l'automne 2005 participe à connecter la mémoire de l'esclavage à celle de la colonisation moderne. C'est toutefois

[563] Voir chapitre 3, 1, 1-3.

selon une modalité spécifique de judiciarisation de l'histoire et non de dénonciation de la loi du 23 février et il ne s'agit pas du tout d'une initiative de l'historien. En revanche, d'autres historiens bataillent plus vertement contre la loi. C'est le cas de Claude Liauzu (occurrences huit fois plus nombreuses entre 2004 et 2005) qui est à l'origine du lancement de la controverse, et de Pascal Blanchard. Leurs interventions contribuent à « dés-algérianiser » les débats publics et à élargir la politisation du passé colonial car ils ne travaillent pas spécifiquement sur la guerre d'Algérie. Par ailleurs, Claude Liauzu, on l'a vu, avait déjà travaillé sur l'enseignement. Il apparaît donc comme un passeur légitime entre le monde universitaire et le secondaire.

Encadré 9 : Claude Liauzu (sources : notices biographiques sur le web, hommages à sa mort en 2007, interviews publiées)

Né à Casablanca en 1940, Claude Liauzu a d'abord enseigné dans le secondaire, sous la Tunisie de Bourguiba, avant de soutenir une thèse consacrée au mouvement ouvrier maghrébin et de devenir maître de conférence à l'Université Paris-Diderot. Il y monte le DEA et DESS sur les relations méditerranéennes et y lance plusieurs programmes de recherche avec les universités du Maghreb. Dans les années 1970-1980, cette université est très impliquée dans les luttes tiers-mondistes. C'est là que l'on trouve également Catherine Coquery-Vidrovitch ou encore Henri Moniot. Liauzu est très engagé politiquement chez les étudiants communistes (où il milite pour l'indépendance de l'Algérie), puis au PCF. Ses engagements l'amènent à publier des ouvrages qui s'intéressent autant à l'anticolonialisme et à la décolonisation qu'au phénomène de racisme en France. Anne Volery-Lazghab le dit passionné d'enseignement (Volery-Lazghab 2007). Sa visibilité médiatique naît à l'occasion de son engagement contre la loi du 23 février 2005 découverte fortuitement par l'une de ses doctorantes, Valérie Morin. Il est l'un des premiers instigateurs de la pétition d'historiens. Dans la foulée, il s'engage au sein du Comité de Vigilance face aux Usages Publics de l'Histoire où il sera très actif jusqu'à son décès. Très impliqué dans les polémiques de 2005 sur le fait colonial, il est salué, à sa mort, par le monde militant, notamment le MRAP : « *Claude Liauzu était un de ces historiens exigeants et courageux, qui, "faisait son travail" et ne confondait pas "l'apolitisme" avec l'objectivité scientifique* » écrivent-ils sur leur site. Il est aussi l'un des historiens à avoir établi un continuum entre le passé colonial et le racisme contemporain. En 2006, lors d'un entretien accordé aux *Cahiers Pédagogiques*, il évoque son attachement aux questions scolaires et plaide pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire coloniale qui ne soit pas une réponse aux groupes porteurs de mémoire mais qui s'adosse à la production scientifique.
Sa dernière mobilisation concerne le ministère de l'identité nationale dont il conteste la connexion avec la question de l'immigration. Il meurt subitement en 2007.

Nous reviendrons plus loin sur Pascal Blanchard qui occupe une place spécifique dans le dispositif de la controverse, plus présent dans le monde audiovisuel que dans les médias

écrits. Enfin, Gérard Noiriel contribue à appuyer le lien établi entre le passé colonial, l'histoire de l'immigration en France et la République. Historien engagé, très sollicité médiatiquement et co-fondateur du CVUH, il est l'auteur d'ouvrages montrant l'épaisseur historique des discriminations parfois nourries par l'administration (Noiriel 2004, 2007a).
Même si le tropisme algérien reste fort dans la médiatisation en 2005, elle est donc aussi l'occasion d'un élargissement de la focale comme en témoigne aussi le décollage de l'occurrence « mémoire coloniale » dans les médias (graphique 1).
La Ligue des droits de l'homme, elle, très prudente et divisée sur l'appel des Indigènes de la République, s'implique immédiatement dans la lutte contre la loi du 23 février 2005. Gilles Manceron, membre du CVUH, acteur multipositionnel, permet de connecter le monde historien, scolaire (ancien membre de la Ligue de l'enseignement et auteur d'articles sur l'enseignement de la guerre d'Algérie), et associatif de la LDH[564].

Le problème de l'enseignement du fait colonial à nouveau soulevé

Les médias nationaux relaient également des questions sur l'enseignement du fait colonial. Nous avons recensé 33 articles pour la seule année 2005[565] . Le lien avec l'école est fait publiquement dans une tribune de *Libération* annonçant la création du collectif « Devoirs de mémoires »[566] en mai 2005 qui fustige le peu d'ouverture des manuels scolaires à la « diversité »:

> *« Dans une Assemblée nationale quasi désertée, tard le soir du 23 février 2005, une poignée de députés a eu la mauvaise idée de rouvrir les plaies de l'histoire coloniale de la France de la pire manière qui soit. En votant l'article 4 de la loi sur les rapatriés, ils ont donné des recommandations précises à l'Éducation nationale, qui font froid dans le dos (…) On ne règle pas le passif de l'histoire coloniale française à coups de match de football ou en mettant tout le monde au garde à vous devant le drapeau bleu-blanc-rouge ».*

Une enquête plus approfondie du journal *Le Monde* en décembre 2005 sur les programmes et les manuels scolaires montre en revanche que le passé colonial n'est occulté nulle part et

[564] En Juillet août septembre 2005, Gilles Manceron coordonne le numéro de la revue de la LDH *Hommes et libertés* consacrée à «la colonisation et ses séquelles ». Dans le dossier, on trouve Benjamin Stora, Mohammed Harbi, Patrick Weil, et Marcel Dorigny.
[565] Voir tableau récapitulatif ci-dessous.
[566] «Manuels sans mémoire », *Libération*, 6 mai 2005. Un collectif hybride composé d'enseignants mais aussi de personnalités médiatiques et politiques : Joey Star, Olivier Besancenot, jean-Claude Tchicaya par exemple.

qu'il ne fait l'objet ni d'une lecture dite « repentante », ni apologétique. Seul manque d'après les auteurs : le lien entre le passé colonial et la problématique de l'émigration[567].

Tableau 5 : Articles et tribunes sur l'enseignement du passé colonial en 2005 (source : Europresse)[568]

Titre	Journal et date	auteur(s)
D'abord enseigner l'histoire ou le devoir de mémoire ?	*Le Monde,* 26 janvier 2005	Sophie Ernst (tribune)
Enseigner la shoah, de la mémoire à l'histoire	*Le Monde de l'éducation*, 1er février 2005 (colonisation mentionnée en fin d'article)	Non mentionné. Interview d'Esther Benbassa sur le colonisation.
Esclavage : les devoirs de l'école	*L'Express*	Boris Thiolay
Manifestations de lycéens : le spectre des violences «anti-blancs«	*Le Monde,* 16 mars 2005	Luc Bronner
Colonisation, non à l'enseignement d'une histoire officielle	*Le Monde*, 24 mars 2005	tribune collective
Des historiens fustigent une loi prônant un enseignement positif de la colonisation	*Le Monde*, 15 avril 2005	Laetitia Van Eeckout
Construire une histoire partagée	*Le Monde*, 15 avril 2005	Patrick Weil
Manuels sans mémoire	*Libération,* 6 mai 2005	Tribune collective
Un statut d'infériorité ressenti ou réel ?	*Libération*, 9 mai 2005	Catherine Coroller
Des enseignants dénoncent une attaque contre la «neutralité scolaire »	*Le Monde*, 11 juin 2005	Luc Bronner
Paris, Alger et l'acte colonial	*Le Monde*, 11 juin 2005	Pas d'auteur, édito de Une
Le passé colonial de la France : un écueil historique	*Le Monde de l'éducation*, 1er juillet 2015	Interview d'Ester Benbassa et Nicolas Bancel
Dossier : la mémoire de la colonisation. Algérie. Les jeunes Algériens sont indifférents au passé colonial.	*La Croix*, 12 juillet 2005	Amine Kadi
Dossier : la mémoire de la colonisation. La question coloniale resurgit entre la France et l'Algérie. La loi du 23 février dernier, qui dispose que le « rôle positif » de la colonisation doit être enseigné dans les écoles, est de plus en plus critiquée. En Algérie, cette loi a été vivement condamnée par le président. En France, des historiens et des enseignants réclament l'abrogation de l'article incriminé. REPERES.	*La Croix*, 12 juillet 2005	Bernard Gorce

[567] « Les points d'interrogation des manuels » , *Le Monde*, 25 décembre 2015.

[568] Nous n'avons retenu que les article traitant quasi intégralement de la question de l'école. Les archives audiovisuelles n'ont pas été dépouillés. Toutefois, une recherche rapide montre une seule émission consacrée intégralement à l'enseignement de l'histoire coloniale : *Mots croisés* le 12 décembre 2005, et deux sujets dans les journaux télévisés du 20h sur France 2 et France 3 les 8 et 9 décembre 2005. De même, quelques articles émanent de la presse régionale lorsqu'ils traitent de la question à l'échelle nationale.

Dossier : la mémoire de la colonisation. PAROLES de jeunes issus de l'immigration. « On est passés de l'oubli à la réhabilitation » : Mouloud Aounit. Président du Mrap. « La colonisation mérite la même place que le reste de l'histoire ». Ahmed El Keiy. Rédacteur en chef à Beur FM.	*La Croix*, 12 juillet 2005	Marianne Gomez, Lucile Degoud
Les ondes de la mémoire coloniale	*L'Humanité*, 22 juillet 2005	Ixchel Delaporte
Commémoration ou transmission ?	*Manière de voir, Le Monde diplomatique*, 1er aout 2005	Dominique Vidal
Le(s) génocides dans les manuels scolaires	*Manière de voir, Le Monde diplomatique*, 1er août 2005	Maurice T. Maschino
Ecole : la guerre des mémoires	*Le Monde*, 3 octobre 2005	Sylvie Kerviel (CR d'une émission télévisée)
Banlieues : le trauma colonial	*Le Figaro*, 14 novembre 2005	Alain-Gérard Slama
discrimination et cécité statistique	*Les Echos*, 22 novembre 2005	Chronique de Favilla
Enseigner une histoire commune, parler de l'héritage colonial dans sa complexité c'est aussi tisser un sentiment d'appartenance	*Libération*, 2 décembre 2005	Benoît Falaize, Françoise Lantheaume
Colonisation : d'une vérité à l'autre	*Le Nouvel Observateur,* 8 décembre 2005	Claude Askolovitch
Le président de la République s'exprimera sur la colonisation	*Le Monde*, 9 décembre 2015	Beatrice Gurrey
Histoire ni en blanc ni en noir	*Libération*, 13 décembre 2005	Barbara Lefebvre (enseignante du secondaire)
Mieux comprendre la colère des colonisés	*Ouest-France*, 15 décembre 2015	Interview de Marc Ferro
La mémoire blessée de la Martinique	*Le Monde*, 16 décembre 2015	Marion Van Renterghem
Le feuilleton de l'article 4	*Le Figaro*, 17 décembre 2005	Alain-Gérard Slama
On ne leur parle pas d'esclavage !	*La Nouvelle République du Centre-Ouest*	Interview d'Aurélie Maarek, blésoise, auteure du petit futé de Tours.
Nous n'appliquerons pas la loi du 23 février	*L'Humanité*, 21 décembre 2005	Tribune : appel initié par Claude Liauzu; Gilbert Meynier, et Sylvie Thénault.
La remise au pas des manuels scolaires	*L'Humanité,* 21décembre 2005	Tribune, Sebastien Jahan (enseignant dans le secondaire)
Dossier Les points d'interrogation des manuels	*Le Monde*, 26 décembre 2005	Philippe Bernard, Catherine Rollot
Loi et mémoire	*Le Monde*, 26 décembre 2005	Editorial non signé
Dossier. Les nouvelles formes d'esclavage. Vu de France. La traite des Noirs inscrite au programme des élèves de l'Hexagone. Les manuels d'histoire des collégiens vont s'adapter à la loi Taubira du 10 mai 2001.	*La Croix*, 10 mai 2006	Bernard Gorce

La chronologie des articles montre une accélération du rythme au mois de décembre qui fait suite à la demande, fin novembre, émanant du Parti Socialiste, de retirer l'article 4, demande refusée. Elle montre aussi que *Le Figaro* s'est peu impliqué dans la polémique sur l'enseignement qui va à l'encontre de son registre traditionnel de politisation de l'enseignement de l'histoire, lequel insiste davantage sur la dénonciation de la présence de pages sombres. La plupart des tribunes vont dans le même sens : elles pointent le caractère

primordial de l'enseignement du fait colonial, en soulignent le peu d'importance dans les programmes scolaires et les manuels, et affirment la vocation civique et identitaire des thématiques liées au fait colonial. Il s'agir de fabriquer une histoire commune. Toutes fustigent également la mise au pas de l'école par l'article 4 et la vision positive/négative qu'elle sous-tend. Ces tribunes sont donc aussi l'occasion de rappeler les finalités de l'enseignement du fait colonial comme en témoigne cet extrait :

> *« "Notre héritage n'est précédé d'aucun testament", disait René Char. L'héritage de la France est aussi colonial. Les enseignants le partagent avec leurs élèves. La place que la société française accorde et accordera à cet héritage est un choix éminemment politique. Dire cette histoire en classe, dans toute sa complexité, loin de tout jugement moral, fondée sur les derniers travaux scientifiques, analyser la rencontre coloniale et ses effets sur la société d'alors et d'aujourd'hui, d'ici et d'ailleurs (un ailleurs qui fut français), c'est contribuer à fabriquer de l'histoire commune et du sentiment d'appartenance, ce qui est aussi une des missions de l'enseignement de l'histoire »*[569].

En revanche, peu d'enseignants du secondaire prennent spontanément la plume ou même sont interviewés. Les articles se contentent souvent d'analyser des manuels.
Les historiens les plus visibles de la controverse interviennent assez peu sur les questions d'enseignement mais ils ont joué le rôle de passeurs et ont réussi à enrôler le monde enseignant. Le 14 avril 2005, deux enseignants anonymes lancent une pétition : « Je n'enseignerai pas le bon temps des colonies », relayée par la LDH-Toulon et qui recueille plusieurs centaines de signatures[570].

Outre l'article 4, un autre évènement contribue à arrimer la problématique de la jeunesse et de l'école à la question coloniale : les émeutes de novembre 2005.

Les émeutes de novembre 2005 interpellent l'école

En novembre 2005 éclatent des émeutes dans les principales banlieues parisiennes à la suite de l'électrocution de deux jeunes de 15 et 17 ans à Clichy sous bois qui, fuyant un contrôle de police, s'étaient réfugiés dans un générateur EDF. L'évènement provoque une onde de

[569] Benoît Falaize et Françoise Lantheaume, « Enseigner une histoire commune », *Libération*, 2 décembre 2005.
[570] http://ldh-toulon.net/IMG/signataires_du_secondaire_23mai05.pdf, consulté le 23 juillet 2015.

choc, et, dans un contexte déjà très tendu, les violences se généralisent. La couverture médiatique des violences est énorme : images-choc, interviews de jeunes qui découpent leurs cartes d'identité sont montrées en direct. Des établissements scolaires sont attaqués. Comme aux Minguettes trente ans plus tôt, les thématiques des violences policières, du racisme, de la pauvreté, et de la jeunesse se nouent et nourrissent de nombreuses interprétations sociologiques, y compris, in situ (Mauger, 2006 ; Legouaziou et Muchielli, 2009)[571].

Afin de calmer les violences, l'État décide de mobiliser une loi pour instaurer un état d'urgence. Or cette loi existe dans l'arsenal juridique, elle date du 3 avril 1955, c'est une loi votée en pleine guerre d'Algérie. La dénonciation est immédiate par les Indigènes de la République qui y voient la preuve de leur argumentaire[572], mais aussi par d'autres associations ancrées dans les quartiers populaires.

Les émeutes sont l'occasion pour les sociologues de prendre aussi publiquement la parole. Alain Touraine dans *Le Monde* mobilise le passé colonial :

> *« Nous sommes marqués par une tradition coloniale (...) Il n'est plus acceptable de penser et d'agir comme si la France était le dépositaire des valeurs universelles et avait le droit, au nom de cette mission, de traiter comme inférieurs tous ceux qui ne correspondent pas à ce moi national idéal »*[573].

La mise en cause de la République n'est pas qu'affaire de militants. Didier Lapeyronnie et Laurent Muchielli, tous deux sociologues, fustigent dans *Libération*, une République « *en faillite* », « *devenue adepte d'une laïcité pure et dure, hostile à tout communautarisme* »[574]. 3000 chercheurs en sciences sociales publient une lettre ouverte pour demander de lever l'état d'urgence et que cessent les expulsions d'émeutiers étrangers[575]. Les travaux des sociologues de l'école Georges Felouzis, François Dubet ou Eric Maurin sont cités par les journalistes pour analyser la ségrégation scolaire et la panne de l'intégration de l'école républicaine. Les facteurs sociaux et culturels de la discrimination se mêlent dans les tentatives d'interprétation spontanées, provoquant des débats importants entre sociologues. Pour Gérard Mauger très hostile à toute lecture culturaliste :

> *« L'émeute de novembre 2005 a été l'occasion d'une relance des lectures politiques qui, sans égard pour les réalités sociologiques, assimilent les enfants et petits enfants d'immigrés d'aujourd'hui et les*

[571] Ces émeutes provoquent une mobilisation sans précédent de toutes les sciences sociales. Revues spécialisées, colloques, journées d'études. Voir le recensement dans (Fourcaut et Vadelorge 2008).

[572] «Non au couvre-feu colonial ! La révolte n'est pas un crime ! Les véritables incendiaires sont au pouvoir ! » *Communiqué des Indigènes de la République*, 9 novembre 2005.

[573] Alain Touraine, « Les Français piégés par leur moi national », *Le Monde*, 8 novembre 2005.

[574] Didier Lapeyronnie et Laurent Muchielli, «Piégés par la République », *Libération,* 9/11/2005.

[575] « État d'urgence, appel de chercheurs », *Nouvel observateur*, 17 novembre 2005. Parmi les signataires on trouve Pierre Rosanvallon, Stéphane Beaud, Michel Wieviorka, Françoise Héritier etc.

"colonisés" d'hier, la "politique coloniale" et la "politique de la ville", les "jeunes des cités", toutes origines confondues, à des "indigènes de la République" » (Mauger 2006, p.124*).*

La rencontre entre la loi du 23 février 2005 et les émeutes de novembre 2005 labellise un objet de débat qui traverse autant la sphère médiatique que militante et savante : celui du continuum entre Indigènes et Immigrés, posé de manière militante et revendicative par les Indigènes de la République mais aussi travaillé et débattu dans d'autres sphères savantes et semi-savantes.

L'année 2005 est donc une *année-crise* d'amplification qui catalyse des débats antérieurs. Désormais, la mémoire coloniale est un incontournable des débats mémoriels. L'inflation des occurrences récapitulées dans le tableau ci-dessous en témoigne :

Tableau 6 : Occurrences en lien avec la mémoire coloniale dans la Presse écrite nationale entre 2004 et 2006 (source : Europresse)

occurrences	**2004**	**2005**	**2006**
Mémoire coloniale	8	49	25
Indigènes de la République	non existant	186	108
Repentance ET colonial	4	76	70
Communautarisme Et colonial	11	39	23
Loi du 23 février 2005	non existant	612	674
Devoir de mémoire Et colonial	13	37	31
Guerre des mémoires	7	19	40
Postcolonial	32	61	52
Concurrence des mémoires	2	14	19

Se pose alors la questions des formes de médiations entre les différents réseaux mobilisées dans le débat public.

3- Les connections entre les sphères académique, scolaire et militante : l'exemple de l'ACHAC

3-1 La question du continuum colonial

On ne trouve pas cette expression telle quelle avant 2005. Il n'est pas présent dans le Manifeste des Indigènes de la République, mais les initiateurs l'utilisent dans leurs textes ou interviews écrites dès 2005. L'expression doit sans doute beaucoup aux renouveaux épistémologique et historiographique des *Postcolonial Studies* sur lesquels nous reviendrons. Elle se déploie dans plusieurs registres sous-tendus par l'idée d'une continuité entre la situation coloniale et contemporaine. Le premier sens est géopolitique. Cela désigne une représentation fondée sur la conviction de la poursuite d'une politique néocoloniale par les anciennes puissances colonisatrices dans leurs anciennes colonies. Un second sens épouse une forme la plus radicale postulant la parfaite homologie passé/présent comme nous l'avons vu avec les Indigènes de la République qui affirment être les indigènes d'aujourd'hui. Youssef Boussoumah raconte par exemple qu'à la suite de l'affaire du RER D, Houria Bouteldja effondrée s'écrie « *Mais ils nous prennent vraiment pour des indigènes !* » (Robine, 2006, p.126). L'usage du terme « indigène » est politique et non historique, raison pour laquelle les Indigènes de la République se sont montrés indifférents aux critiques des historiens interprétées comme la poursuite d'un paternalisme colonial dépossèdant les dominés de leur capacité de « se parler » eux-mêmes (Bouteldja, 2005). En cela, les Indigènes de la république revendiquent, à travers cette formule, l'héritage du militantisme autonome immigré qui refuse la confiscation de la parole par « les dominants » (selon une vision racialisée de cette catéorie). Ce slogan mobilisateur « *Nous sommes les Indigènes de la République* » sous-tend la conviction que la gestion au présent de l'altérité par la République hérite directement des représentations et des pratiques issues du passé colonial.
Dans une version plus a minima, l'expression continuum colonial peut également soutenir l'hypothèse que l'un des facteurs des discriminations au présent réside dans la relégation du passé colonial, voire sa non prise en compte dans le récit national. Cette interprétation développe alors l'idée qu'une meilleure appréhension du passé colonial faciliterait l'intégration des populations héritières de l'immigration soucieuses de faire entrer leurs héritages dans le pot commun historique.

Quels que soient ses rejets ou acceptions, l'idée d'une continuité entre le passé colonial et les discriminations subies par les immigrés, même si elle n'est pas nouvelle, s'impose désormais comme une grille de lecture et un passage obligé (même pour s'y opposer) tant dans le champ politique, médiatique, qu'intellectuel ou savant[576].

En France, le lien entre l'immigration maghrébine postcoloniale, notamment algérienne, et la guerre d'Algérie, avait été établi, nous l'avons vu, dès les années 1990, notamment par le travail pionnier de Benjamin Stora[577].

Les débats autour de l'enseignement du fait religieux et du voile avaient par ailleurs stimulé les interrogations sur les origines coloniales de la gestion de l'islam par la République. L'idée d'un lien entre la période coloniale et les problèmes d'intégration n'a donc, en 2005, rien de particulièrement nouveau en soi. Dès 2000, la revue *Hommes et migrations* consacrait un numéro entier à l' « héritage colonial, un trou de mémoire »[578]. Claude Liauzu y plaidait pour « une histoire liée » de l'immigration, de la colonisation et du racisme (Liauzu, 2000).

Mais le continuum colonial politisé et radicalisé par les Indigènes de la République se veut plus général et ne relève pas de la simple quête de traces. Il véhicule un modèle explicatif du monde social fabriqué par l'expérience coloniale. Cette inspiration trouve sa source dans un courant philosophique, littéraire et historiographique les *postcolonial studies*, né dans le monde anglo-saxon mais importé lentement, et de manière conflictuelle, en France.

3-2 Les *Postcolonial studies* et la remise en cause de l'universalisme républicain

Il est impossible de retracer en détail ici l'épopée de l'importation des *postcolonial studies* dans le champ académique français mais nous en retracerons les principaux aspects (Sibeud, 2004 ; Dulucq, 2006 ; Smouts, 2007 ; Coquery-Vidrovitch, 2009) permettant de comprendre en quoi ces débats académiques parfois très houleux (Bayart, 2010) ont pu concerner l'école. Inspirées du courant des *cultural studies* et des *subaltern studies*, les *postcolonial studies*

[576] A titre d'exemple, les 7-8 mai 2005, la LDH organise un colloque à l'EHESS sur les massacres de Sétif. la journée intitulée « Le trou de mémoire colonial et la société française d'aujourd'hui » accorde une séance à la question suivante : « Les jeunes issus de l'immigration peuvent-ils à bon droit se qualifier d'«indigènes de la République? » , Voir *Libération*, 9 mai 2005.

[577] Voir parttie 3, chapitre 1, 2-4.

[578]« L''héritage colonial, un trou de mémoire » *Hommes et migrations* , n°1228, novembre-décembre 2000, n°1228.

s'inscrivent dans les études nées dans le monde anglo-saxon (États-Unis et Angleterre) et qui ont renouvelé les approches historiques des situations d'oppression depuis les années 1980.
Les historiens font de l'ouvrage collectif dirigé par Frederick Cooper et Anne Stoler sous le titre *Tensions of Empire,* paru en 1997 le cadre programmatique des *postcolonial studies*. En France, l'anthropologue Georges Balandier avait déjà soulevé quelques questions dans son article phare (Balandier, 1951) sur la situation coloniale. S'inspirant des *subaltern studies,* Frederick Cooper et Ann-Laura Stoler interrogent, sous l'angle anthropologique, le fonctionnement d'un impérialisme spécifiquement postcolonial. Les auteurs s'intéressent au « moment postcolonial » et la « postcolonialité » (Cooper & Stoler, 1997). Le moment colonial instaure un mode de relation entre dominants (colons) et dominés (colonisés) qui sont des relations de pouvoir inédites, s'incarnant dans des formes de gouvernement mais aussi dans des processus de subjectivations propres à la situation coloniale, chez les dominants comme chez les dominés. Ils évoquent les « réverbérations » entre métropoles et colonies. Les catégories traditionnelles d'État-nation, de nationalisme etc. ne sont donc pas appropriées à la singularité de la situation coloniale qui produit métissages, hybridités culturels, sociaux, juridiques. La place de la pensée raciale est centrale dans ces relations car, au cœur de la pensée savante du XIXème siècle, la colonisation est justifiée par l'inégalité raciale, et produit une racialisation des rapports sociaux.

Inspirés de la philosophie postmoderne, les *postcolonial studies* travaillent donc à déconstruire les catégories. Ainsi en est-il également du genre, beaucoup de travaux s'inscrivant dans les *postcolonial studies* questionnant alors la façon dont la situation coloniale intervient sur la construction du féminin et masculin (prostitution, métissage etc.). En ce sens, toutes les identités, sociales, culturelles, genrées, sont retravaillées à l'aune de la situation coloniale.
En creux se joue également, depuis l'ouvrage pionnier d'Edouard Saïd sur l'orientalisme (Saïd, 1978) une remise en cause de l'universalisme républicain accusé d'aller de paire avec l'impérialisme et de véhiculer une idéologie de la domination orchestrée par l'occident. Conçu au départ comme un prisme d'analyse de la séquence coloniale, les *postcolonial studies* s'étendent ensuite aux périodes beaucoup plus récentes et se mettent à désigner toute situation contemporaine, où, pris dans la mondialisation, nous serions tous en prise avec des nouveaux mondes, des reconfigurations permanentes d'identités, des remises en cause de l'hégémonie occidentale et des frontières (géographiques, culturels, de genre). Le postcolonial devient donc un outil pour repenser la modernité et le progrès. Dans la

littérature francophone, c'est peut-être Achille Mbembe qui pousse le plus loin la réflexion théorique sur les *postcolonial studies*. Dans son essai, *De la postcolonie*, il s'attache à décrypter le poids de l'imaginaire dans la mise en place du système colonial. Dans ce livre où se mélangent la poésie, la linguistique, la science politique, le roman, le théologique et l'histoire, Achille Mbembe tente d'explorer les inconscients produit par la situation coloniale et leurs effets concrets : le noir est le repoussoir absolu, la figure de l'altérité par excellence contre laquelle s'est construite l'identité occidentale. Pour Achille Mbembe, il faut décoloniser les imaginaires qui, encore aujourd'hui, restent pétris par ces représentations (Mbembe, 2000).

Le potentiel de subversion politique des *postcolonial studies* est important. Elles affirment d'abord que l'expérience coloniale est à l'origine de l'identité occidentale. Par leur souci de la déconstruction des catégories usuelles, elles interrogent l'universalisme des normes et valeurs (celles de droits de l'homme par exemple qui peuvent apparaître comme une invention occidentale) et pose le relativisme comme paradigme possible. Outre cette remise en cause des idéaux de l'État-nation et de la République héritière des lumières, l'analyse postcoloniale pousse à s'intéresser au sort des colonisés de leur point de vue et non comme de simples agents aliénés par la situation coloniale, il restitue aux acteurs une *agency* et donne à voir d'autres formes de résistances, de ruses, et d'accommodements. De ce point de vue, il prétend renouveler l'interprétation des dominations. Accusé par les uns de saper possiblement le socle de l'universel républicain, par les autres de dénaturer, négliger, voire occulter des dominations sociales, le prisme postcolonial dérange des courants de pensée bien installés dans le monde académique et politique français.

Il faut attendre la fin des années 1990 pour que les *postcolonial studies* inspirent quelques travaux universitaires en France. De jeunes chercheurs sélectionnent, façonnent, rejettent quelques outils d'analyse aussi bien dans le domaine de l'histoire que de la socio-histoire. Les recherches sur les femmes (Barthélémy, 2004), le métissage (Saada, 2007), les sciences coloniales (de Suremain, 2001 ; Singaravelou, 2011) etc. sont nourries de ces renouvellements épistémologiques. Tous envisagent le postcolonial comme une manière de poser des problèmes, « *une démarche critique qui s'intéresse aux conditions de production culturelle des savoirs sur Soi et l'Autre* » (Smouts 2007, p.33) ; et tous les chercheurs sont d'accord au moins sur un minimum commun que Marie-Claude Smouts qualifie de « théorème postcolonial »:

> *« Il y a désormais un "théorème postcolonial" à la française fondé sur trois propositions : le fait colonial fait partie intégrante de l'histoire de notre présent : la domination coloniale a bouleversé les sociétés d'outre-mer, elle a aussi profondément marqué les anciennes métropoles ; pour maintenir son unité nationale, la France doit assumer son passé colonial et reconnaître les traces qui en subsistent »* (Smouts 2007, p. 32).

Dans ce très large spectre d'intervention, les *postcolonial studies* contribuent également à connecter la colonisation-décolonisation moderne avec les thématiques de traites et de l'esclavage. La race est l'un des connecteurs comme l'affirme Achille Mbembe qui, dans une tribune, évoque « la République et sa bête »[579].

C'est à cet endroit que s'opère le lien avec ce que certains estiment être un renouvellement de la lutte antiraciste et avec le continuum colonial : si le racisme français est d'origine coloniale, alors la connaissance de ce passé peut contribuer à le supprimer. Si le racisme est en outre une production républicaine, alors l'intégration n'est qu'un vain mot et il faut repenser intégralement les modalités de coexistence sociale entre races. Telles sont les formes les plus abouties et radicales des mobilisations politiques qui empruntent leurs schèmes aux *postcolonial studies*. Comme l'ajoute Achille Mbembe en pleine émeutes de novembre :

> *« La conjonction est en train de s'opérer entre, d'une part, les modes coloniaux de contrôle, de traitement et de séparation des gens ; de l'autre, le traitement des hommes et femmes jugés indésirables sur le territoire français ; et enfin le traitement de citoyens considérés de seconde zone pour la simple raison qu'ils ne sont, ni des "Français de souche", ni des Français de "race blanche" »*[580].

On comprend dès lors les interrogations et crispations qu'elles sont susceptibles de provoquer ; poussé à l'extrême, le raisonnement affirme que le racisme est d'origine républicaine.

Pour Achille Mbembe encore,

> *« Ce modèle [postcolonial] fait la part belle au projet - certes contesté ici et là - d'une démocratie multiculturelle fondée sur l'obligation de reconnaissance mutuelle comme condition d'une vie conviviale »* écrit-il, dans la préface de la réédition de *De la postcolonie* (Mbembe, 2000).

[579] Achille Mbembe, « La République et sa bête », http://ldh-toulon.net/la-Republique-et-sa-Bete-par.html, 7 novembre 2005.
[580] *Ibid.*

Une question politique est posée au modèle intégrateur de la République dont se saisit aussi le champ académique.

L'année 2006 voit en effet une convergence assez inédite de publication : ouvrages et revues de sciences sociales contenant des dossiers ou très longs articles consacrés à la question postcoloniale. Si les historiens n'avaient pas attendu cette date pour interroger la pertinence de ces analyses, l'année 2005 a en revanche stimulé les parutions sur les effets proprement politiques des études postcoloniales. L'année 2005 a ouvert un marché éditorial plus large que le simple champ historiographique. Les deux tableaux ci-dessous en témoignent.

Tableau 7 : Revues de Sciences sociales consacrant un dossier aux *postcolonial studies* 2006 (source : CAIRN)[581]

Titre du dossier	**Titre de la revue**	**catégorisation de la revue :**
Penser le passé colonial français	*Vingtième siècle*, janvier- mars 2005 (texte écrit avant le vote de la loi du 23 février)	Revue scientifique grand public (histoire)
La politique républicaine de l'identité	*Mouvements*, n°2 2005	Revue semi-savante, gauche non-gouvernementale
La question postcoloniale	*Hérodote*, janvier 2006	Revue scientifique grand public (géographie)
Faut-il être postcolonial ?	*Labyrinthe*, février 2006	Revue scientifique interdisciplinaire
Postcolonial et politique de l'histoire	*Multitudes*, mars 2006	Revue semi-savante, gauche non gouvernementale
L'écriture de l'histoire de la colonisation en France depuis 1960	*Afrique et histoire* mars-avril 2006	Revue scientifique, histoire
Sexisme, racisme et postcolonialisme	*Nouvelles questions féministes*, mars 2006	Revue semi-savante, très marquée à gauche
Postcolonialisme et immigration	*Contretemps*, avril 2006	Revue semi-savante, gauche non gouvernementale
Les sciences sociales et le « moment colonial » de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale	*Questions de recherche*, n°18, juin 2006	Revue scientifique, sciences politiques
la colonie rapatriée	*Politix*, décembre 2006	Revue scientifique, sciences politiques
Pour comprendre la pensée postcoloniale	*Esprit,* décembre 2006	Revue semi-savante, grand public, cadre catholique, social-démocrate et libéral.

[581] N'ont été retenus que les dossiers ou articles interrogeant la pertinence de la grille de lecture postcoloniale sous les angles épistémologiques, politiques et historiographiques.

Pour les années 2005 et 2006, la plate-forme CAIRN indique 671 (316 en 2005 et 355 en 2006) entrées pour l'occurrence « postcolonial ». Cela regroupe les articles isolés dans des revues et les dossiers spécialisés. Afin d'affiner la recherche, nous l'avons réduite aux revues faisant figurer en couverture le titre d'un dossier ou d'un article consacré aux *postcolonial studies*. Pour cela, nous avons limité la recherche à la présence de l'occurrence « postcolonial » dans le résumé de la revue.

Une seconde recherche uniquement dans les revues d'histoire donne un résultat de 49 occurrences. Mais la plupart des articles utilisent l'adjectif « postcolonial » dans son sens purement chronologique, c'est à dire désignant la période postérieure à la colonisation.

La majorité des revues qui optent pour un dossier sur le sujet sont des revues ouvertes aux débats sociaux et parfois très politiquement situées. Nous sommes donc dans le cas d'une politisation forte de débats académiques plus anciens mais réveillés et sensibilisés par un contexte politique précis.

Tableau 8 : Principaux ouvrages parus dans la foulée de (et/ou portant sur) la controverse sur le fait colonial :

Titres	**Auteurs**	**Nombre d'exemplaires vendus au 30/09/2015**[582]
La tyrannie de la pénitence : essai sur le masochisme occidental	Pascal Bruckner, Grasset, 2006	67000
Pour en finir avec la repentance coloniale	Daniel Lefeuvre 2006	12000
La controverse autour du « fait colonial »	Romain Bertrand 2006	900
La fracture coloniale	Pascal Blanchard, Nicolas Bancel (dir) 2005	12800 (non spécifié version originale et poche)
La colonisation, la loi, l'histoire	Gilles Manceron, Claude Liauzu (dir), 2006	Non disponible
Pour en finir avec la colonisation : L'Europe et l'Afrique	Bernard Lugan, 2006	2600
Culture postcoloniale. Traces et mémoires coloniales en France (1961-2006)	Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, sandrine Lemaire (dir), Autrement, 2006.	Non disponible
Discriminations et mémoires, quelles histoires ?	Hédi Saïdi (dir), 2006, préface Albert Memmi	Non disponible
Penser le postcolonial, une introduction critique	Neil Lazarus (dir), 2006	1300
Fier d'être français	Max Gallo, 2006	Non disponible. Réédité trois fois en 2006
Coloniser, exterminer	Le cour-Grandmaison	Non disponible

Tout cela aurait pu toutefois rester cantonné aux débats académiques et n'atteindre en rien les réflexions sur l'enseignement de l'histoire, aucun auteur, parmi ceux cités n'étant impliqué dans les questions d'enseignement.

Toutefois, quelques acteurs vont agir comme des connecteurs entre les débats académiques, publics (politiques, médiatiques) et l'institution scolaire. C'est le cas du réseau constitué autour de l'ACHAC.

[582] Les chiffres de vente sont ceux de 2015. Ils sont fournis par le logiciel Edistat. Ils peuvent comporter des erreurs et sont donc à titre indicatif. Par ailleurs, tous les ouvrages ne sont pas référencés dans le logiciel. Nous remercions les éditions Libertalia pour nous avoir fourni les données chiffrées.

3-3 L'Association pour la Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC) comme connecteur principal

Acteur multipositionnel, l'ACHAC contriue à donner une visibilité à la mémoire coloniale tout en mobilisant les registres du dévoilement, de l'interpellation, de la dénonciation mais aussi en fournissant des services (et des produits). Le continuum colonial est le concept sur lequel s'est fondée d'abord l'action de l'association. L'ACHAC va se bâtir une position d'incontournable pivot dans la détermination de diagnostic et dans la prestation de services en direction de différentes institutions. Par ses alliances permanentes avec les sphères du pouvoir (politique et médiatique), l'ACHAC réussit à porter un discours de désensibilisation et de consensualisation et du continuum colonial en n'adhérant pas à la radicalité des Indigènes de la République, tout en plaidant pour une prise en compte de l'héritage colonial dans la gestion politique de l'immigration. Ce faisant, l'ACHAC maintient un lien, dans son discours, entre le continuum colonial et l'universalisme républicain en choisissant la voie du multiculturalisme réconciliateur et en invitant à une réforme plus qu'à une révolution. Grâce à un équilibre toujours souhaité entre le monde académique et le monde profane, l'association sait entretenir son capital savant tout en maintenant son capital militant acceptable pour l'idéal républicain ; tout cela rendu possible par une véritable stratégie entrepreneuriale reposant sur un capital économique certain. Avec une activité exponentielle depuis 25 ans et des stratégies d'intéressement et d'enrôlement, l'ACHAC a nécessairement rencontré le terrain de l'enseignement. Des contacts se créent sans toutefois aboutir à une véritable réécriture de programme. C'est cette traduction inaboutie que nous souhaitons analyser ici.

A l'origine de l'ACHAC, un entrepreneur bâtisseur

Pascal Blanchard est un bâtisseur. Du moins est-ce comme cela qu'il se présente lors d'un entretien d'une durée de 2h30. Il nous a fait part de son parcours professionnel assez atypique. L'entretien a lieu sur le site de l'ACHAC. Très vaste *Open Space* au cœur de Paris, le lieu est décoré de centaines d'objets et affiches de l'époque coloniale. Les murs sont tapissés des ouvrages publiés par l'ACHAC. Trois stagiaires ou employés travaillent sur de grands ordinateurs Macintosh. Son bureau est une pièce isolée. C'est là qu'il nous reçoit. La pièce est décorée de photographies anciennes et d'affiches. L'entretien est très chaleureux. Le

tutoiement est immédiat. Pascal Blanchard construit une connivence en prétendant « *avoir lu tous tes* [mes] *écrits* ». Notre appartenance au CVUH étant publique, elle est un signe de notre positionnement. Nous ne sommes pas tout à fait une jeune doctorante à ses yeux.

Issu d'une famille plutôt modeste, Pascal Blanchard a d'abord fait des études d'ingénieur :

> *« Moi j'avais fait avant le génie civil ; pour payer mes études, comme beaucoup d'étudiants, j'avais un métier qu'était constructeur de routes et de métro et je faisais la fac à côté. Donc j'ai fait d'abord mon génie civil, BTS machin, école d'ingénieur enfin la classique et en parallèle je faisais mes études d'histoire. Et c'est ça qui me permettait de me nourrir. J'allais construire le métro au canal de l'Ourcq la nuit. Et il y avait un gros avantage c'est que quand tu construis des tunnels, tu peux travailler en trois huit ; et un gros avantage c'est que je faisais mes études la journée ; je faisais mes études d'histoire la journée et le métro du canal de l'Ourcq. J'avais deux métiers »*[583].

Cette double-casquette[584] lui permet de d'affirmer l'originalité de son positionnement dans le champ des historiens. C'est un registre qu'il adoptera régulièrement pour justifier aussi l'éventail de son répertoire d'action et sa multipositionnalité : « *mon métier, c'est le béton et l'histoire* », lui permettant de mettre en avant le caractère entrepreneurial de sa démarche.

Pascal Blanchard a entrepris des études d'histoire, à la Sorbonne, où il se lance dans une thèse sous la direction de l'historien africaniste Jean Devisse[585]. Il y rencontre plusieurs camarades étudiants également inscrits avec ce directeur de thèse dont Yann Holo, Armelle Châtelier et Nicolas Bancel. Jean Devisse prévient ses doctorants qu'ils auront à batailler dur pour se faire accepter dans un champ académique peu ouvert aux recherches sur la colonisation. Pascal Blanchard lui voue une grande admiration et évoque sa connaissance de l'art africain et la dernière exposition à laquelle Jean Devisse a contribuée sur le Niger, au musée des arts africains et océaniens. La thèse de Pascal Blanchard étudie les mutations du colonialisme dans le discours de la droite nationaliste des années 1930 au régime de Vichy à partir de la presse de l'époque[586]. Entre temps, lui et ses amis étudiants fondent une

---

[583] Entretien du 15 juin 2010. Sauf mention contraire, la plupart des citations qui suivent sont issues de notre entretien.

[584] Il rappellera cet aspect de sa biographie lors d'un séminaire organisé à l'université de Paris 1 par l'équipe Humanitudes dans le cadre de l'atelier « valorisation de la thèse », le 16 février 2012. Son intervention est intitulée « Docteur en SHS, je crée ma boîte ». http://calenda.org/207178., consulté le 25 mars 2016. À notre connaissance, il s'agit de la seule conférence en France de Pascal Blanchard sur cette question précise qu'il esquive généralement publiquement compte-tenu de toutes les critiques que ces multiples activités provoquent dans le champ académique.

Je remercie Cécile Gintrac et Natacha Polin d'avoir assisté à cette conférence, de l'avoir enregistrée, et d'avoir, de notre part, posé quelques questions au conférencier.

[585] Pour une présentation de Jean Devisse, voir partie 2, chapitre 2, 1-2.

[586] Pascal Blanchard, *Nationalisme et colonialisme : Idéologie coloniale, discours sur l'Afrique et les Africains de la Droite nationaliste française, des années 30 à la Révolution Nationale*, thèse de doctorat de troisième cycle sous la direction de Jean Devisse, Université Paris-Sorbonne, 1994.

association en complément au travail conventionnel dans le cadre de séminaires et laboratoires de recherche :

> *« Voilà c'était un raisonnement qu'était très simple c'est à dire soit on continue à pleurer comme font tous les africanistes le cul posé sur leurs chaises en disant "personne nous lit personne s'intéresse à nos travaux", soit on fait l'inverse : comment on peut amener les gens à nos travaux ».*

L'idée de bâtir une association relève donc à la fois d'un désir de démocratiser la connaissance de l'histoire coloniale mais aussi de stratégies de carrière dans un champ apparemment négligé par la reconnaissance académique[587].

Tous choisissent alors de consacrer cette association à une thématique qu'ils estiment inexistante encore dans le champ : l'imaginaire colonial.

Dans le cadre de l'entretien, Pascal Blanchard ne fait pas le lien entre le contexte de fondation, l'année 1989[588], et le thème, mais indique : « *c'est l'imaginaire sur ce passé colonial qui dominait et qui faisait blocage* ». Il explique que, faute de laboratoire de recherche, lui et des amis ont décidé de créer leur propre lieu avec l'association. L'ACHAC lance alors son premier grand chantier sur « Images et colonies » qui dure quatre ans. Par le biais de séminaires et d'un colloque, ils réussissent à intéresser et enrôler l'ensemble des universitaires spécialistes de la colonisation pour ce projet. Ce faisant, il affirme la position incontournable de son réseau.

> *« Donc le séminaire pendant 4 ans a à peu près invité, tous ceux qui sont devenus après nos ennemis ou nos amis, les Coquery, les Marc Michel, les Jacques Marseille, tout ceux qui faisaient la génération je veux dire qui nous avait précédés. Et euh, ils sont tous passés par là ».*

Tandis que l'exposition devait avoir lieu au Musée des arts africains et océaniens, un coup de téléphone d'une conseillère de François Mitterrand aurait, selon lui, bloqué le projet, le président ne souhaitant pas qu'une exposition sur les colonies ait lieu dans un musée national. C'est la raison pour laquelle l'exposition a eu lieu aux Invalides en 1993.

Tous voyagent beaucoup, sur le continent africain notamment, et glanent ci et là objets, cartes postales, affiches coloniales qu'ils stockent pour commencer à se constituer un fond.

L'équipe s'est rapidement étoffée avec un spectre idéologique très large :

[587] Une autre stratégie, adoptée par Nicolas Bancel par exemple, sera de quitter la discipline historique pour rejoindre les STAPS. Ayant fait sa thèse sur le sport à l'époque coloniale, cela lui permet d'obtenir un poste universitaire plus facilement.

[588] Pour une contextualisation précise de l'année 1989, voir partie 3, chapitre 1, 1-2.

«Vergès [Françoise] dans une pièce et Deroo tu vas comprendre ce que c'est le spectre idéologique de l'ACHAC »[589].

Pascal Blanchard explique alors que le non positionnement politique de L'ACHAC est volontaire :

« L'ACHAC c'est d'abord des projets c'est d'abord des projets d'ailleurs si tu cherches massivement un texte fondateur de l'ACHAC ou un texte qui résume ce qu'est l'ACHAC t'en trouveras pas »

que l'on peut aussi entendre comme une stratégie de rassemblement, d'extension du réseau, et une volonté de ne se couper d'aucun soutien possible.

C'est la raison pour laquelle ils n'ont pas signé l'appel des Indigènes de la République :

« Je me souviendrais toujours quand le texte des Indigènes de la République est sorti, quand François [Gèze] nous a dit qu'il signait on a appelé, notre éditeur... "putain François" tu vois ça faisait des gros débats entre nous tu vois on s'appelait entre les Antilles, les Caraïbes, Achille Mbembe à Johannesbourg, machin qu'est-ce qu'on fait quel est notre positionnement les potes ? comme qui signe, on en pense quoi, puis on a commencé à voir quelques noms qu'on connaissait qui signaient Nacira [Guénif] oh putain ça va être chaud voilà donc tu vois c'est des débats à chaque fois ».

L'ensemble de l'entretien insiste sur le déploiement du réseau de l'ACHAC tant au niveau du nombre et de la renommée des universitaires cités comme membres que de l'étendue géographique.

L'absence parfois de mention des noms de famille des historiens participe aussi de la démonstration de connivence. La caution internationale est une donnée très importante du positionnement de Pascal Blanchard qui s'estime relégué par l'université française mais très largement reconnu par les universités étrangères prestigieuses, moins frileuses sur la question postcoloniale.

« Je veux dire sans aucun humour on est plutôt des stars quand on débarque en Italie, en Espagne, au Danemark, en Allemagne, en Martinique je te raconte même pas, alors je pense à un énorme colloque en Californie avec Dominique Thomas et tous nos réseaux américains, t'as 800 personnes dans l'amphi ».

Ce dernier laisse également planer un doute permanent sur le nombre réel de membres de l'ACHAC qui rapidement est mentionnée comme « groupe de recherche » et non plus association dans la stratégie publique de valorisation scientifique.

[589] Eric Deroo est un historien-réalisateur spécialiste de l'armée. Quand il rejoint l'ACHAC, toutes ses productions cinématographiques portent sur l'histoire militaire.

La restitution de la genèse de l'association et de ses premiers travaux épouse une rhétorique entrepreneuriale : *«Il fallait travailler l'opinion »* nous indique-t-il.

> *« On était jeunes chercheurs, on était en maîtrise à l'époque, si on ne travaillait pas ensemble, on aurait du mal à faire écho à l'intérieur de l'université à nos travaux, trouver des moyens pour avancer notamment sur le corpus image et en même temps être en résonance vers l'externe au nom d'un principe ... C'est parce que l'externe allait être demandeur de nos travaux qu'on allait avoir plus de facilités pour les mener à bien à l'interne. [Rires]. On devait être déjà très marketing sans le savoir »*[590].

Forte de l'originalité de son approche du colonial, L'ACHAC a travaillé à sortir la mémoire coloniale de son carcan algérien :

> *« En gros l'Algérie oblitérait tout et nous notre culture d'africaniste elle était de dire nous ramenons l'Algérie dans un spectre plus large sur la colonisation qui je pense est la partie, on va dire historique, en terme d'analyse historique, qui changeait de la génération précédente (...) Sur le fond du sujet on arrivait avec des codes qui étaient différents de ceux de Benjamin [Stora]. Benjamin et moi ça a été dix ans d'engueulades pour lui dire " Benjamin tu polarises trop sur l'Algérie" ; elle est fondamentale mais pour moi elle se ramène dans une dialectique. C'est ça qu'on amenait à mon avis, plus la pratique du terrain, plus la notion aussi de chercher des vecteurs media ».*

L'un des fils directeurs du travail de l'ACHAC est la « culture coloniale ». Il s'agit d'occuper le troisième pan non travaillé par les anciennes générations qui s'étaient focalisées sur la colonisation et l'idée coloniale selon Pascal Blanchard. Un nouveau thème de recherche est déterminé : celui du travail sur les représentations du colonisé construites par les colons et sur l'imprégnation des métropoles d'une idéologie empreinte de colonialisme. C'est là-dessus que les rejoint Sandrine Lemaire, alors doctorante, et dont les travaux portent sur l'Agence Générale des Colonies, une agence de propagande coloniale. Cette dernière, agrégée d'histoire, enseigne dans le secondaire. L'équipe se stabilise ensuite autour du noyau dur constitué de Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, et Sandrine Lemaire et Emmanuelle Collignon[591].

Le travail de l'équipe s'effectue dans plusieurs lieux et selon plusieurs modalités qu'il convient de décrire pour comprendre ensuite comment le lien s'est établi avec l'école et les contenus d'enseignement.

[590] Intervention de Pascal Blanchard, enregistrée lors du séminaire 6 février 2012.

[591] Emmanuelle Collignon a fait des études d'architecture. C'est la membre la plus discrète médiatiquement de l'ACHAC. Salariée par l'agence de Pascal Blanchard, les bâtisseurs de mémoires (BDM), mais aussi vice-présidente de l'ACHAC, elle apparaît comme l'interface entre ces deux organisations.

Multipositionnalité de l'ACHAC

De fait, l'ACHAC a immédiatement orienté ses travaux vers des activités variées, savantes et profanes : séminaires, colloques, expositions, débats, et publications[592]. Les tribunes médiatiques font partie très rapidement de la stratégie de visibilité, de même que les publications semi-savantes et les rencontres/débats qui regroupent experts et citoyens à l'image de ce que Michel Callon, Yannick Barthes et Pierre Lascoumes appellent des « forums hybrides » (Callon, Barthes & Lascoumes, 2006), c'est à dire des lieux destinés à accueillir des débats et à distribuer la parole entre spécialistes et non spécialistes afin à la fois de démocratiser les savoirs et surtout de sortir de situations de crise.

Les graphiques ci-dessous montrent la nature et le rythme de leurs différentes activités avec un très net effet de balancier au moment des années 2007-2008[593].
Ils permettent de retracer une évolution du mode de fonctionnement de l'association. Impulsée par l'exposition « Images et colonies », l'ACHAC se consacre ensuite davantage aux activités éditoriales à partir des années 2000. Impliquée dans les débats naissants sur la mémoire coloniale, elle multiplie tribunes, articles dans les revues savantes et semi-savantes (*Hommes et migrations*, *Africultures),* et publication d'ouvrages principalement collectifs.
Le monde diplomatique, Libération et *Le Monde* sont les supports privilégiés. La thématique est proche des préoccupations de Dominique Vidal, alors rédacteur en chef adjoint du *Monde diplomatique.*
Sur le plan éditorial, l'ACHAC noue une relation particulière avec François Gèze, directeur des éditions La Découverte qui s'inscrivent comme nous l'avons vu, dans le sillage des combats anticolonialistes des éditions Maspero. Les ouvrages sont en grande majorité collectifs et mobilisent des universitaires dans une optique pluridisciplinaire et internationale, mais aussi des écrivains (Daenincks), des cinéastes (Rachid Bouchareb), des artistes (le taktikollectif de Toulouse) et des sportifs (Lilian Thuram).

> *«Tu vois ça (il me montre le coffret sur l'immigration dans les régions), c'est 150 chercheurs, 10 ans de boulot, 30 iconographes, 350000 documents qui sont dans les archives »*

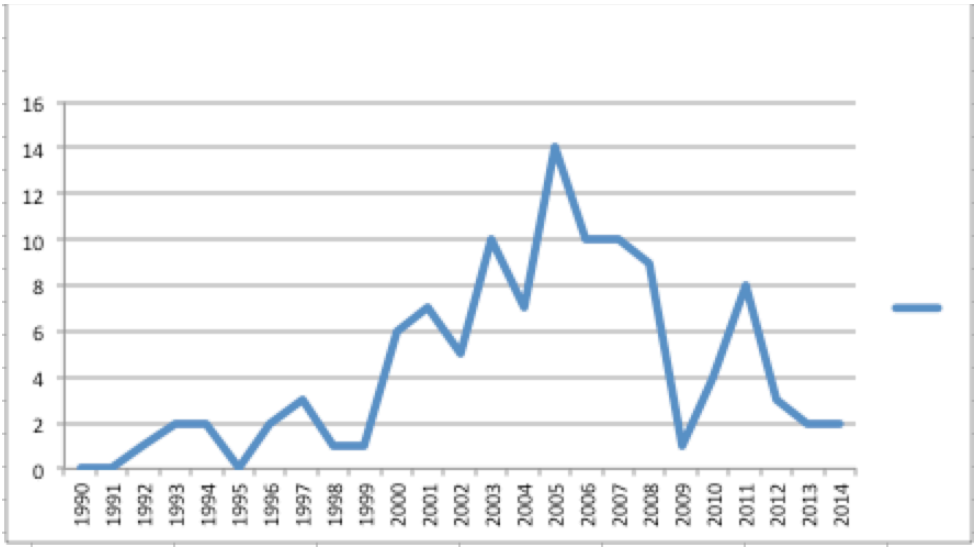
[592] Pour l'inventaire précis des activités de l'Achac de 1989 à nos jours, voir Annexes 5, tome 1.
[593] Les graphiques sont élaborés à partir des informations présentes sur le site de l'ACHAC. Ce site, créé il y a dix ans n'est peut-être pas exhaustif. Il recense ce que l'ACHAC souhaite rendre public de ses activités depuis 1989 et s'insère ainsi dans le cadre de la communication de l'Association. Les données recueillies sont donc à envisager davantage comme des tendances que des chiffres bruts.

A partir de 2007-2008, la période qui s'ouvre s'oriente davantage vers l'organisation d'expositions. Un très long cycle est consacré à l'histoire régionale des immigrations mais c'est surtout l'occasion de poursuivre la série d'expositions portant sur l'altérité dans le temps long et la fameuse notion de zoos humains lancée en 2000. Le « zoo humain » est une expression importée par l'ACHAC des recherches anglo-saxonnes. L'association la popularise en travaillant notamment les moments d'expositions coloniales (1906, 1931) qu'ils analysent sous l'angle de l'exhibition à fondements racistes. Cette expression est très contestée par quelques historiens français de la colonisation qui y voient une « *histoire de fantômes délicieusement fascinante* » (Merle, Sibeud, 2006, p. 250), et dénoncent le caractère spectaculaire et racoleur de la démarche, à l'encontre des méthodes historiques et ne rend compte d'une histoire des colonisés, déshumanisés, qu'à travers le regard indigène. Mais travailler sur ces images souvent spectaculaires est un objectif assumé par Pascal Blanchard qui souhaite se tourner vers les activités muséales et tenter d'obtenir l'ouverture d'un musée de la colonisation[594]. Lors de sa conférence sur les SHS le 6 février 2012, il affirme aux étudiants présents que les musées sont son prochain créneau[595].

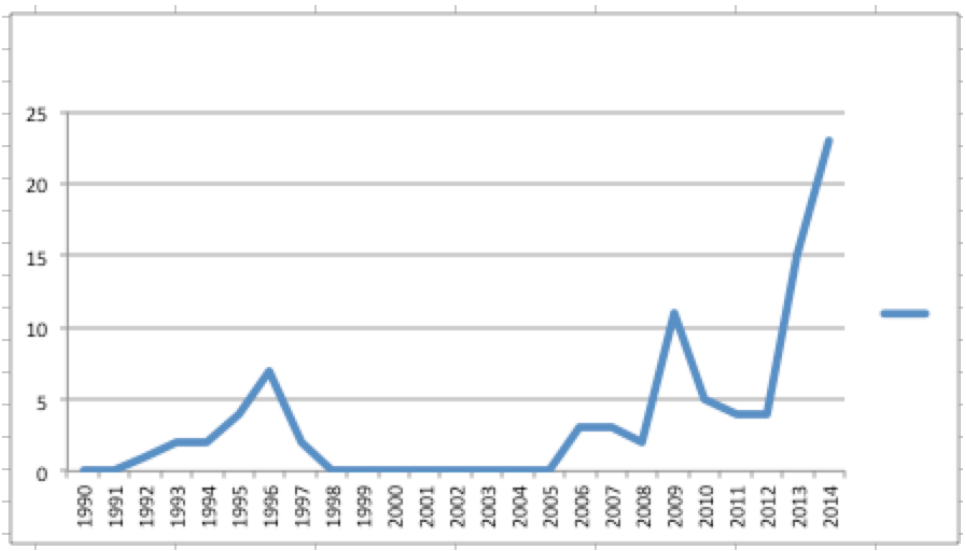
Cette diversification des activités relève d'une stratégie consciente. Les trois graphiques qui suivent montrent l'évolution des activités de l'ACHAC de sa création à 2014. Nous avons isolé trois types d'activités : les publications, les expositions, les évènements hybrides (débats, projections de films, festivals etc.)

[594] « Manifeste pour un musée des histoires coloniales », *Libération*, 8 mai 2012.
[595] http://calenda.org/207178. Consulté le 24 avril 2016.

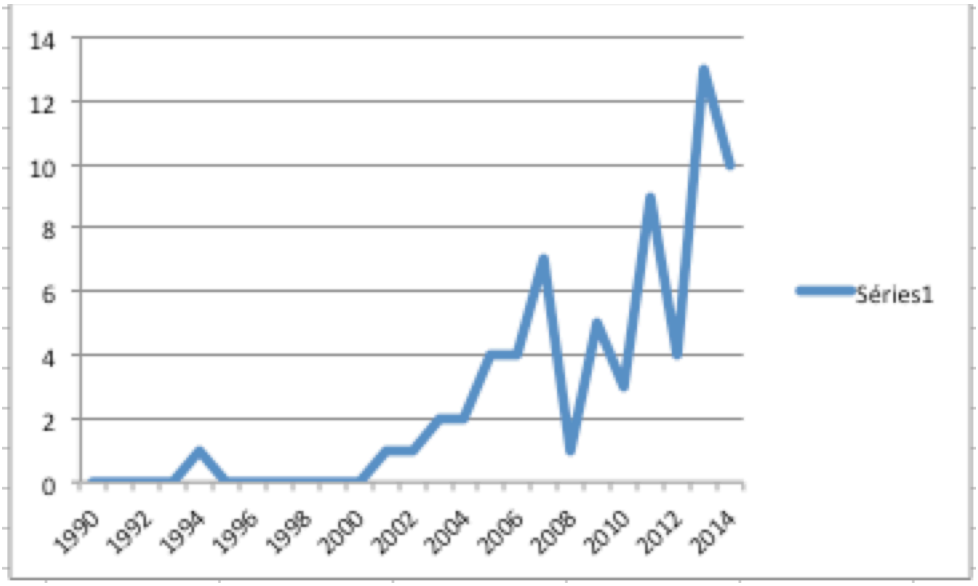
Graphique n°5 : Évolution du nombre de publications de l'ACHAC entre 1989 et 2014 : (tribunes, articles, ouvrages savants et semi-savants)



Graphique n°6 : Évolution du nombre d'expositions organisées par l'ACHAC entre 1989 et 2014



Graphique n°7 : organisation d'évènements hybrides par l'ACHAC entre 1989 et 2014 : (débats, projections de films, festivals)



Le premier graphique montre une attention portée aux publications qui augmentent entre 1999 et 2009 et culminent en 2005. Les deux graphiques suivants révèlent que la période post-2005 voit se multiplier les expositions et les évènements hybrides. La dimension savante de l'association est moins présente après 2005.

L'ACHAC s'est entre-temps tournée vers le cinéma. Pascal Blanchard, conseiller auprès de réalisateurs comme Rachid Bouchareb pour le film *Indigènes* en 2006, a finalement développé sa propre agence de production, les bâtisseurs d'images (BDI). Les débats sont souvent l'occasion de projection de films. L'immigration, les zoos humains, le football font régulièrement l'objet de rencontres dans des salles de cinéma, festivals, ou des lieux institutionnels.

La perméabilité entre les différentes activités de Pascal Blanchard est une question importante. Dès 1996, il rejoint une agence qu'il contribue à développer considérablement : les bâtisseurs de mémoire (BDM)[596]. Cette agence propose des expositions sur la mémoire des entreprises. C'est d'ailleurs à ce titre qu'il intervenait au séminiare de SHS en février

[596] C'est sur ce modèle que Pascal Blanchard crée les BDI mentionnés plus haut.

2012. Une visite du site web de l'agence[597] montre quelques analogies conceptuelles entre ses activités économiques, culturelles et savantes. On trouve par exemple la volonté de cheminer de l' « histoire » à la « mémoire » à la « culture » de l'entreprise. Les BDM sont mentionnés dans l'organigramme du laboratoire de rattachement de Pascal Blanchard au CNRS[598], et Emmanuelle Collignon est l'une des associés de Pascal Blanchard dans les BDM. Les accointances de Pascal Blanchard, que Camille Trabendi qualifie de « *free lance researcher* », avec le monde du marketing agacent parfois (Trabendi, 2009) ou interrogent pour le moins (Chambarlhac, 2010) car elles soulèvent la question de la rentabilité des opérations lancées par l'ACHAC, de ses partenariats et, de manière sous-jacente, le caractère désintéressé et neutre de ses productions savantes. Sur le blog des éditions Agone[599], on trouve une critique très vive de son « *postcolonial business* ». L'agencement ACHAC-BDM-BDI place le travail de l'association dans le champ économique et confère une autre dimension à son caractère entrepreneurial. La stratégie de « marketing ethnique » est défendue et théorisée par Pascal Blanchard[600] . Cette dimension économique se retrouve aussi dans l'une des activités de l'association qui s'est dotée d'une base de données de plusieurs dizaines de milliers images dont il explique l'origine ici lors de la conférence du 12 février : « *celui qui maîtrise les images, maîtrise tou*t », ajoutant, lors de notre entretien :

> *« Notre dernière idée de l'ACHAC, la meilleure idée qu'on ait eue, la meilleure, qui nous a donné une totale indépendance (...) 99 % du patrimoine était éparse. On est parti du postulat qu'il fallait qu'on constitue notre propre patrimoine. On allait dans des brocs, on achetait, on achetait, et ensuite on faisait des deals (...) Y a une époque ça ne valait rien. Dès qu'on finissait un programme, on vendait notre patrimoine, on gardait les droits, et on rachetait. Ce qui fait que l'ACHAC, depuis maintenant dix ans, réinvestit tous les ans à peu près 70000 euros dans le patrimoine iconographique. Dès qu'elle a une collection qui est constituée, on reproduit systématiquement les œuvres, on crée une base de données à partir de ça et, systématiquement, on vend à un musée ou à une institution publique nos collections. Aujourd'hui on doit avoir 20 ou 30000 originaux et peut-être 100000, 90000 documents ».*

[597] http://www.lesbdm.com/accueil.html.

[598] Pascal Blanchard indique lors de notre entretien avoir « rejoint » le laboratoire d'Isabelle Veyrat-Masson en 2009 où il est mentionné comme « chercheur » et « Directeur associé de l'agence BDM, communication et musographie (Paris) ». http://www.lcp.cnrs.fr/spip.php?article40. Consulté le 24 avril 2016.

[599] http://blog.agone.org/post/2010/05/18/Postcolonial-Business-1, consulté le 8 août 2015. L'auteur reproche, outre la mercantilisation des enjeux mémoriels, de travailler, dans le cadre des BDM, avec des entreprises compromises avec le passé esclavagiste comme Cointreau (rhum).

[600] Le marketing ethnique se consacre à réfléchir à des marchés spécifiques aux populations en fonction de leurs origines ethniques. L'Oréal ou Nivea sont les marques pionnières du champs. Pascal Blanchard a travaillé avec elles non seulement dans le cadre des BDM mais aussi au sein d'un projet scientifique sur le corps et la corporalité auprès de l'anthropologue Gilles Boetsch, collaborateur régulier de l'ACHAC. Nivéa a co-financé l'un des programmes de recherche. Voir le programme du colloque ici : http://www.achac.com/file_dynamic/programme-corps-et-couleurs.pdf, consulté le 18 juillet 2015. Sur le marketing ethnique, voir Pascal Blanchard, « le marketing ethnique est arrivé ! », *Africultur*es, 1er juillet 2003, article recensé sur le site de l'ACHAC.

Notre entretien se déroule quelques temps après la publication de l'article dans la revue et sur le blog des éditions Agone. Encore furieux de ces accusations d'affairisme (congruentes avec une très violente attaque académique de Jean-François Bayart (Bayart, 2010), il nous en parle spontanément :

> *«C'est pas compréhensible ça en France ; faut même pas essayer d'expliquer. T'essayes d'expliquer aux gens que tu peux être un historien sur un champ et sur un autre champ être un entrepreneur… c'est pour ça aussi que je me suis barré chez Veyrat Masson*[601]*, parce qu'il y a beaucoup de gens qui en communication font les deux »*

De fait, la communication est l'un des terrain d'action les plus importants de l'ACHAC et de Pascal Blanchard en particulier qui évoque son modèle :

> *« C'est Benjamin [Stora] qui a été très bon là-dessus. Benjamin est très très bon sur les médias, c'est notre maître à tous. C'est intéressant parce que lui a très bien compris la manière dont il a pu faire gagner dix ans sur la question de l'Algérie uniquement parce qu'il est un très bon médiateur de cette question au niveau des medias ; simplement parce qu'il a compris le mécanisme des médias et qu'il a pris une posture très médiatique et de recherche mais aussi très médiatique sur ces questions là où il est à l'interface des deux mondes ; où il en pris plein la tronche pendant quinze ans pour être aujourd'hui peut-être le plus grand scientifique de la mémoire entre l'Algérie et la France ».*

Le site de l'ACHAC recense 16 interventions médiatiques à l'initiative de l'ACHAC dans la presse nationale papier. Il ne comptabilise pas cependant les interviews qui sont plus nombreuses. 4 sont publiées dans *Le Monde diplomatique* et sont donc des articles de vulgarisation. Les autres cheminent entre *Libération*, *Le Monde*, *L'humanité* et le *Nouvel Observateur*. Le site Europresse recense, lui, 260 mentions de Pascal Blanchard dans la presse nationale écrite entre 1990 et 2014, 63 pour Nicolas Bancel, 21 pour Sandrine Lemaire et 36 pour l'ACHAC. Dans les archives audiovisuelles, on compte 14 passages de Pascal Blanchard entre 2005 et 2006, années de sommet de la controverse. Cette présence agace beaucoup d'historiens du champ académique français. Pascal Blanchard évoque les lettres reçues par les rédactions des télévisions :

> *« Et là, le sommet que j'ai eu c'est un copain d'Arte qui m'a sorti toutes les lettres d'universitaires dénonçant qu'on passait trop à la télé. Et là tu lis avec grand plaisir, et je fais encore des sourires à tous ces gens-là que je connais très très bien ».*

[601] Isabelle Veyrat-Masson est historienne et sociologues des médias. Elle dirige le laboratoire Communication et politique au CNRS. Pascal Blanchard, en 2009, rejoint ce laboratoire. Avec elle, il avait co-dirigé *La guerre des mémoires, la France et son histoire* aux éditions à La Découverte en 2010.

Vraie ou pas, l'anecdote témoigne d'un positionnement décalé, à la fois critiqué et assumé d'ailleurs, vis à vis du monde universitaire qui doit être pris en compte dans l'analyse du mécanisme de la traduction sur la question de la culture coloniale et du continuum portée par l'ACHAC.

L'ampleur de cette présence médiatique vaut enfin à l'ACHAC une reconnaissance institutionnelle importante. Le tableau en annexe montre également les partenariats noués avec les collectivités territoriales qui soutiennent financièrement les recherches et accueillent parfois les expositions[602]. A titre d'exemple, en 2006, l'ACHAC établit un partenariat avec la mairie du 12ème arrondissement pour un programme de manifestations sur l'exposition de 1931 et y organise un grand débat conférence où les piliers du groupe sont présents. De façon plus régulière, le FASIDL (fonds d'aide et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations) devenu L'ACSE (Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances) en 2006 a co-financé également des enquêtes et rapports. Cet appui institutionnel est un autre élément-clé du succès de l'ACHAC qui produit (et vend) des ressources (films, expositions, conférences) accessibles au grand public. Or, depuis les années 1990, les collectivités territoriales se lancent dans des projets de valorisation patrimoniale dans lesquels l'immigration tient une place de choix. C'est le cas de la région Midi-Pyrénées qui, en 2003, commande à l'ACHAC une enquête financée par la DIV (Division interministérielle de la ville) dans le cadre du programme « Mémoire, ville, intégration et lutte contre les discriminations ».

L'enquête dure 6 mois. Elle est faite par Pascal Blanchard, Sandrine Lemaire, et Emmanuelle Collignon. Une synthèse des résultats est publiée sur le site du ministère de la ville en janvier 2005, ainsi que dans l'ouvrage collectif *La fracture coloniale* (Blanchard et alii, 2005). Titré « Mémoire de l'immigration, mémoire coloniale, mémoire urbaine », le rapport insiste sur la méconnaissance de l'histoire des coloniales des populations immigrées comme élément constitutif du malaise et du ressentiment ressentis. Les enquêteurs préconisent alors quelques conseils et proposent la mise à disposition de ressources[603].

Plus récemment, le Comité interministériel des villes a décidé le 18 février 2013, une nouvelle enquête sur la mémoire collective dans les quartiers populaires. Pascal Blanchard est membre et animateur du comité de pilotage « Histoire et mémoire des quartiers

[602] Ce soutien financier des collectivités régionales est aussi à l'origine des tensions entre le monde universitaire et l'ACHAC. Dans le cadre des projets de recherche sur l'immigration dans les régions, certaines universités lancées également dans des projets de recherche sur le même sujet ont pu être lésées de leur financement.
[603] Voir plus bas, 3-4.

populaires »[604]. Le rapport est publié cette fois dans son intégralité en octobre 2013 après deux mois d'auditions en août et septembre. Sous le nom de « Histoires, patrimoine et mémoires dans les territoires de la politique de la ville », il propose « *15 recommandations de Pascal Blanchard* » en couverture[605]. Sous le paradigme de la « diversité », le rapport insiste sur le pouvoir mobilisateur de la mémoire. Les habitants auraient perdu la mémoire de leurs quartiers qu'il faudrait donc valoriser. 15 recommandations touchent des domaines aussi variés que la constitution d'archives, le lancement de programmes de recherche, l'implantation d'entreprises, la création de spectacles vivants, films, expositions etc[606]. Il y est rappelé le poids de l'héritage colonial, à plusieurs reprises :

> *«Aujourd'hui, on le constate, l'histoire d'inégalités issues du passé se prolonge sous des formes multiples dans le temps postcolonial » (p 58).*

En confiant ce rapport à Pascal Blanchard, les autorités, nationales cette fois, franchissent un cap dans la reconnaissance de la mémoire coloniale comme ressource patrimoniale, mais montrent aussi leur ouverture au continuum colonial, ainsi que la place acquise par l'ACHAC dans le dispositif institutionnel de lutte contre les discriminations.

L'usage de la culture coloniale et du *continuum*

Le continuum colonial est le fil rouge des travaux de l'ACHAC dès sa création. Il complète et explique la notion de culture coloniale fondée sur l'idée - inspirée des *postcolonial studies* - de la fabrication d'un imaginaire raciste par la situation coloniale (colonisation, moment colonial, décolonisation) qui perdure après la décolonisation et qui imprègne encore les sociétés contemporaines. Tous les travaux de l'association vont donc tourner autour de l'identification de cet imaginaire, à travers des sources quasi exclusivement propagandistes (affiches de propagande, cartes postales coloniales, objets coloniaux), et la mise en avant de la poursuite de ces représentations racialisées. C'est la raison de leur travail sur l'image dès

[604] Le comité est restreint. On y trouve : Salah Amokrane, Tactikollectif ; David Assouline, sénateur de Paris et historien ; Pascal Blanchard, CNRS et Groupe de recherche Achac ; Pascale Boistard, députée de la Somme ; André Bruston, expert ; Marc Cheb-Sun, journaliste ; Carole Da Silva et Mélanie Meharez, AFIP ; Régis Guyon, CNDP ; Pierre Lemonier, GPV d'Argenteuil ; Nanette Snoep, Musée du Quai Branly ; Naima Yahi, historienne de l'immigration.

[605] http://www.ville.gouv.fr/IMG/pdf/rapport_-_histoires_patrimoine_et_memoires_dans_les_territoires_de_la_politique_de_la_ville.pdf.

[606] Ce rapport a provoqué des réactions très hostiles, notamment chez les historiens et sociologues des quartiers populaires qui dénoncent des contre-vérités et des conclusions hâtives parfois proches du conflit d'intérêt (Fourcaut &Tellier, 2014).

1991 avec l'organisation d'un séminaire de lecture de l'iconographie et de leur première exposition « Images et colonies » en 1993. De tribunes en articles en ouvrages, les historiens de l'ACHAC déclinent tous les horizons ouverts par ces nouvelles sources qu'ils collectent, archivent et numérisent dans leurs locaux. Leurs travaux et interventions soulèvent les non-dits républicains, les stéréotypes coloniaux et leurs linéaments contemporains. Dès 1997, un petit ouvrage de la collection Gallimard-découverte fait découvrir à un public large l'évolution des représentations *de l'indigène à l'immigré*. C'est la première fois que le continuum est aussi clairement affiché. Au moment où la société française connaît les réminiscences et débats autour de la guerre d'Algérie et de la laïcité, ces travaux ouvrent de nouvelles perspectives pour penser le racisme. Mais pour Pascal Blanchard, les éditions Gallimard n'étaient pas tout à fait conscientes de ce qu'elles éditaient :

> *« De L'indigène et l'immigré, il y a tout le programme (...) Gallimard ils n'ont pas vu venir l'objet, elle n'a pas compris de quoi il s'agissait. (...) En une phrase tu définissais notre travail ».*

Les publications qui suivent approfondissent ce biais en interrogeant systématiquement la dimension ethnique des discriminations sur le temps long. Le parallèle est rapidement politisé lorsqu'en 2000, au moment où se lance le programme sur les zoos humains, Pascal Blanchard accorde une interview dans *Le Monde*. Les zoos humains sont l'occasion de critiquer la politique d'intégration :

> *« Quand on place un être humain dans un zoo, on affirme explicitement un discours de «différence«. Et notre regard aujourd'hui sur les banlieues est-il si différent ? Quand ces lieux sont envisagés comme des «points noirs« selon M. Juppé, peuplés de sauvageons, d'après M. Chevènement, ne reproduit-on pas les mêmes schémas, dans l'optique d'une nouvelle "mission civilisatrice" : l'intégration ? »*[607]

L'idée de continuum est donc posée comme une ressource politique largement avant le manifeste des Indigènes de la République. En 2003, l'ouvrage *La République coloniale, essai sur une utopie,* co-écrit par Nicolas Bancel, Pascal Blanchard et Françoise Vergès enrôle la problématique de l'esclavage portée par Françoise Vergès présentée en quatrième de couverture comme « spécialiste de la théorie postcoloniale ». La même année paraissait le premier volet de la trilogie chez Autrement sur la culture coloniale.

Cette entreprise éditoriale n'est pas isolée dans le champ de l'historiographie coloniale. Au même moment paraît en effet *Le livre noir du colonialisme XVIè-XXIè siècles, de l'extermination à la repentance*, sous la direction de Marc Ferro (Ferro, 2003). Les débats

[607] « Notre regard sur les banlieues est-il si différent ? », *Le Monde*, 16 janvier 2000.

sur la guerre d'Algérie et l'esclavage avaient alerté et mobilisé les historiens, mais les ouvrages de l'ACHAC revendiquent leur inscription dans le champ des *postcolonial studies* et d'une histoire des représentations susceptible d'être mobilisée dans un aller-retour passé/présent.

Derrière ces productions se jouent également des enjeux de positionnement pour l'association.

Depuis 2000, Pascal Blanchard plaide pour l'implantation d'un musée de l'histoire coloniale en France[608]. Membre de la mission de préfiguration de la Cité Nationale de l'Histoire de l'Immigration (CNHI), il en démissionne suite à la décision de l'implanter dans l'ancien musée des arts africains et océaniens, ancien site de l'exposition coloniale de 1931[609]. Pour lui, cette décision témoigne d'une volonté de diluer la spécificité de l'immigration coloniale et postcoloniale dans le phénomène plus général de l'immigration. Ce serait placer implicitement sous silence le passé colonial français.

Le moment le plus abouti d'implantation de l'ACHAC dans le champ de l'histoire et de la mémoire coloniales est la publication en 2005 de *La fracture coloniale.*

Pascal Blanchard nous a relaté la genèse de cet ouvrage, qui, publié en 2005, paraît quelques temps avant les émeutes de novembre, après le Manifeste des Indigènes de la République et la loi du 23 février 2005. Cette opportunité lui donne un écho et un succès important. 45 occurrences de la formule apparaissent dans la presse nationale pour les années 2005-2006. L'ouvrage est par ailleurs réédité l'année suivante. Il est entièrement placé sous le prisme du continuum colonial puisque certains articles traitent des banlieues et de l'immigration. L'origine de l'ouvrage remonte à l'enquête de 2003 faite à Toulouse. La DIV aurait d'abord refusé de rendre publique l'enquête.

> *« Donc comme on est cons et têtus, on s'est dit "merde fait chier ça fait un an qu'on bosse, et c'est beau notre boulot". J'ai appelé Benjamin, j'ai appelé Lapeyronnie, j'ai appelé Boubeker puis tout le monde Françoise [Vergès]... je dis "c'est nul ce qu'on a fait ?" ils disent ««"putain c'est vachement bon, attends c'est original" personne n'avait bossé là-dessus : le rapport entre l'état des savoirs, l'état des frustrations, les notions de fractures, territoriales, culturelles, mémorielles, historiques, le ressenti… qu'un pied noir qu'un vietnamien qu'un antillais qu'un algérien ait à peu près le même ressenti sentiment d'exclusion dans la société française face à l'histoire, personne n'avait bossé là-dessus en termes quanti. C'est con, alors tout le monde a dit "C'est bon pourquoi tu fais pas un*

[608] « Un musée pour la France coloniale », *Libération*, 17 juin 2000.

[609] Mais Nicolas Bancel, également membre de la mission, reste dans le comité. Pour les critiques des deux auteurs sur cette mission, voir *Hommes et migrations*, n°1267, mai-juin 2007.

livre ?" (il se frappe les mains) Bonne idée, 2004 on se dit qu'on fait un bouquin je vais voir François Gèze il me regarde avec des yeux il me fait "la fracture coloniale ? mais ça veut dire quoi ?" Je lui explique tatati tatata ; donc on met déjà 6 mois à convaincre François qui est convaincu un moment "Ben OK on va faire 500 exemplaires avec ton truc puis en plus tu veux publier ton rapport t'es chiant, il fait 600 pages, tu réduis au moins les 600 pages" donc on fait une synthèse ; pour convaincre François faut quand même publier la synthèse, en bons chercheurs ; on appelle les chercheurs et on arrive on sort la fracture coloniale et … T'imagines on est en septembre 2005 ça fait déjà deux ans qu'on crapahute on a commencé en 2002 ; en 2002 le lancement de l'étude DIV. 2003 on est sur le terrain ; t'imagines le parcours ? et on arrive en 2005, on sort notre truc ».

Chaque action est présentée sous le prisme du geste un peu spontané et enthousiaste d'une groupe de camarades. C'est l'un des registres de Pascal Blanchard qui entretient l'aspect volontairement non protocolaire mais très efficace. Le second registre est celui de la communication permanente. Apparaître comme l'entrepreneur pionnier s'inscrit aussi dans une logique marketing présentée comme avant-gardiste.

Tout cela s'intègre difficilement dans la culture de l'institution scolaire pourtant très sollicitée par l'ACHAC.

Vers l'école, une traduction inaboutie

Très tôt les historiens de l'ACHAC ont en effet sollicité l'école, rouage essentiel de la démocratisation de leurs travaux. Ces pénétrations de l'espace scolaire ont emprunté différents circuits, mais tous tournés vers la production de ressources pédagogiques. La première mention que nous avons trouvée remonte à 1996[610]. L'ACHAC produit un *Textes et documents pour la classe* sur « *L'Empire colonial à son apogée, propagandes et réalités* »[611]. Gilles Manceron se souvient avoir été l'intermédiaire de ce projet[612]. Deux ans plus tard, Pascal Blanchard, Nicolas Bancel et Sandrine Lemaire inaugurent un dossier spécial sur l'Afrique dans la revue *Historiens et géographes*[613] par l'article suivant : « L'Afrique noire inventée : de la Première Guerre mondiale aux indépendances ». Tous

[610] Année qui correspond à l'année suivant la mise au concours de la question coloniale au Capes et à l'Agrégation, année d'obtention de l'Agrégation par Sandrine Lemaire.

[611] *Textes et documents pour la classe* est une publication de la très consensuelle maison d'édition du CNDP. Très utilisés par les enseignants, ces ressources, même si elles ne sont pas officielles, sont labellisées par le ministère de l'Éducation nationale qui y renvoie parfois dans son Bulletin Officiel.

[612] Entretien, 23 juin 2010 : « *donc on avait fait aussi je me souviens avoir un peu intermédiaire j'avais fait un numéro de TDC sur l'apogée coloniale ça s'appelait l'apogée coloniale* ».

[613] L'Afrique, *Historiens et géographes*, n°367, 1998.

trois sont présentés comme président (Blanchard) et 2 vice-présidents. Toutes les illustrations sont mentionnées comme issues de la collection privée de l'ACHAC : affiches de propagande. On touche là le mode d'entrée privilégié de l'ACHAC dans l'espace scolaire : l'offre de ressources pédagogiques.

Lors de son entretien, Pascal Blanchard évoque à plusieurs reprises son souci de toucher les enseignants. Sandrine Lemaire, enseignante dans le secondaire, est décrite comme assurant ce rôle d'interface. Au moment de l'exposition « Images et colonies », l'Éducation nationale aurait fait « *une demande très explicite d'en faire un produit* » prétend-il, l'ACHAC ayant refusé car ne souhaitant répondre à aucun appel d'offres. Nous n'avons jamais trouvé trace de cette commande.

> *« Moi je suis pas très compétent là-dessus : ça a jamais été mon territoire ; moi j'avais qu'un seul truc qui m'intéressait c'est la partie illustrative des manuels parce que je pense que les manuels [inaudible] maintenant ça a un peu changé mais l'image coloniale c'était une catastrophe, c'est à dire qu'ils n'expliquaient jamais que c'était une image de propagande, disaient pas, c'était qu'illustratif ».*

La stratégie a donc été, d'après lui, de développer un rapport de force. Comme il l'explique également dans sa conférence du 12 février 2012, l'ACHAC, grâce à son énorme stock d'iconographie, instaure un « *deal* » avec les éditeurs scolaires : elle fournit gratuitement les images si les éditeurs les laissent les légender :

> *«C'est comme ça qu'on a fait changer beaucoup de choses et c'est Sandrine Lemaire qui a fait ça, parce qu'elle même elle dirige beaucoup de manuels scolaires et on s'est rendus compte sur la question coloniale que les gens mettaient les images sans les questionner »*[614].

Dès l'exposition « Images et colonies », l'ACHAC a développé cette stratégie en proposant des expositions itinérantes dans les établissements scolaires. Pascal Blanchard affirme qu'aujourd'hui [en 2010], 120 expos circulent en France et à l'étranger. Constituées de 20 panneaux de 2 mètres sur 1,40. Fondée entièrement sur l'idée de continuum, l'exposition est soutenue notamment par la Ligue de l'enseignement, médiateur important de la pénétration de l'ACHAC en milieu scolaire. Ce sont Les fédérations des œuvres laïques, dépendantes de la ligue de l'enseignement qui semblent avoir été les principaux financeurs des expositions,

[614] Conférence SHS, 16 février 2012. Sandrine a commencé en tant qu'auteure aux éditions Bréal en 1997. Elle prend la direction en 2010 du manuel de quatrième (comprenant donc l'histoire de la colonisation) chez Hachette.

en France comme à l'étranger[615]. Entre la Ligue de l'enseignement et l'ACHAC, Gilles Manceron assure au moins une fois le rôle d'intermédiaire :

> *« C'était au moment de ce colloque de 92 que j'organisais autour de l'enseignement de la guerre d'Algérie que l'équipe de l'ACHAC a pris contact avec moi c'était en gros des jeunes chercheurs africanistes travaillant sur l'Afrique sub-saharienne qui se posaient le problème du regard, de l'imaginaire européen par rapport à la colonisation »*[616].

La problématique scolaire intéresse très peu Pascal Blanchard lui-même, qui n'a d'ailleurs jamais enseigné, mais l'Éducation nationale est un marché.

Dans l'enquête menée à Toulouse en 2003, la question scolaire est très présente. Dans la partie dite « quali » de l'enquête, 34 personnes interrogées sont des élèves de lycée. Les enquêteurs arrivent avec une mallette pédagogique pour 68 participants.

Encadré 10 : Contenu de la mallette pédagogique proposée par l'ACHAC

La mallette se compose de deux éléments : un premier qui est donné aux sondés, un second qui reste à disposition pendant trois semaine.
Elle se structure en 8 annexes :
1) Livres et revues, documentaires, films, CD ROM (90 % sont des productions de l'ACHAC)
2) Invitations à des projections de films suivis d'un débat avec Sandrine Lemaire
3) Invitation à la conférence «De l'Indigène à l'immigré »
4) Invitation à l'exposition « images et colonies »
5) 20 ouvrages récents sur la colonisation (2 seulement émanent du réseau ACHAC) ; 20 ouvrages récents sur l'immigration (1 seulement émane du réseau de l'ACHAC)
6) 19 Articles photocopiés et remis à tous les participants (2 émanent du réseau ACHAC)
7) 25 Articles sur la colonisation remis à tous les participants (2 articles du réseau ACHAC dont la tribune réclamant un musée d'histoire coloniale)
8) 26 Articles sur divers thèmes remis à tous les participants (5 émanent du réseau ACHAC)

Les résultats sont détaillés dans le rapport in extenso que nous avons pu nous procurer[617]. L'enquête prétend avoir choisi une ville neutre sur le plan de la mémoire coloniale[618]. L'analyse des questionnaires (aux questions fermées) montre une « *défaillance des programmes scolaires qui accordent la portion congrue à cette page de l'histoire* » (p10)[619].

[615] Aujourd'hui encore, on trouve l'exposition « images et colonies » proposée par la Ligue de l'enseignement des bouches du Rhône : http://www.fail13.org/fede/spip.php?article653, consulté le 18 juillet 2015.
[616] Gilles Manceron, entretien, 23 juin 2010.
[617] Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Emmanuelle Collignon, Sandrine Lemaire (dir), Enquête et étude, *mémoire coloniale, mémoire de l'immigration, mémoire urbaine, rapport à la délégation interministérielle à la ville,* 2003. Rapport non publié in extenso. Il nous a été fourni par un acteur de la DIV.
[618] C'est une affirmation très contestable du point de vue de l'histoire et de la réalité sociologique de la région Midi-Pyrénées et de la ville de Toulouse.
[619] Pour un état des lieux de la place du colonial en 2002 dans les programmes, voir Annexes 3, tome1.

Constatant par ailleurs de fortes interférences entre la mémoire familiale et la transmission scolaire, les auteurs en concluent l'urgence d'intervenir sur l'école, **« vecteur essentiel du savoir »** (p11, en gras). Ils identifient également une forte demande sociale **« formulée explicitement vis à vis de l'histoire coloniale »** (p.12). Enfin, ils signalent que les principaux schèmes coloniaux élaborés au temps de la colonisation ont conservé une certaine vitalité (p17), affirmant même que :

> *« Il ne fait guère de doute que la spectacularisation actuelle du débat sur l'insécurité et les banlieues - sans même parler du mot «jeune« qui opportunément remplace celui d'esclave, de sauvage, d'indigène, d'immigré ou de sauvageon - constitue une reformulation de ce que l'on pourrait appeler une fracture raciale (en italique) » (p18)*

*et plus loin que « **l'identité de descendants de colonisés (en gras)** semble prendre corps en France, dans les espace périurbains notamment* » (p 25). Beaucoup de jeunes sont encore pris dans une logique d'humiliation vis à vis de cette histoire disent-ils, il y a donc un gros travail pédagogique à effectuer.

Le rapport fonctionne là encore sur le mode diagnostic/remédiation. La mallette est le test de la pertinence du diagnostic de départ.

Les enquêteurs indiquent que les usagers adultes ont massivement rejeté les articles spécialisés , trop peu adaptés au grand public (p248). Le livre *De l'indigène à l'immigré* est celui qui est accueilli le plus favorablement, voire avec enthousiasme (p.249), grâce aux images, au format, et au fait qu'il opère un lien direct entre les deux univers de la colonisation et de l'immigration. *Le Paris arabe* également. La moitié des sondés ont également utilisé *Culture coloniale* et *Zoos humains*. Enfin les auteurs notent un grand succès de l'exposition (p 241). Finalement, ils élaborent un classement pédagogique. L'exposition « *est le support qui reçoit le satisfecit pédagogique le plus fort* » (p.254) et viennent ensuite les ouvrages. Les conférences sont peu plébiscitées.

Le rapport présente donc le modèle de mallette pédagogique pertinent pour l'espace scolaire. Or la synthèse publiée près de deux ans plus tard sur le site de la DIV se résume à 25 pages. Si l'essentiel de la philosophie du rapport est maintenue, la partie concernant le détail pédagogique de la mallette et surtout l'évaluation de son efficacité a disparu. De même que la formule « descendants de colonisés » ou « fracture raciale ». Dans La *fracture coloniale*, à plusieurs reprises, l'ouvrage insiste sur la très forte attente vis à vis de l'enseignement de l'histoire coloniale et de l'immigration (Lemaire, 2005).

En cela, ils rejoignent les quelques articles médiatiques qui avaient également pointé les défaillances et manques de l'enseignement de l'histoire coloniale lors de l'année 2005.

Cette intense activité soulève un paradoxe intéressant. La visibilité publique et l'ancrage institutionnel et économique des productions de l'ACHAC sont tels qu'il est très étonnant de ne pas en avoir trouvé mention, à aucun moment, dans les archives des producteurs de programmes scolaires. Aucun des historiens du réseau ne sera auditionné par la commission chargée de la réécriture dès 2006[620], et la référence aux travaux des historiens de l'ACHAC est inexistante dans le groupe d'experts.
Un indice témoigne malgré tout de la pénétration partielle de l'ACHAC dans le curriculum formel. En 2002 et 2003, au moment de la réforme du lycée et de la scission entre les programmes des première S et ES, L, les documents d'accompagnement de lycée sont réimprimés. Pour la S (terminale), comme pour la première ES, l'ouvrage *De l'Indigène à l'immigré* est indiqué en référence bibliographique. Ces documents ont un caractère semi-officiel, élaborés par des chargés de mission mais signés par l'Inspection Générale. Publiés par le CNDP et visés par l'IGEN, ils sont porteurs d'une visée prescriptive même douce.

Sans surprise en revanche, les hypothèses et travaux de l'ACHAC sont présents dans les manuels scolaires entre les années 2003 et 2008. Les images sont attractives, nouvelles. Les affiches de propagande coloniale entrent dans les manuels scolaires. Elles entrent dans la logique commerciale de renouvellement iconographique de l'édition scolaire comme en témoignent les deux exemples ci-dessous :

[620] Voir chapitre 3, 1-2, 1-3.

Document n° 7 : Double-page du manuel Baylac, M-H. (2006). *Histoire-géographie, 4ème*. Paris : Magnard, 166-167[621].



La double-page est montée par l'agencement d'affiches de propagande véhiculant les représentations des Européens sur les colonies et indigènes, à savoir la culture coloniale. Ici toutefois, l'expression n'est pas prononcée. Le questionnement, et notamment le tableau, montre une volonté d'entrer très précisément dans l'identification de ces représentations par une description des détails de chacune des affiches. La questions 6 : « sélectionnez dans les adjectifs suivant ceux qui vous semblent correspondre à l'image que véhiculent ces documents : sauvage, belliqueux, primitif, civilisé ou exotique » fige l'analyse dans l'identification des stéréotypes.

[621] Au lycée, le manuel Hatier de 1ère L, ES, S consacre une double-page aux « représentations de l'indigène », p. 74. Chez Bréal, le manuel de terminale consacre une double-page à « Comment les colonies sont-elles perçues par les Français dans l'entre-deux guerres ? ». p. 144.

Document n°8 : le continuum colonial en classe de première : Gaillard, J-M. (2003). *Histoire, classe de première ES, L, S*. Bréal



PASSÉ-PRÉSENT

De l'indigène à l'immigré :

Les immigrés en France

Le discours colonial a élaboré un « modèle » de l'indigène, que la République souhaitait amener aux lumières de la civilisation. Après 1945, le mythe de l'assimilation des peuples colonisés échoue avec les guerres de décolonisation et d'indépendance. L'immigré remplace l'indigène dans la conscience collective. Dans les années 1960, la croissance économique est à l'origine d'un appel massif de main-d'œuvre immigrée issue de l'ancien empire. Mais, avec la crise économique des années 1970, la xénophobie se cristallise sur ces populations marquées par des stéréotypes issus du passé colonial français. Le discours républicain universaliste ne fonctionne plus chez une population fragilisée par la crise. Les nouvelles cultures de banlieues, « nouvel espace colonial », le renouveau de l'islam sont les symptômes d'une recherche identitaire au-delà de l'intégration qui peuvent être en opposition avec les lois de la République.

Manifestation des sans-papiers à l'église Saint-Bernard, le 21 août 1996

PISTES DE TRAVAIL

- Faites une chronologie de l'immigration en France.
- Définissez le sens de : assimilation, intégration, particularisme.
- Est-il du devoir de la France, patrie des droits de l'homme et terre d'accueil, de respecter les particularismes des immigrés ?
- Les lois de la République permettent-elles aux particularismes de s'exprimer ?
- Comment concilier les particularismes et les lois de la République ? Sont-ils compatibles ?
- Quel est le sens du mouvement des sans-papiers ?
- Quels sont les enjeux du droit de vote des immigrés ?

République et particularisme

Toute société politique est diverse. Elle réunit des populations dont les origines historiques, les convictions religieuses et les conditions sociales sont différentes. La citoyenneté n'implique pas que les individus abandonnent leur identité particulière. La République reconnaît ces particularismes et organise leur gestion, garantit que ces manifestations puissent se faire librement, à condition que soient respectées les lois qui organisent les libertés publiques. Il est nécessaire que soit assurée l'égale dignité de toutes les personnes : l'égalité est au cœur des valeurs communes définissant la citoyenneté.

Démocratie et multiculturalisme

Toute société démocratique doit traiter ses membres comme des égaux, garantir les droits et le bien-être de chaque citoyen, mais jusqu'où aller dans la reconnaissance de leur spécificité culturelle ? Jusqu'à quel point admettre leur différence pour permettre à leur identité de s'épanouir ? Comment maintenir cette spécificité ? Cette demande de reconnaissance est faite par tous les immigrés qui coexistent au sein d'une même communauté. La démocratie doit-elle privilégier une culture, celle qui la fonde, ou doit-elle s'accommoder de toutes ?

Comment concilier l'universalité des principes sur lesquels reposent les constitutions des sociétés occidentales avec la diversité des identités et la mondialisation, sources de fractures sociales ? Comment intégrer l'autre dans la communauté républicaine fondée sur l'affirmation de l'égalité des droits et l'égal respect de chacun ?

La République et l'intégration des immigrés

La méconnaissance de l'histoire coloniale empêche de comprendre les anciennes populations colonisées et constitue un obstacle à l'intégration des immigrés. Il est nécessaire que se constitue une mémoire collective commune et que les pratiques culturelles différentes n'excluent pas ces populations. Il ne s'agit pas que leur spécificité contredise les lois de la République, mais il importe d'éviter les représentations réductrices et caricaturales, d'aspirer à la reconnaissance de la diversité culturelle de la République française, par un combat contre les préjugés. Le défi du XXIe siècle est de construire un nouveau républicanisme qui évite le risque du repli nationaliste et de l'éclatement du corps politique.

Une prière musulmane dans le XVIIIe arrondissement à Paris, 12 novembre 1993

À VOIR

1985 - *Le Thé au harem d'Archimède*, Mehdi Charef. Chronique d'une cité en banlieue.

1995 - *Bye Bye*, Karim Dridi. La vie d'une communauté maghrébine à Marseille.

1997 - *Vivre au Paradis*, Bourlem Guerdjou. Un travailleur immigré algérien à Paris au début des années 1960.

2001 - *Inchallah dimanche*, Yasmina Benguigui. Dans les années 1970 en France, à la suite de la politique de regroupement familial qui autorise les épouses et les enfants à rejoindre le chef de famille, les difficultés d'une jeune Algérienne.

À LIRE

1994 - *Multiculturalisme. Différence et démocratie*, Charles Taylor, Aubier.

1997 - *Citoyenneté à la française*, Sophie Duchesne, Presses de la fondation nationale de Sciences Po.

1997 - *L'intégration républicaine : essais de théorie politique*, Jurgen Habermas, Fayard, 1998.

122 | Chapitre 4

L'Europe et le monde domine : échanges, colonisations, confrontations | 123

Ici la double-page assume la notion de continuum colonial. Intitulée « Passé-Présent », elle s'adresse à des élèves plus âgés et reprend la grille de lecture des documents d'accompagnement mentionnant l'ouvrage De L'indigène à l'immigré. Le récit reprend exactement les thématiques de l'ouvrage au point d'affirmer en page 2 que « la méconnaissance de l'histoire coloniale empêche de comprendre les anciennes populations colonisées et constitue un obstacle à l'intégration ».

La stratégie de pénétration dans le champ pédagogique s'est donc révélée efficace de point de vue de l'édition scolaire et de la production de ressources pédagogiques[622] ; mais les résistances de l'institution sont également significatives.

Un premier élément d'interprétation est inhérent au cycle de traduction. L'ACHAC/BDM/BDI forme un conglomérat pénétré de la culture entrepreneuriale, militante et académique. Fort de ces trois propriétés, l'enrôlement de la sphère académique a été très réussi en prenant appui sur les ouvrages collectifs associant des universitaires, et en cumulant les capitaux symboliques des auteurs français et étrangers, et de l'éditeur (forte renommée), l'ACHAC a su faire valoir des facteurs d'intéressement : visibilité des travaux et valorisation d'une science engagée qui expliquent la constellation d'auteurs enrôlés dans le réseau et le projet de l'ACHAC sans être toujours d'accord avec ses orientations. Par ailleurs, la connaissance du fonctionnement du « marché » et des modalités de communication, explique l'occupation du terrain médiatique ainsi que les multiples partenariats à vocation « évènementielle ». Ces activités variées se nourrissent ensuite respectivement et élargissent le réseau aux sphères artistiques, sportives (Lilian Thuram), mais aussi politiques (liens avec les mairies, avec des personnalités de gauche liées aux luttes antiracistes ou à la mémoire de l'esclavage, comme Christiane Taubira etc.)[623]. Cette forte visibilité explique la désignation de Pascal Blanchard comme « ressource » pour des projets plus institutionnels dont le milieu politique recherche également la publicisation, ce qui justifie la mise en avant de Pascal Blanchard lors du rapport commandé par la DIV en 2013.

Toutefois, s'il est un monde qui résiste encore à ces appels, c'est celui de l'administration de l'Éducation nationale. Les responsables de l'écriture des programmes préfèrent l'expertise classique du scientifique « non étincelant » à celle de l'expert médiatique. L'Inspection Générale en charge de la réécriture après 2005 se méfie des réseaux trop ostensiblement engagés dans des causes. Le poids du référent académique est très fort dans ce milieu. D'ailleurs, Laurent Wirth nous avouera lors de notre entretien n'avoir entendu parler que de très loin du réseau de l'ACHAC.

[622] Tout cela ne présage en rien de la pénétration des thèses de l'ACHAC dans le curriculum réel. Une enquête reste à faire en effet sur les pratiques de classes d'enseignement du fait colonial. L'enquête dirigée par Pascal Mériaux, Olivier Absalon et Benoît Falaize en 2008 montre en effet de nombreux témoignages d'enseignants qui affirment travailler sur l'imaginaire colonial pour enseigner l'histoire de l'immigration. (Falaize, 2009)

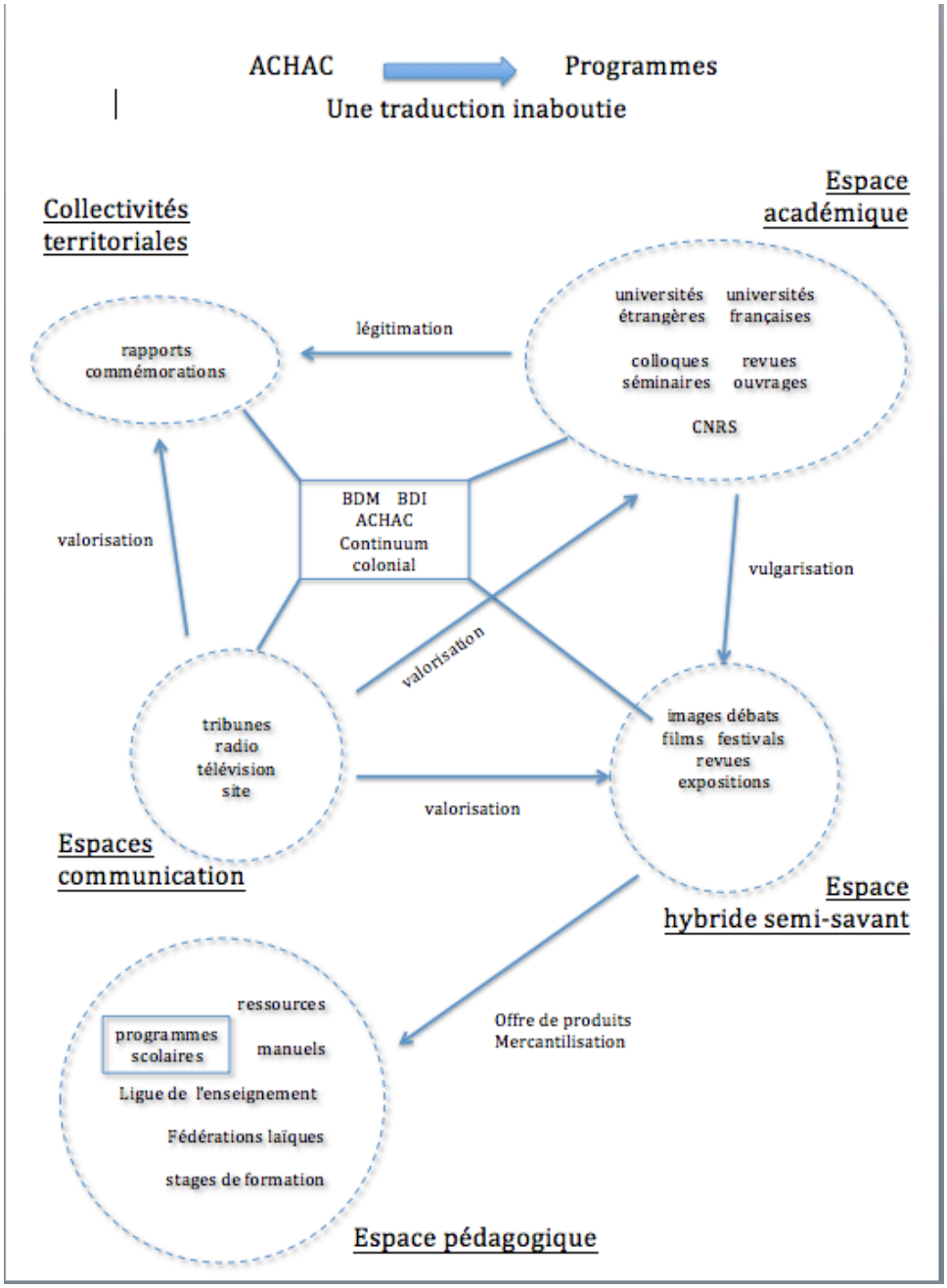
[623] Voir aussi Partie 4, chapitre 2, 1-2. Pascal Blanchard appartient au réseau formé autour de la revue *Respect Mag*.

Il y a donc bien eu pénétration de la sphère pédagogique par l'ACHAC (documents d'accompagnement de lycée pré-2005, manuels scolaires, partenariats avec la Ligue de l'enseignement et pratiques de classes) mais cette traduction n'a pas opéré jusqu'à la modification des textes officiels des programmes en cours d'écriture.

Il faut dire que la thèse du continuum colonial n'est pas non plus si facilement soluble dans le récit national. Assez fortement politisée, voire accusatrice, elle bouscule l'idée républicaine au passé comme en présent. Surtout, le continuum des imaginaires coloniaux dans l'immigration au présent, outre sa fragilité scientifique, est risqué sur le plan pédagogique. Sous couvert de parler des indigènes dans le récit scolaire, les supports documentaires (affiches de propagande, publicités coloniales) proposent un discours focalisé sur les stéréotypes coloniaux. Certes spectaculaires, ces documents ne permettent pas d'interroger les conditions de réception de l'époque, ni même d'ajuster les variables historiques de l'édification de cette « culture coloniale ». La démarche conduit à une forme d'essentialisation de la figure de l'indigène, au mépris des travaux universitaires qui insistent sur les phénomènes d'interactions, de rencontres, d'accommodements, de résistances, de métissage, etc. Le colonisé est enfermé dans son rôle de victime. Nous verrons que l'institution trouvera une autre manière de travailler la situation coloniale dans les programmes 2008 en collège.

Finalement, l'ACHAC, pour toutes ces raisons, n'a pas réussi à mener à son terme le processus de traduction que l'association a initialisé.

Schéma : la traduction inaboutie des travaux de l'ACHAC et du continuum vers le curriculum prescrit :



Conclusion

L'année 2005 apparaît comme l'année-crise par excellence au regard de notre thématique. Elle est l'un de ces moments emblématiques de déploiement de thématiques déjà là mais atomisées dans les débats publics, et qui convergent à l'aune d'évènements déclencheurs, ici la loi Mekachera et les émeutes de novembre. Les positions semblent se figer dans les débats publics militants entre deux pôles idéologiquement opposés mais acceptant tous deux que le fait colonial alimente les controverses sur l'immigration. L'espace académique s'ouvre, malgré de fortes réticences, aux enjeux des *postcolonial studies*, et les controverses scientifiques qui en découlent recoupent les débats politiques. Des historiens s'engagent sous des formes diverses et alimentent la controverse par le biais de publications semi-savantes. Certains trouvent intérêt à s'engager auprès de l'ACHAC, association multi-positionnelle qui réussit à enrôler divers univers sociaux. L'école n'est toutefois que partiellement touchée par cette stratégie. Sensible aux enjeux soulevés par les débats politiques et approchée de près par la thématique du continuum, elle ne s'en empare qu'en partie. Si l'histoire de la traite et de l'esclavage peuvent trouver place dans un récit républicain, le continuum colonial, lui, soulève des questions encore trop sensibles au regard des normes républicaines et il est fortement contesté par des nombreux historiens. Enfin, les méthodes de l'ACHAC ne correspondent pas à l'ethos de la bureaucratie et des historiens académiques peu prompts à accepter la forte médiatisation et à cautionner une forme de partenariat avec un modèle hybride de partenariat entre association et entreprise privée. Ceci d'autant plus qu'en interne, si la question de l'immigration est désormais au cœur des préoccupations de l'école républicaine, d'autres cadres interprétatifs sont émis que celui du continuum colonial. La « diversité » en est l'une d'eux. Le mot s'impose en effet désormais dans le registre politique comme un instrument de politique publique. L'école n'y échappe pas, inaugurant une nouvelle façon de construire la question coloniale en question scolaire.

Chapitre 2 : Nouveaux cadres pour penser l'enseignement du fait colonial et diffraction des espaces de réflexions et de propositions

Introduction

Depuis le début des années 2000, La mise en visibilité de l'immigration n'est plus seulement le fait de médias ou d'un discours public, elle peut être également une demande des minorités elles-mêmes réclamant une égalité de traitement pouvant aller jusqu'à une logique comptable. L'heure est aux débats sur les discriminations positives, ou les statistiques ethniques (Masclet, 2012). Aucun consensus n'existe sur ces questions qui, elles aussi, interfèrent avec l'universalisme abstrait. L'usage du terme de « diversité » se généralise dans ce contexte. Nous verrons alors comment, notamment sous l'impulsion de l'Union Européenne, il est mobilisé dans les domaines politique et économique, touchant ainsi l'école interpelée pour favoriser la diversité dans ses curricula. Nous interrogerons ce que cette expression recouvre et quels en ont été les usages, notamment dans l'école. Le respect de la diversité est requis comme un défi à atteindre. Les programmes en sont l'un des lieux d'expression. Dès lors, la dialectique entre la diversité et l' « identité nationale » devient l'un des problèmes à résoudre pour l'enseignement de l'histoire. Mais, ce faisant, la réflexion sur l'enseignement de l'histoire est ventilée sur des pôles de plus en plus nombreux, surtout avec la disparition du CNP en 2005. Cela contribue à nourrir le débat mais aussi à faire jaillir des contradictions. L'injonction à la diversité interroge aussi le national-républicain. Quelle fonction cette expression peut-elle jouer quant à l'appréhension du fait colonial à l'école ?

1- Les pressions européennes sur les curricula d'histoire, le fait colonial saisi par la « diversité »

1-1 La diversité comme neutralisation du politique

La gestion publique des différences sociales et culturelles n'échappe pas au changement des cadres normatifs qui sont rarement la conséquence directe d'un contexte intellectuel et qui s'inscrivent plutôt dans des objectifs répondant à de multiples injonctions, économiques, électorales, médiatiques, internationales.

C'est aussi sous ces prismes que l'on peut analyser les tensions qui touchent l'institution scolaire dès le début des années 2000 en matière de questions d'intégration. La définition progressive du nouveau cadre interprétatif rapidement qualifié de « diversité », lorsqu'elle touche l'institution scolaire, impacte nécessairement toutes les ressources mobilisables sur les questions de différences culturelles, et, à ce titre, l'enseignement de l'histoire, mais produit davantage de déstabilisations que de solutions immédiates.

La question de la manière avec laquelle la France a pensé et pense encore sa pluralité culturelle est au cœur de notre travail tant elle mobilise l'enseignement de l'histoire comme principe de concorde. Nous avons également vu qu'il est impossible d'avoir une vision linéaire de successions de paradigmes sur ce sujet tant la dialectique entre la reconnaissance ou l'indifférence aux/des différences est inhérente à la tradition républicaine elle-même. Toujours est-il que les années 2000, loin de voir s'amenuiser les discriminations, notamment racistes, voient au contraire s'accentuer les discours et violences racistes alimentés par le succès électoral non démenti de l'extrême-droite à l'échelle européenne et la situation de crise économique qui perdure et s'amplifie.

La dimension identitaire du lien social est également une composante du discours politique, qu'elle prenne la forme d'une fustigation ou d'une valorisation des identités, notamment culturelles, ou qu'elle épouse le registre plus défaitiste de la crise identitaire (Finkielkraut, 2013). Pour Alec Hargreaves, on assiste même à une ethnicisation du discours politique (Hargreaves, 2012) qui substitue progressivement une lecture ethnicisante de la société à une lecture plus sociale, ce qui n'est pas sans provoquer de véritables conflits idéologiques au sein du champ politique, et notamment entre une gauche d'inspiration marxiste, une gauche

sociale-démocrate, et une frange de la gauche radicale sensible à la défense des minorités ethniques opprimées du fait de leurs différences culturelles, voire raciales comme les Indigènes de la République (Benn Michaels, 2009)

Le multiculturalisme, la pluralité culturelle, l'interculturel sont des lectures du social qui continuent de travailler les domaines intellectuels, comme politiques, et la question de savoir comment la France conjugue son unité et sa pluralité, ainsi que l'égalité et l'identité est loin d'être tranchée.

Or, au début des années 2000 apparaît une autre expression qui connaît une publicisation rapide : celle de « diversité », à tel point qu'en 2008-2009, la diversité devienne même un « label » (au sens propre) accolé aux entreprises ou associations qui respectent des normes en terme de quotas de présence d'une pluralité d'identités (sexes, handicaps, origines, apparences physiques etc.) dans leurs organigrammes.

Il n'est donc pas étonnant que cette nouvelle expression entre en résonance avec les questionnements en cours dans l'institution scolaire sur les contenus d'enseignement. N'y a-t-il pas là opportunité d'une redéfinition consensuelle d'un récit commun réconciliateur ?

Le mot est mouvant et plastique, aussi appelle-t-il d'abord une courte clarification. Dans le *dictionnaire des mots de l'immigration*, l'entrée « diversité » est définie comme

> *« la prise en compte, dans la vision de la nation, de l'existence d'identités spécifiques fondées sur l'âge, le sexe, l'origine socio-professionnelle, la religion, l'origine nationale, la couleur de peau »,*

ajoutant que la diversité, depuis le début des années 2000, a été mobilisée sur un très large spectre politique qui s'étend jusqu'au Front National, et qu'il a donné lieu à l'émergence, depuis 2005, de l'expression « issu de la diversité » pour désigner plus spécifiquement l'origine ethnique, la couleur de peau, ou la religion (Aprile & Foix, 2009, p.117). Il y a donc une ambivalence très rapide entre le caractère généralisant de l'expression « diversité » et son usage qui la limite au caractère culturel.

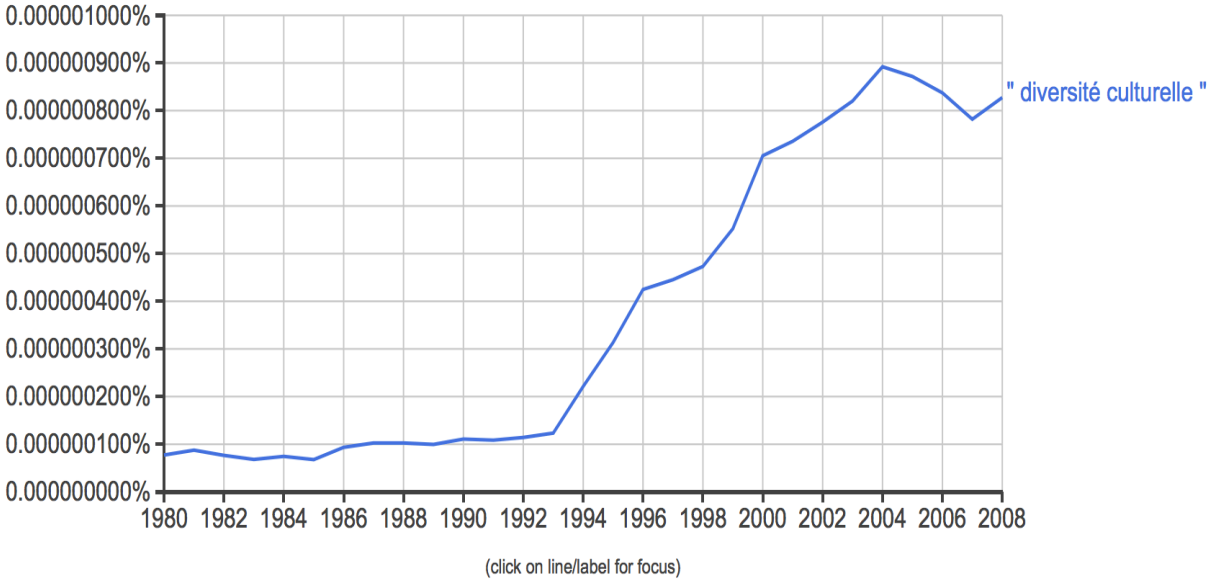
Olivier Masclet rappelle que le terme est né aux États-Unis dans les années 1970 comme une nouvelle « mode manageriale », et qu'il s'est immédiatement destiné à devenir une variable de gestion de ressources humaines (Masclet, 2012).

En 2004 est lancée en France la « charte de la diversité »[624] à l'initiative de Claude Bébéar et Yazid Sabeg[625]. La charte, à destination des entreprises, conjugue la lutte contre les

[624] http://www.charte-diversite.com/charte-diversite-la-charte.php, consulté le 20 juillet 2015.

discriminations, l'égalité des chances, la performance d'entreprises, et la diversité. Même si le prisme entrepreneurial est très net, politique et économique sont noués dans le texte. En 2004, le principe de diversité est déjà bien présent dans l'espace public, et la rapidité de son succès et de sa transformation en pratiques du pouvoir interroge, comme en témoigne notamment ce graphique représentant l'usage de l'expression « diversité culturelle » dans les ouvrages francophones :

Graphique n°8 : Évolution de l'occurrence « Diversité culturelle » dans les ouvrages francophones entre 1980 et 2008 (Source : Google Ngram Viewer)[626]



Il en va d'un « *principe de justice à mettre en œuvre dans une société en tension entre un modèle républicain d'égalité et un modèle plus libéral, voire multiculturel de l'identité* » (Sénac 2012, p.15).

Dans son ouvrage, Réjane Sénac interroge la double dimension de mise à l'agenda de la diversité comme politique publique mais aussi cet apparent paradoxe de valorisation d'un modèle a priori antinomique avec la doxa républicaine hostile à la mise en avant de l'identité

[625] Yazid Sabeg est commissaire à la diversité et à l'égalité des chances depuis 2008.

[626] Naturellement, l'expression existe déjà dans le registre usuel, y compris dans le langage savant avant 2000, mais la courbe montre l'augmentation très forte de l'usage de cette expression, confirmant ainsi l'intérêt porté à cette question depuis les années 1990.

communautaire. La diversité s'impose à une large échelle simultanément comme matrice cognitive et comme instrument de politique publique.

Car l'initiative ne part pas de rien et ne peut être attribuée à l'État régalien français. L'imposition de la diversité comme mode de lecture du monde social trouve sa source dans une gouvernance transnationale, celle l'Union Européenne en 2000, relayée par l'UNESCO en 2001. A l'occasion du cinquantenaire de la déclaration de Robert Schumann, l'Union Européenne se dote d'une devise : « Unité dans la diversité ». La formule est efficace, facile à traduite, et porteuse d'un oxymore typique des slogans de communication politique.

La déclaration de l'UNESCO, elle, est plus développée. Placée sous le parrainage des droits de l'homme, elle affirme « le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération », que la mondialisation « crée les conditions d'un dialogue renouvelé entre les cultures et les civilisations ». La déclaration qui suit articule « identité, diversité, et pluralisme ». La diversité culturelle y est déclarée « patrimoine de l'humanité »; les droits de l'homme sont les « garants de la diversité culturelle », que toutes les cultures doivent être visibles de manière égale (dans les médias, les expressions artistiques, la diffusion des savoirs etc.) ; elle appelle donc à ce que les politiques culturelles se montrent garantes de ces conditions , et, dans son plan d'action, évoque notamment la nécessité de

« *susciter, à travers l'éducation, une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle et améliorer à cet effet tant la formulation des programmes scolaires que la formation des enseignants* »[627].

Ce n'est pas la première fois que l'UNESCO s'adresse aux différents systèmes éducatifs, et l'argumentaire placé sous l'égide des droits de l'homme, n'est pas foncièrement nouveau au regard des années 1980 (Lantheaume, 2011a) Nous n'avons trouvé aucune trace explicite, dans les archives de l'éducation, de cette charte, mais elle indique le caractère très largement mondialisé de cette formule.

A l'inverse, les directives communautaires sont nombreuses et touchent plusieurs secteurs. Dans le domaine du droit, Olivier Masclet évoque une très forte influence de l'Europe dans les changements de la politique d'intégration française. Malgré les différences entre le modèle dit anglo-saxon plutôt communautarien, et le modèle français *color blind*, on observe en effet la multiplication de directives en matière d'égalité de traitement quelles que soient les origines culturelles. Or, l'adoption de « chartes » appartient à cet arsenal. Ce sont des

[627] *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*, 2 novembre 2001, lisible ici : http://portal.unesco.org/fr/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consulté le 20 juillet 2015.

« *formes contractualisées de prévention des discriminations* » (Masclet, 2012, p.45). La création de La Halde en 2004 s'inscrit également dans cette politique de lutte contre les discriminations à l'échelle européenne même si elle ne se limite pas aux discriminations raciales. Compte-tenu de la très forte politisation de la question des discriminations d'origine raciale ou ethniques, et des résistances fortes de la part du modèle républicain, le concept de « diversité » apparaît alors, pour Olivier Masclet et Réjane Sénac, comme un outil de dépolitisation. « *Mot-valise* », neutre, à connotation plutôt positive, il appelle le consensus et permet de contourner tous les débats autour de la nécessaire catégorisation ethnique comme préalable aux luttes contre les discriminations. Le terme convient à la gauche comme à la droite. En 2008, c'est le gouvernement de Nicolas Sarkozy qui nomme Yazid Sebag « commissaire à la diversité et à l'égalité des chances ».

Le terme a donc une connotation très positive et morale, il évite d'utiliser des catégories lourdes comme l'ethnie ou la race. Cet apparent atout est aussi, selon Michel Wieviorka, sa faiblesse. Le sociologue est mandaté en 2008 par la ministre de l'Enseignement supérieur et de la recherche pour évaluer la portée du concept de diversité, les enjeux qu'il soulève et les opportunités en terme de recherches en sciences humaines et sociales. La lettre de mission se réfère à la déclaration de l'UNESCO mais aussi aux débats récents sur l'immigration, le passé colonial et le foulard islamique :

> *« Ces débats ont constamment rebondi ensuite, à propos du «foulard islamique», de la laïcité, de la discrimination positive, du multiculturalisme, du passé colonial de la France, de la traite négrière ou des statistiques dites "ethniques ou raciales", que leurs partisans appellent précisément "statistiques de la diversité". Ces débats sont de fait planétaires, et dans leur versions françaises, ils sont en permanence sous-tendus par une opposition entre deux pôles philosophiques principaux, l'un républicain, l'autre multiculturaliste, une opposition toujours susceptible, lorsqu'elle se radicalise d'exercer des effets de crispation et de paralysie néfastes à l'action publique, comme privée »*[628].

il y a donc bien aussi une utilité politique assignée à la notion de diversité corrélée non seulement aux débats mémoriels récents, mais aussi à cette mise sous tension de la grammaire républicaine. Michel Viewiorka pointe dans son rapport les apports mais aussi les limites de la diversité. Mot « *terne et plat* », qui véhicule des idées valorisantes et généreuses (respect, encouragements, créativité etc.), il a le mérite d'offrir une alternative à des termes connotés négativement dans la société comme « communautarisme » ou « multiculturalisme » et de réconcilier des positions politiques antagonistes, mais il ne doit

[628] *Lettre de mission de Valérie Pécresse à Michel Wieviorka*, 1er février 2008, http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20888/michel-wieviorka-charge-d-une-mission-sur-la-diversite.html, consulté le 20 juillet 2015.

pas se substituer à d'autres notions, même floues, comme « minorités culturelles » et ne doit oblitérer ni les problèmes sociaux, ni les discriminations de nature raciales.

Le sociologue, dans son rapport, évoque le CRAN mais aussi les Indigènes de la République comme symptôme de poussée des identités dans les débats publics et de forte critique de l'idéal républicain. Il décrit alors la diversité comme une façon de quitter ces crispations du débat public[629]. Comme l'indique également Laure Béréni,

> *« L'une des potentialités les plus remarquables du terme de diversité réside sans doute dans ses effets d'euphémisation »* (Béréni 2009, p. 7).

La dichotomie coupables/victimes des discriminations disparaît, de même que la question ethno-raciale et les rapports de domination entre groupes majoritaires et minoritaires.

La philosophie s'empare également de la notion de diversité. Alain Renaut, noue explicitement la catégorie de diversité, et la problématique coloniale dans son titre évocateur *Un humanisme de la diversité, essai sur la décolonisation des identités* (Renaut, 2009). Il y développe l'idée que « *l'idéologie de la diversité* » serait une forme de « *repentance de la conscience moderne »*, c'est à dire un phénomène de compensation après des décennies d'abstraction des différences par idéal républicain. Il y établit un parallèle entre l' « *injonction mimétique* » à se fondre dans le creuset républicain et le geste du colonisateur et prend comme étude de cas les jeunes des banlieues populaires qui peinent à se sentir pleinement français. Ainsi pour lui la décolonisation

> *« ne s'est pas close historiquement avec les indépendances, et [qui] ne se réduit pas non plus à l'émancipation des peuples colonisés, mais engage d'autres assujettissements entretenant une relation d'analogie structurelle avec ce que furent les colonisations ».*

Décoloniser les identités serait donc le préalable à un nouvel universalisme qui ne serait pas confondu avec le nationalisme, et rendrait possible un humanisme de la diversité (Renaut, 2009, p.12).

Les années post-2005 connaissent une déstabilisation du socle national-républicain, et les controverses sur la laïcité (2003) et le passé colonial (2000-2005) n'y sont pas étrangères.

Forte de cette publicisation, la diversité connaît un véritable succès. Elle apparaît même comme une ressource sémantique pour dépasser et apaiser les conflits. Des élections aux programmations télévisuelles ou filmiques, tous ces lieux connaissent une vigilance importante sur le respect de la diversité. Dans le cadre de son mandat, Yazid Sebag nomme

[629] Michel Wieviorka, *La diversité*, rapport à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Bernard Laffont, 2008.

par exemple une commission « médias et diversité » et y désigne... Pascal Blanchard. Médiatiquement, le magazine *Respect Mag* créé en 2001 et refondé en 2005 par Marc Cheb Sun a l'ambition de « décoloniser les imaginaires ». Le magazine devient le porte-parole de cette diversité qu'il reprend dans sa terminologie : « Magazine de la diversité ». Marc Cheb Sun est également membre de la commission Médias et diversité. Le magazine fédère un réseau dans lequel on retrouve Pascal Blanchard, ou encore François Durpaire. En 2010, c'est dans ce magazine qu'ils font paraître *l'Appel pour une République multiculturelle et postraciale* en compagnie de Rokhaya Diallo, journaliste militante antiraciste, et Lilian Thuram. L'appel réunit 100 personnalités :

> *«Tous ont en commun l'idée que la "diversité", bien plus qu'un terme à la mode ou un dossier à part, doit être envisagée comme une question transversale, propre à reconfigurer l'ensemble de notre République, dans le sens du mieux-vivre ensemble ».*[630]

Le titre de l'appel est à lui seul un programme de réconciliation entre les positions les plus radicales (le terme postraciale réfère au courant postcolonial et mobilise la question raciale) et les plus modérés. L'appel, amorcé le soir de la victoire de Barak Obama, se place sous le parrainage républicain et débute par une citation de la constitution de 1958. Les premières pages sont consacrées à l'histoire : « *Réconcilier la France avec son passé* ». Le passé colonial est immédiatement invoqué. Colonisation et esclavage ont mis en contact des individus issus de tous les continents, or cette « histoire de famille » est occultée. Il faut donc réviser le récit national au miroir de cette « mémoire plurielle » indique l'appel co-publié sur le site de l'ACHAC et très relayé médiatiquement. La France est en plein débat sur l'identité nationale lancé par Nicolas Sarkozy en 2009. Il est suivi de 100 propositions « pluricitoyennes » provenant de personnalités de droite comme de gauche. On y trouve Rama Yade, Valérie Pécresse, pourtant membre du gouvernement ou encore Christiane Taubira. L'appel doit aboutir à des propositions concrètes. Les personnalités à l'origine de cet appel ont une très grande amplitude sociale. On est loin de la radicalité marginale des Indigènes de la République. Pourtant, certaines idées sont communes, mais le placement sous la tutelle et le paradigme républicain agit comme une consensualisation des enjeux. Le paradigme de la diversité permet aussi cela.

[630] Pascal Blanchard, François Durpaire, Rokhaya Diallo, Lilian Thuram, Marc Cheb Sun, *Appel pour une République multiculturelle et postraciale*, 2010.

1-2 De nouvelles questions posées à l'école par le cadre interprétatif de la diversité

Certains chercheurs ont également interrogé cette notion du point de vue de sa place et de ses effets dans l'école. Françoise Lantheaume propose un pas de côté dans l'analyse de l'injonction « à prendre en compte la diversité ». Elle rappelle la circulation du thème de la diversité d'un domaine de la vie publique à l'autre (biodiversité, économie, éducation...) et montre l'hybridation entre domaines. Elle souligne également les variations de sens et d'usages en étudiant notamment l'évolution de l'injonction à « *prendre en compte la diversité* » dans les textes prescriptifs de l'Éducation nationale qui témoignent d'une interprétation spécifique des injonctions internationales.

Les années 2000 correspondent également aux enquêtes sociologiques sur les discriminations et le racisme à l'école (Payet 1995 ; van Zanten,1996 ; Lorcerie, 2003), « *la diversité devient un problème à résoudre pour l'institution et les acteurs de l'éducation* » (Lantheaume 2011a, p.125). Dans les textes prescriptifs, l'usage de la diversité s'étoffe des années 1980 aux années 2000. De la diversité territoriale (ZEP), aux handicaps, à la diversité des compétences, diversité linguistique, des goûts etc. , les caractéristiques de la diversité s'accumulent et s'inscrivent de plus en plus dans un dispositif de différenciation des besoins des élèves. Le résultat de cette accumulation de critères de différenciations est une minoration du lien entre l'origine sociale et l'échec scolaire. Ainsi,

> *«La catégorie "diversité", traduite en fonction du contexte de l'éducation nationale, requalifie le diagnostic d'échec scolaire en problème individuel » (p.130).*

Parallèlement l'item « prendre en compte la diversité des élèves » s'autonomise dans le référentiel de compétences des enseignants qui paraît en 2007. Une dialectique entre unité et diversité (à l'image du slogan européen) se met en place dans une institution scolaire qui doit considérer l'élève avec tous les attributs fondant sa singularité, mais qui doit accompagner un «vivre ensemble«, fondement de l'unité. Avec la « catégorie floue » de diversité, l'élève est à la fois rattaché à une communauté d'origine et une communauté politique :

> *« Les référentiels tendent une sorte d'hybridation entre le modèle républicain, un modèle de citoyenneté multiculturelle et un modèle plus libéral de l'individu libre d'attaches »* écrit Françoise Lantheaume (p. 132).

Patrick Garcia interroge également l'évolution des prescriptions de l'histoire scolaire à l'aune de la diversité (Garcia, 2009a). Selon lui, une « *nouvelle économie mémorielle* » émerge, qui est l'expression de cette diversité. Mémoires de la Shoah ou de la traite négrière en sont le signe, de même que la multiplication des lois mémorielles. L'historien fait le lien avec les injonctions du Conseil de l'Europe qui, en matière d'enseignement de l'histoire, prône la « multiperspectivité ». Dans le « guide » consacré à cette approche, il est rappelé l'importance de respecter la « diversité des cultures » à plusieurs moments, même si le propos est davantage tourné vers la citoyenneté multiculturelle que la diversité.[631]
Au vu de ces analyses, il nous semble pertinent d'interroger les éventuelles traductions de cette nouvelle norme de la diversité dans le cadre de l'enseignement du fait colonial.

2- Les curricula d'histoire interrogés au prisme de la diversité

2-1 Enseigner l'histoire de l'immigration, une priorité

La période post-attentats du 11 septembre 2001, les débats autour de la laïcité et de l'islam, et les remontées d'actes antisémites dans les classes (Wieviorka, 2005) ont relancé dans l'Ecole des dispositifs de réaffirmation des valeurs et principes républicains. Un livret des droits et devoirs de chacun fondés sur les valeurs de la République, doit être distribué dans les écoles annonce le ministre délégué à l'enseignement scolaire Xavier Darcos tandis que sont lancées aussi les réflexions sur l'enseignement du fait religieux. L'initiative prend place également dans le cadre d'une relance du comité interministériel à l'intégration en avril 2003[632] qui n'avait pas été réuni depuis 1990. Il s'y décide « *un tournant en matière de politique publique d'intégration* »[633]. L'idée est désormais de proposer un « parcours d'intégration » aux nouveaux migrants sous la forme d'un « contrat républicain » qui permettra tout autant l' « intégration dans la société » que l' « intégration dans la

[631] Dr Robert Stradling, La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire, à télécharger : http://www.coe.int/t/dg4/Education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityFrench.pdf.
[632] En 1989 est créé le comité interministériel à l'intégration. Il doit se réunir, selon ses statuts, une fois par an. Décret n°89-881 du 6 décembre 1989.
[633] Comité interministériel à l'intégration, *Synthèse du programme annuel d'actions*, AN, 10 avril 2003. 2012058, article 58.

République ». L'école de la République est en première ligne, mentionne le document : « *Ses enseignants accueillent tous les élèves dans leur diversité* » et il s'agira ainsi de leur fournir des ressources d'accompagnement et de renforcer la mission civique de l'école. A maintes reprises dans le document, la « diversité culturelle » de la société française est rappelée.
On a donc une double échelle d'intervention qui est prévue : la détermination d'un parcours d'intégration ciblé sur les enfants migrants, mais aussi le renforcement de l'éducation à la citoyenneté pour tous afin de rappeler les vocations intégratives de la République. La finalité civique de l'enseignement de l'histoire est mobilisée.

> *« Parmi les freins à l'intégration, on s'accorde généralement à mentionner le* ***poids des représentations*** *(en gras), plus ou moins liées à l'histoire coloniale, et dans tous les cas à une méconnaissance profonde des apports positifs de l'immigration. Les représentations sont de l'ordre de la culture et de la psychologie individuelle, il n'est donc pas facile de les modifier. Il y a pourtant urgence à agir. Le pays doit tout d'abord se réconcilier avec son histoire et reconnaître les immigrations passées »*[634].

La DESCO est prise dans la dynamique de travail interministériel et missionne une cellule « prévention du communautarisme »[635] pour déterminer comment modifier les programmes scolaires au regard de ces enjeux.
Le travail qui intervient trois années après la requête au CNP de Ségolène Royal[636] semble se faire sans référence à ce qui a été produit par le CNP quatre ans plus tôt. La cellule de la DESCO est chargée, en coopération avec le Bureau des contenus d'enseignement, de sonder l'ensemble des programmes afin d'évaluer ce qui permet, en l'état, un enseignement de l'immigration.
Un document de travail précise quelques semaines plus tard les axes prioritaires pour « *mieux accompagner les enseignants sur la place à donner à la question de l'immigration dans les enseignements scolaires* »[637]. Globalement, les programmes d'histoire et d'éducation civique sont jugés comme ne donnant pas suffisamment de cohérence d'ensemble à l'histoire

[634] Comité interministériel à l'intégration, *Synthèse du programme annuel d'actions*, AN, 10 avril 2003. 2012058, article 58. C'est aussi à la suite de cette réunion du comité interministériel qu'est décidé la création d'un lieu destiné à la mémoire de l'immigration, futur CNHI.
[635] Nous ignorons si la cellule a été créée pour l'occasion ou existait déjà. Dans un organigramme de la DESCO datant de 2006, la cellule n'est pas mentionnée. Il semblerait que ces sous-groupes dépendent de bureaux existant. Cela confirme les dires de M-H Touzalin évoquant lors de notre entretien le caractère tentaculaire des bureaux et cellules de la DGESCO.
[636] Voir partie 3, chapitre 3, 4-2.
[637] *Document de travail,* AN, 20122058, article 58.

de l'immigration. Le document renvoie aux travaux de Pierre Milza, Gérard Noiriel, et Patrick Weil, ainsi qu'aux travaux de l'équipe « réseaux, savoirs, territoires » de l'ENS-EHESS et à leur revue les *Actes de l'histoire de l'immigration* qui s'intéresse au fossé entre l'histoire des chercheurs et l'histoire enseignée[638]. Le rapport préconise de proposer une mission sur le sujet de l'enseignement de l'histoire de l'immigration à Pierre Milza.

Toutefois, le projet n'aboutit pas. Une fois encore, la ventilation et l'éparpillement des commandes semblent faire échouer un travail de synthèse et d'envergure. L'élaboration d'un guide républicain, les propositions de programmes, la fabrication de fiches ressources, les demandes du Haut Commissariat à l'Intégration (HCI)[639] multiplient les contraintes et la charge de travail. La DESCO est citée sur 12 missions différentes et ne semble pas en mesure de répondre si l'on en croit les relances qu'elle doit affronter[640]. On perçoit ici les difficultés à constituer un curriculum intégré dues à la division du travail et à la multiplication des commandes qui sont adressées au même bureau.

A ceci s'ajoute une nouvelle donne émanant d'une autre échelle de gouvernance : la commission européenne.

2-2 Les interférences de la commission européenne contre le racisme

En 1993 avait été créée la Commission européenne contre le racisme et l'intolérance (ECRI). En 2002, elle devient officiellement une instance du Conseil de l'Europe. Ses membres sont désignés par les gouvernements des États membres et, tous les ans, l'ECRI doit produire un bilan et émettre des propositions en matière de lutte contre le racisme et l'antisémitisme. Dès 1999, un rapport de l'ECRI soulignait la particularité française de gestion de la diversité culturelle :

> *« La France envisage la question de la diversité culturelle sous l'angle du modèle républicain, qui rejette toute distinction fondée sur la race, la classe sociale ou la religion et qui considère la volonté commune de vivre ensemble comme le seul fondement de la société. Cette optique aboutit à une*

[638] http://barthes.ens.fr/clio/revues/AHI/actus/ahimig.html, consulté le 22 juillet 2015.
[639] Voir plus bas, 3-4.
[640] *Chronologie des diverses sollicitations auxquelles le bureau A4 a eu à répondre*, avril 2004, AN, 20122058, article 58.

politique axée sur l'intégration à la société d'accueil, dans la reconnaissance des différences culturelles, mais sans la volonté de les promouvoir »[641].

Or, en 2003, le dernier rapport de l'ECRI suggère à la France conformément à son axe de travail, de « *sensibiliser le grand public à la nature multiculturelle et pluriethnique de la société française* ». Un point concerne les programmes scolaires « *afin qu'ils soient conçus de façon à faire apprécier davantage la diversité culturelle* ». Le programme d'histoire est particulièrement désigné afin d' « *enseigner aux élèves ce que la population immigrée apporte à la France* ». La France doit informer l'ECRI sur les thématiques de ses programmes censées répondre à ces axes en vue du rapport de l'année suivante. Le projet sonne comme une commande officielle. Or, la demande est encombrante :

« La position de l'ECRI n'est pas compatible avec les principes et modalités actuels de prise en compte de la diversité de la société française par notre système éducatif ».

En effet, l'insistance sur le muticulturalisme relève d'une autre logique que celle de la République qui est certes d'accueillir tous les élèves dans leur diversité, mais surtout

« de les aider à dépasser ce qui sépare chacun de l'autre par la constitution d'un patrimoine commun auquel contribuent l'ensemble des disciplines enseignées ».[642]

Ici, la modification curriculaire se trouve face à un conflit de gouvernance doublé d'un conflit de principes sur lesquels repose les deux entités mobilisées.

La commande provoque la mobilisation de plusieurs instances amenées à arbitrer. Le CNP - quasiment en veille en 2004 il est vrai - n'est à aucun moment sollicité. En revanche, cinq bureaux de la DESCO sont concernés pour l'ensemble du rapport, ainsi que la Direction des affaires juridiques du ministère de l'Éducation nationale (DAJ) et le ministère des affaires étrangères. On est bien face à une situation de mille-feuilles. Le ministère des affaires étrangères demande à la DESCO que lui soient remontés les éléments des programmes d'histoire et d'éducation civique en cours susceptibles de répondre, même imparfaitement, aux axes de l'ECRI. C'est la DAJ qui s'en charge. Or son rapport provoque une petite crise interne. Sa recension des thématiques supposées répondre aux demandes de l'ECRI ne satisfait pas le bureau des contenus d'enseignement.

[641] ECRI, commission européenne contre le racisme et l'intolérance; *second rapport sur la France,* 10 décembre 1999, AN, 20122058, article 58.
[642] *Note du ministère de l'Éducation nationale à trois bureaux de la DESCO*, 20 janvier 2004, AN, 20122058, article 58.

Un phrase attire leur attention devant laquelle ils dessinent un gros point d'interrogation dans la marge :

> *« Dans les lycées, les nouveaux programmes d'histoire dégagent notamment la dimension des droits de l'homme et l'aspect ethnique des phénomènes sociaux »*[643].

Le document mentionne en outre l'étude du génocide des juifs mais se contente d'insister surtout sur la présence importante des droits de l'homme. La question du multiculturel, et notamment l'ouverture à l'altérité culturelle n'apparaît nulle part. Or le Bureau des enseignements ne se reconnaît pas dans ce rapport qu'il estime en sus ne pas répondre à l'ECRI. Des courriels sont échangés entre différents bureaux dont les archives gardent quelques traces. Le rapport omet de mentionner que les principes de l'ECRI sont incompatibles non seulement avec le calendrier d'écriture des programmes (seuls les programmes de sections technologiques sont en chantier), mais aussi

> *« avec notre conception de l'enseignement de l'histoire (et là aussi on n'y touchera pas dans l'immédiat), voire même avec notre conception de l'intégration) »*[644].

L'usage des courriels bouleverse considérablement les relations entre bureaux. On a typiquement ici l'intervention, dans la chaîne de traduction d'un « actant non humain » selon l'expression de Michel Callon et Bruno Latour (Callon & Latour, 2006) qui reconfigure les temporalités et les formes des interactions sociales.

Marie-Hélène Touzalin avait beaucoup insisté sur ces changements techniques et technologiques lors de notre entretien :

> *« C'est ce que j'appelle la tectonique des plaques ; on ne peut pas penser les réformes sans la LOLF et la révolution informatique. Je suis passée des parapheurs mis en page aux mails incessants, à la rafale de mails, classer les dossiers, savoir qui et quand et c'est nous qui tapons tout et il faut que je fasse attention aux caractères gras etc. Donc on fait tout. L'accélération est très forte »* [645].

L'échange de courriel est familier. Les auteurs se demandent comment agir pour rattraper ce problème inhérent au contenu du rapport.

---

[643] *Note du ministère de l'Éducation nationale à trois bureaux de la DESCO*, 20 janvier 2004, AN, 20122058, article 58.

[644] *Courriel de Jean-Marc Blanchard à Marie-Hélène Touzalin* (Bureau du contenu des enseignements), 31 mars 2004, 13h00, AN, 20122058, article 58.

[645] Marie-Hélène Touzalin, entretien, 6 juin 2011.

En bout de chaîne, Jean-Marc Blanchard écrit à Marie-Hélène Touzalin:

> *« Il faudra sans doute travailler à un texte plus détaillé sur celui de la note du 20 janvier en montrant notre entrée dans la question de la place faite dans les enseignements aux machins étrangers »*[646]

La phrase est sibylline et le ton de la familiarité est facilité par l'usage du courriel.

On se trouve donc en situation de conflit à plusieurs niveaux : entre bureaux de l'administration, et entre le paradigme national-républicain français et la commande multiculturelle de l'ECRI.

La modalité de résolution du conflit de gouvernance s'effectue dans les coulisses, et par le biais d'un petit tour de passe-passe. Un premier rapport provisoire de l'ECRI circule dans les bureaux de la DESCO. Il est confidentiel et devra servir de base de discussion au ministre des Affaires étrangères. Le rapport se réjouit « *d'apprendre que les programmes d'enseignement ont été renforcés* » et félicite la France pour sa capacité à montrer les apports positifs de l'immigration[647]. Or, entre 2002 et 2004, la France n'a pas changé ses programmes concernant l'enseignement de l'immigration. Tout au plus, le ministère a-t-il concédé à l'organisation d'une semaine antiraciste dans les écoles en mars. Seuls les programmes de lycée ont été modifiés en 2003, notamment l'enseignement de la colonisation-décolonisation comme nous l'avons vu mais sans faire de lien explicite avec l'immigration.

L'aventure de l'ECRI montre les résistances du système éducatif à des commandes qui lui sont extérieures et qui ne s'inscrivent pas dans la grammaire républicaine. En procédant simplement à un inventaire de l'existant, en organisant une semaine contre le racisme, et en plaçant l'ensemble sous l'angle des droits de l'homme et de la diversité, la commande initiale de valorisation du « multiculturalisme » a été réinterprétée par la France selon la logique civique qui est la sienne. Moyennant quelques petits arrangements entre administrations, la concurrence entre la gouvernance européenne et nationale a ainsi été enrayée. Ces constats relativisent les hypothèses de porosités entre les demandes faites par l'Europe et les modifications des curricula français. On se trouve typiquement ici dans un cas de ruse administrative pour contourner des commandes extérieures.

Un autre constat s'impose également : contrairement à la décennie précédente, et même aux propositions faites par le CNP en 1999, le fait colonial n'est plus ici un outil de lutte contre

---

[646] *Courriel de Jean-Marc Blanchard à Marie-Hélène Touzalin*, 31 mars 2004, 13h03, AN, 20122058, article 58.

[647] *Projet de troisième rapport sur la France adopté le 25 juin 2004*, confidentiel, AN, 2012058, article 58.

les discriminations. S'il fut mentionné dans le projet du comité interministériel pour l'intégration, il n'est pas apparu du tout pour souligner à l'ECRI la sensibilisation par les programmes, à la diversité culturelle, la tolérance et l'antiracisme. Il en va de même pour l'étude des autres aires civilisationnelles qui étaient jusque là systématiquement citées comme garantes de l'ouverture à l'altérité.

En 2007, la question se pose à nouveau dans des termes un peu différents. L'année 2008 est déclarée, par le conseil de l'Europe, « année européenne du dialogue interculturel ». A la DGESCO[648], Mme Rebeyrol est chargée de diriger un comité technique qui labellisera des projets nationaux et territoriaux. Le bureau des programmes est enrôlé aussi dans le projet. Tzvetan Todorov prend la responsabilité de la création d'un outil pédagogique pour enseigner l'histoire européenne des arts. Une évolution des programmes scolaires est également prévue. Cette fois elle correspond au calendrier de réécriture des programmes puisque la commission Wirth est au travail. L'enseignement de l'histoire de l'immigration entre dans le cadre de la valorisation du thème de dialogue interculturel[649].
Véronique Foucat est chef du bureau des programmes et chargée de cette réflexion sur l'évolution des programmes au regard de l'interculturel. Or, au même moment, Anne Rebeyrol et Véronique Foucat sont impliquées toutes deux dans une réflexion sur « identité nationale et éducation civique ». Le projet est lancé à la suite d'une demande du nouveau président Nicolas Sarkozy[650]. Ces réunions doivent servir de bases à la réécriture des programmes de primaire et du secondaire.
L'un des thèmes de la réflexion est intitulé comme ci : « Se sentir héritier d'une histoire ».

> *« Aujourd'hui, l'enjeu est d'intégrer au roman national différents groupes qui revendiquent une identité. En effet on ne peut se reconnaître dans une identité nationale que si celle-ci vous a elle-même intégrés dans la communauté nationale, c'est à dire dans le roman national »*[651]

écrivent-ils, avant d'envisager ce qui, dans le Socle commun, permet de tisser le particulier et le commun.

Rien dans les archives ne permet de savoir ce qu'est devenu le travail de cette commission. Peut-être a-t-elle inspiré le travail du groupe Wirth pour la réécriture des programmes de collège, ou bien s'est-elle cantonnée à la production de ressources.

---

[648] En 2005, la DESCO devient Direction Générale des enseignements scolaires (DGESCO)
[649] *Note à la DGESCO*, 2 novembre 2007, AN, 20122058, article 58.
[650] On notera ici que la commande a précédé de deux ans le grand débat sur l'identité nationale qui n'est lancé qu'en 2009. Preuve, s'il en était besoin, de l'importance accordée à l'école dans ce débat.
[651] *Identité nationale et éducation civique, Document de travail,* Octobre 2007, AN, 2012058, article 58.

Une fois encore, l'éparpillement des bureaux préposés aux réflexions curriculaires, accentué par la disparition de l'instance un peu centralisatrice du CNP, explique l'interruption de ces missions temporaires.

A cette multiplication des missions temporaires et des bureaux s'ajoutent en outre d'autres sphères d'interrogations sur les contenus d'enseignement. Ce sont des sphères connectées à l'institution scolaire mais préposées à proposer des changements, et non des instances décisionnelles. Productrices de « rapports », elles interviennent donc aussi dans le circuit de production de savoirs scolaires.

3- L'enseignement du fait colonial objet de réflexion d'autres instances, un « circuit de dérivation »

Depuis la fin des années 1990, la politique contre les discriminations et pour l'intégration occupe une large partie des politiques publiques. L'arsenal législatif ne suffit pas. On voit alors se multiplier des instances intermédiaires sous la forme d'observatoires, de hauts conseils chargés de prendre en main des modalités de sortie de crise et de garantir à l'opinion la vigilance permanente de l'État sur ces questions. Ces instances ne sont pas toutes ajustées au calendrier politique et leur niveau de dépendance de l'administration centrale est très variable. Elles peuvent également être permanentes ou temporaires. Leur action procède généralement par auditions puis production de rapports qui sont plus ou moins publicisés et surtout utilisés ensuite comme matrices législatives.

Les années 2000, ces rapports se multiplient et le circuit n'est pas toujours simple à identifier[652]. Ces derniers sont l'objet d'instrumentations politiques qui donnent à voir une modalité de gestion des questions sensibles dans l'espace public. Si tous ne concernent pas l'école et l'enseignement de l'histoire - loin s'en faut - on observe toutefois une propension très forte à apostropher le système éducatif comme lieu d'action et parfois même les programmes scolaire, ceux d'histoire et d'éducation civique notamment. Ils émettent par ailleurs des « recommandations » qui font parfois l'objet de commissions de suivi. Il y a

[652] Le site de la Documentation française comptabilise 712 rapports publics sur les questions d'enseignement depuis 2004.

donc une pression sur les curricula qui émane de ces différents rapports. Une analyse de contenu permettra alors de déterminer dans quelle mesure se dessine, dans ces rapports, une « communauté d'interprétation » susceptible de peser sur les réaménagements curriculaires ou si les registres de ces rapports diffèrent au point de se neutraliser et laisser peser, dans l'espace public, une multiplicité de préconisation qui, au final, finissent par se neutraliser.

3-1 Quelles instances ? Des communautés mouvantes d'experts

La plus ancienne est créée en 1947, c'est la CNCDH (commission nationale consultative des droits de l'homme). C'est une autorité indépendante qui peut s'auto-saisir ou être saisie par le gouvernement. Elle est composée de représentants de la société civile, d'un député, d'un sénateur (nommés respectivement par leur chambre), un membre du Conseil Economique et Social, et un défenseur des droits. Sa fonction est de préparer toutes les questions inhérentes à la situation des droits de l'homme en France en vue de discussions dans les instances internationales. Or, depuis la loi Gayssot en 1990, elle est missionnée pour établir un rapport dans les domaines de la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie. Depuis 1999, il existe normalement dans chaque département un dispositif de suivi des recommandations de la CNCDH. Elle a donc un rôle de conseil et de propositions. Elle a le statut légal d'autorité administrative[653].

D'autres instances voient le jour à la faveur des débats spécifiques sur l'intégration. En 1989 est créée une autre organisation cette fois de « réflexion et de propositions » : le Haut Conseil à l'Intégration (HCI). Il est rattaché aux services du Premier ministre, élabore un rapport annuel, et émet des avis consultatifs. Ses membres sont choisis par le Président de la République parmi des personnalités représentatives de tous les domaines de la société civile. Elle est chargée de réfléchir à la question de l'intégration. Le HCI passe sous la tutelle du ministère de l'immigration, de l'identité nationale et de la coopération solidaire en 2008. A ce moment, de nouvelles personnalités y sont nommées dont Alain Seksig[654]. Parmi les anciens membres impliqués dans les débats sur l'enseignement de l'histoire, on trouve aussi Pierre Chaunu, Lilian Thuram, ou encore Jacqueline Costa Lascoux. Ses rapports sont souvent très

[653] Une AAI (Autorité administrative indépendante) est un organisme administratif qui agit au nom de l'État et dispose d'un pouvoir sans pour autant relever de l'autorité du gouvernement.
[654] Pour une présentation d'Alain Seksig, voir partie 3, chapitre 2, 2-2.

médiatisés, notamment en période de pointe des débats sur la laïcité. Le HCI disparaît en 2012.

A côté de ces deux instances sur lesquelles nous concentrerons notre propos, on peut également évoquer la HALDE (Haute Autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité), créée en 2005, également compétente pour se saisir de toutes les discriminations. Son collège est composé de membres de la société civile nommés par le Président de la République, du Sénat, de l'Assemblée nationale, du Conseil d'État, de la Cour de cassation et du Conseil Economique et Social. La Halde réalise des enquêtes, assiste les victimes et rédige des rapports annuels. Elle peut donc être saisie individuellement et dépend du Procureur de la République. Elle a une mission plus judiciaire. Elle est dissoute en 2011. La Halde s'est peu intéressée à l'école à une exception sur laquelle nous reviendrons.

A côté de ces instances officielles existent des associations (LICRA, SOS racisme etc.), des « observatoires » (des inégalités, de la laïcité etc.), des Think Tank (Terra Nova, Institut Montaigne) dont les niveaux de porosité avec le gouvernement ou avec ces instances officielles sont très variables, et qui émettent également des rapports, avis, interpellations, susceptibles de peser sur l'opinion et les mesures politiques. Si l'observatoire des inégalités est fondé et géré par des universitaires, celui de la laïcité « assiste le gouvernement »[655] . Des connexions sont évidentes entre toutes ces sphères. Patrick Gaubert, qui a présidé les dernières années du HCI était par exemple président de la LICRA.

Tous ces lieux forment des communautés mouvantes d'experts et tissent des réseaux d'influence susceptibles de peser sur des décisions politiques.

Enfin, à côté de ces instances installées existent aussi différentes missions d'enquêtes temporaires d'impulsion gouvernementale ou parlementaire sur des points précis. Ces missions procèdent également à des auditions et émettent un rapport conclusif contenant des recommandations. Ce fut le cas en 2006 avec la mission Accoyer que nous analyserons également.

L'action congruente de l'ensemble de ces instances et dispositifs sont susceptibles de brouiller les modalités d'action publique en cas de désaccord et de produire (voire justifier) l'immobilisme. Surtout, la saisine de certaines d'entre elles, peut aussi relever de stratégies de dérivation de questions sensibles. Même si le terme d' « agencification » (Buton & Pierru,

[655] http://www.gouvernement.fr/missions-de-l-observatoire-de-la-laicite, consulté le 14 août 2015.

2012) est impropre car ne concerne que la captation de la chose publique par des agences privées, il n'en reste pas moins que la saisine d'instances d'expertises ou la décision de missions peuvent être analysées comme un «processus de sortie de crise« comme l'analyse Soraya Boudia :

> *« L'expertise, par l'acte même d'instituer un comité d'experts sur des scènes locales, nationales, ou internationales - peut être analysée comme un élément important d'un processus de sortie de crise institutionnelle et/ou politique » (Boudia, 2008, p.29).*

Dans ce cas, le pouvoir central se décharge de responsabilités régaliennes dans le règlement de la crise. C'est avec ces grilles de lecture que nous entreprenons l'étude de quelques cas en nous concentrant sur les usages qui y sont faits du passé colonial.

3-2 Les analyses et recommandations de la CNCDH

Notre échantillon concerne les rapports d'activité[656] qui s'étendent de 2000 à 2014. Les mentions de la nécessité d'enseigner l'histoire de la colonisation sont recensées dans le tableau suivant. Afin de faire ses rapports, la CNCDH procède à des auditions et à des sondages. Elle peut éventuellement faire des recommandations. Parmi les auditionnés, on retrouve fréquemment la LICRA, le MRAP ou encore des chercheurs spécialisés comme Pierre-André Taguieff[657]. Mis à part les chercheurs, les noms des auditionnés sont rarement mentionnés. Il est donc difficile de faire des connexions avec les autres champs, en particulier pour l'Éducation nationale. Nous avons retenu les passages où apparaissait clairement le passé colonial comme critère d'identification d'une population stigmatisée (sous la forme de continuum souvent, même si le terme n'apparaît jamais), ainsi que ceux où l'enseignement du passé colonial apparaît comme une remédiation[658].

[656] les rapports d'activité de la CNCDH sont des documents publiés par la très officielle Documentation française, maison d'édition dont le directeur est nommé en conseil des ministres.

[657] Pierre-André Taguieff est politiste. Spécialiste de l'extrême-droite et du racisme, ses travaux sont aujourd'hui controversés par une frange de la gauche critique qui les estime politiquement conservateurs.

[658] Dans les premières années, une place importante est également faite à la Corse et à la rhétorique du FLNC qui évoque la «colonisation« par la métropole. Nous ne l'avons pas relevé non plus.

Tableau 9 : Mentions du passé colonial dans les recommandations de la CNCDH depuis 2000

2000 « Comment ne pas souligner ici que l'«intégration« plus spécifique des jeunes issus de l'immigration ne peut se passer de la reconnaissance et de la transmission de l'histoire et de la mémoire : histoire de la colonisation par la France et des luttes pour l'indépendance, mémoire de tous les moments de cette histoire partagée, y compris les plus sombre (...) », audition de Jean-Louis Nembrini, inspecteur général
2001 - Parmi les causes perçues du racisme : « le péché originel du colonialisme avec l'enkystement du ressentiment dans la deuxième génération » - Les conséquences positives de la colonisation : « la colonisation française, péché originel qui aurait fait le lit du racisme peut être également intégrée positivement dans le discours des personnes rencontrées » - Une partie sur la nécessaire commémoration du 17 octobre 1961
2002 La colonisation est mentionnée à l'occasion de la mention de l'extrême-droite qui lutte contre l' »immigration-colonisation ». Le texte insiste sur la mobilisation de la colonisation par les groupes racistes.
2003 - « L''imagerie coloniale pèse encore fortement dans la représentation des étrangers qu'ont les fonctionnaires de police » - « Une triple suspicion pèserait sur l'Islam en tant que religion dans un pays fortement sécularisé, en tant que religion des ex-colonies surchargée d'une mémoire d'affrontement (...) » - « La décolonisation particulièrement difficile au Maghreb a nourri un ressentiment profond à l'égard des musulmans » - « Elle [la guerre d'Algérie] a ouvert une plaie profonde dans l'identité nationale française, avivée par la sédentarisation dans l'hexagone d'anciens colonisés » - « On a cherché ensuite si ce rejet de l'Islam et des musulmans était distinct de l'hostilité envers les immigrés, assez largement répandue dans la société française et tout particulièrement compte-tenu de la décolonisation, envers les Maghrébins » - « Les auditions ont souligné également le besoin d'un renforcement de l'histoire coloniale » (Françoise Lorcerie) Auditions de Bruno Etienne évoque l'enseignement de l'histoire et cite Suzanne Citron, le caractère « nettement colonialiste » des manuels scolaires de la troisième République.
2004 Le MRAP souligne : - « Les préjugés et stéréotypes hérités de la colonisation » - « La colonisation demeure une réalité inavouable » Jacqueline Costa Lascoux ((membre des GTD éducation civique et ECJS 1995 et 1999) : « la montée du communautarisme s'accompagne d'un "politiquement correct" qui produit des effets pervers (...) l'espoir d'une reconnaissance de droits-créances perçus comme une dette sur la société en réparation de la colonisation » Esther Benbassa : « le racisme anti-arabe suit lui aussi une courbe ascendante et se greffe sur un fond de contentieux hérité de la colonisation et de la décolonisation »
2005 Parmi les grands axes de formation de l'Éducation nationale en faveur de la lutte contre le racisme et l'antisémitisme : « la formation à l'enseignement des périodes porteuses de mémoires conflictuelles (... s'y ajoutent les thèmes concernant la période coloniale ». Rubrique : « histoires, mémoires : connaître le passé pour mieux construire le futur » : période coloniale : 2005, le retour en force du refoulé »
2006 Pour la commission « Éducation et citoyenneté », deux thèmes forts ont émergé : la lutte contre racisme dans le sport et la réflexion sur la mémoire « avec par exemple une réflexion sur la place de la colonisation/décolonisation dans les manuels scolaires » La CNCDH intègre le critère « trouvez vous le bilan de la colonisation positif » dans ses sondages.
2007 « les traces historiques (colonisation) et l'ancienneté de l'immigrations en France les [populations originaires du Maghreb] maintiennent dans un lien inaliénable avec leur pays d'origine ».

« sentiment de dettes vis à vis des pratiques coloniales françaises« susceptibles de provoquer des postures d'empathie » « Le concept de racisme et de discrimination raciale ou ethniques s'est considérablement enrichi ces dernières années dans la terminologie des Nations Unies (...) englobant même la dimension colonialiste du racisme »
2008 Toute une partie concerne les programmes scolaires (parution des nouveaux programmes de collège). L'enseignement des traites négrières et de l'esclavage est mentionné comme dispositif de lutte contre les discriminations.
2009 une intervention de Virginie Guiraudon sur le racisme au travail est retranscrite. Elle y évoque les travaux de Laure Pitti, Sayad, et Laura Frader qui tous ont montré une forme de continuum colonial
2010 Intervention retranscrite de Fabien Jobard et René Lévy sur «police, justice et discriminations raciales en France : état des savoirs ». Les travaux de Pascal Blanchard sont évoqués . Parmi les recommandations de la CNCDH : « Il est nécessaire de renforcer l'enseignement de l'histoire de l'esclavage et de toutes les formes d'exploitation des êtres humains, de la colonisation et de la décolonisation »
2011 Reprise des mêmes recommandations concernant l'enseignement qu'en 2010. L'audition de SOS racisme évoque « l'absence de retour dans notre pays sur les constructions de l'imaginaire colonial nous place dans la situation suivante : la disparition progressive de l'inégalité constitutive du rapport colonial ne peut ne peut pour certains qu'être vécue comme une inversion du rapport colonial et non pas la construction d'un lien d'égalité ». La même audition développe la difficulté à travailler sur l'histoire et la mémoire, notamment sur la colonisation et appelle à une « déconstruction des représentations racistes sur lesquelles s'est fondé le projet colonisateur ». Il constate que le pays a refusé de lutter contre ce « substrat culturel hérité de son épopée coloniale ». Il évoque la « montée en puissance des descendants de colonisés dans l'espace public »
2012 Le « trauma de la colonisation et de la guerre d'Algérie » est identifié comme marqueur de la communauté la plus stigmatisée. Evoque également le retournement de cette pensée de la part de ceux qui voient dans l'immigration une colonisation revancharde L'action du ministère de l'Outre-mer et du CPHME dans la transmission de la mémoire et de l'histoire de la traite négrière et de l'esclavage colonial est mentionnée dans le bilan de l'action ministérielle de lutte contre le racisme. Une grande partie du rapport est consacrée à l'enseignement de l'esclavage dans les programmes, ainsi qu'aux commémorations des exhibitions ethnographiques avec la reprise du terme de « zoos humains ».
2013 Le rapport est consacré en grande partie à l'islamophobie puis à des analyses de chercheurs sur le racisme (Nonna Mayer, Vicent Tiberj, Guy Michelat, Tommaso Vitale). Le passé colonial est rappelé à de nombreuses reprises. Les travaux de l'ACHAC sont cités. L'action du CPHME est rappelée. A nouveau une présentation des programmes est faite sur l'esclavage et les traites.
2014 Le rapport reprend exactement la même étude de chercheurs. Une contribution du ministère de l'Éducation nationale revient sur la lutte contre le racisme à travers les programmes scolaires. La décolonisation est mentionnée pour la troisième, ainsi que les traites et les conquêtes coloniales

La chronologie suit celle des débats publics déjà observés. Le continuum colonial s'impose progressivement comme allant de soi pour penser l'immigration. La mention de l'enseignement est très rare au début mais s'accentue avec la création du CPME. La participation de l'Éducation Nationale est d'ailleurs régulière, via les auditions, mais la CNCDH n'a quasiment aucun écho dans l'administration, d'après les archives.

Le fait colonial s'impose en revanche progressivement comme un contenu d'enseignement susceptible de lutter contre le racisme et l'antisémitisme, aboutissement d'une inversion dans la façon d'aborder la question.

3-3 La mission parlementaire Accoyer

Une mission consensuelle

Les débats sur la mémoire ne se sont pas calmés avec l'abrogation de l'article 4 de la loi du 3 février 2005. Ils rebondissent au moins à deux reprises dans les années qui suivent. La première crise est à l'occasion d'une proposition de loi du Parti socialiste en octobre 2006 de pénaliser la négation du génocide arménien. La proposition provoque une nouvelle polémique tandis que se poursuivent les débats sur la colonisation lors de la sortie du film *Indigènes*[659], des propos du maire de Montpellier qualifiant les harkis de « sous-hommes » ou encore de la définition par *Le Petit Robert* du mot colonisation[660]. Les susceptibilités sont à leur comble en 2006-2007 lors de la campagne présidentielle qui mobilise fortement le registre de la mémoire, de la repentance ou anti-repentance, et de l'identité nationale (De Cock et alii 2008). Or, une fois élu, le nouveau Président Nicolas Sarkozy annonce deux mesures : la lecture de la lettre du résistant Guy Môquet à chaque rentrée scolaire dans les lycées, et le parrainage d'un enfant juif mort sous la Shoah par tous les élèves français de CM2. Les deux affaires provoquent un tollé et de nouvelles prises de paroles, à droite comme à gauche, sur les surenchères mémorielles. Le Président recule finalement sur la Shoah mais les trois années suivantes montrent que chaque saillie ayant trait à des enjeux mémoriels réveille les polémiques. Dans ce contexte, il faut envisager une sortie de crise susceptible de produire du consensus. Bernard Accoyer, Président UMP de l'Assemblée nationale est désigné pour diriger une mission parlementaire d'information sur les questions mémorielles. L'annonce est faite publiquement et la mission commence ses travaux dès avril 2008. Elle procède par des auditions filmées en direct et archivées sur le site de l'Assemblée. La commission doit statuer sur l'opportunité des lois mémorielles.

La commission a une stratégie de recherche d'équilibre. Sa composition, pour commencer, réunit des acteurs très marqués politiquement sur ces questions comme Christiane Taubira et Georges Pau-Langevin (très impliquées sur les questions de l'Outre-mer et la mémoire de l'esclavage) ou Lionnel Luca et Christian Vanneste (artisans de la loi du 23 février 2005).

[659] Le film de Rachid Bouchareb évoque la participation des troupes coloniales lors de la Seconde Guerre mondiale. Pascal Blanchard en a été conseiller historique.

[660] En février 2006, Georges Frêche s'emportant avait insulté les harkis lors d'une cérémonie publique d'hommage aux rapatriés. De son côté, le dictionnaire Petit Robert reprenait la terminologie coloniale de «mise en valeur » des colonies dans sa définition.

Les auditions se déroulent tous les quinze jours. Elles sont ouvertes à la presse. Certaines sont individuelles, d'autres en tables rondes qui abordent les questions des lois, du devoir de mémoire, de la « concurrence des mémoires », du communautarisme mais aussi de l'école comme lieu de transmission.

Parmi les auditionnés se trouvent quelques figures incontournables des débats sur l'enseignement de l'histoire depuis les années 1980 : Alain Finkielkraut, Marc Ferro, Suzanne Citron, Jean-Pierre Rioux ; mais aussi des personnalité fort impliquées dans les débats sur les questions de mémoires, d'immigration et de laïcité depuis le début des années 2000 : Barbara Lefebvre (co-auteure des *Territoires perdus de la République*, qui intervient au nom de LICRA), Patrick Lozès (CRAN), Serge Romana (CM98), Françoise Vergès (CPHME), Olivier Pétré-Grenouilleau. Si la mémoire de l'esclavage est très représentée, celle de la guerre d'Algérie ne l'est que par l'intermédiaire de l'historien Jean-Jacques Jordi, invité au titre de futur directeur du Mémorial national de la France d'Outre-Mer, historien qui ne s'est pas impliqué dans les débats sur la mémoire coloniale et surtout destiné à présider une fondation très controversée[661]. Parmi les historiens très actifs dans la controverse de 2005 sont auditionnés Pierre Nora (premier jour), Marc Ferro (deuxième jour), et Gérard Noiriel (quatrième jour).

La table-ronde sur l'école se déroule le 22 juillet, en pleines vacances scolaires et porte sur la question suivante : « Entre histoire et mémoire, quelle approche du passé en milieu scolaire ? ». Elle ne comporte aucun enseignant de primaire ou secondaire en exercice, mais une enseignante en IUFM et membre du projet européen EUROSCL sur l'enseignement de l'esclavage : Marie-Albane de Suremain[662], ainsi qu'Hubert Tison, Secrétaire général adjoint de l'APHG. Jean-Louis Nembrini directeur de la DGESCO est également présent ainsi que Jean-Pierre Rioux présenté comme « historien ». Même s'ils ne se présentent pas comme tels, Jean-Pierre Rioux et jean-Louis Nembrini incarnent également l'Inspection Générale d'histoire-géographie, ayant tous deux officié à ce poste[663]. Le doyen de l'IGEN François Redondo est aussi présent, ainsi que Hélène Waysbord-Loing, également Inspectrice

[661] Le mémorial national de la France d'Outre-Mer est un projet issu de l'article 3 de la loi du 23 février 2005. Très controversé également par les historiens de la guerre d'Algérie, la mobilisation avait pâti de celle sur l'article 4. L'article est finalement passé. Voir la tribune collective « Non à une Fondation de la mémoire partisane », *Le Monde*, 5 octobre 2007 (Omar Carlier, Jean-Charles Jauffret, Giles Manceron, Gilbert Meynier, Eric Savarese, Sylvie Thénault).

[662] Marie-Albane de Suremain est en outre historienne du fait colonial, elle a travaillé sur la construction des savoirs en sciences sociales en situation coloniale (Suremain (de), 2001).

[663] Chacun leur tour, ils interviendront pour préciser immédiatement qu'ils ne s'expriment pas en tant qu'Inspecteurs Généraux, ce qui est aussi une manière de rappeler leur fonction.

Générale et par ailleurs présidente de la maison d'Izieu, missionnée par le gouvernement pour réfléchir à l'enseignement de la Shoah. Sophie Ernst, chargée de mission à l'INRP (titre non spécifié ici) est qualifiée de « philosophe de l'éducation ». Elle a beaucoup travaillé sur les mémoires et les questions sensibles et vient de sortir un ouvrage sur le sujet (Ernst, 2008). Enfin, Jean-Michel Ducomte représente le CIDEM, Centre civisme et démocratie.

Il y a donc une très forte présence de l'Inspection Générale dans le groupe et le risque de lourds effets d'autorité liés à une représentations importante de la hiérarchie. Suzanne Citron, également convoquée, intervient dans la table ronde sur la recherche historique et non sur l'école.

La table-ronde est retranscrite intégralement[664] et se divise en deux moments. Le premier est consacré aux contenus d'enseignement et le second aux pratiques. Jean-Louis Nembrini rappelle la temporalité d'écriture des programmes qui ne peut répondre aux demandes politiques. La très grande partie de la table est ensuite consacrée à l'articulation entre l'histoire et la mémoire, tout le monde s'accordant sur la nécessité des deux à l'école. Seule l'intervention de Marie-Albane de Suremain entre dans des détails didactiques en expliquant les différentes approches possibles de l'histoire coloniale et sa préférence pour les récits de vie, pour la confrontation des points de vue. L'enjeu est de lutter notamment contre les assignations identitaires et d'élaborer des éléments d'universel. Pour elle, les demandes mémorielles sont légitimes et permettent de faire avancer l'histoire enseignée. Il faut donc former les enseignants sur ces questions sensibles et créer des ressources pédagogiques. Reprenant la parole, Jean-Pierre Rioux se montre en revanche très critique sur le brouillage induit par la confusion des directives, notamment européennes, en matière d'histoire et de mémoire. Quelques minutes plus tard, il se prononce en revanche pour un récit national susceptible de « retrouver une unité dans la diversité ».

La table-ronde est très consensuelle et ne revient pas sur les difficultés soulevées par les questions mémorielles dans l'enseignement.

[664] http://www.assemblee-nationale.fr/13/cr-miqm/07-08/c0708010.asp#P7_125, consulté le 12 août 2015.

Le passé colonial, une question sensible dans le rapport de mission

Le rapport final accorde une grande place à l'enseignement de l'histoire[665]. S'il reconnaît des contenus importants comme les traites et l'esclavage, les apports successifs de l'immigration, ou l'enseignement des faits religieux (p140), il insiste surtout sur la finalité de l'histoire scolaire au service de « l'unité nationale » (p 138), de la culture partagée et du projet républicain. L'importance du Socle commun est rappelée, ainsi que le combat contre le relativisme (142). Le rapport procède à un historique de l'enseignement de l'histoire et revient d'abord longuement sur le roman national. Il rappelle que la colonisation en est partie prenante et qu'elle contribue, sous la troisième République, à glorifier le patriotisme. Une seconde partie analyse une « *école tiraillée entre sa mission traditionnelle d'enseignement de l'histoire et sa volonté de répondre aux attentes suscitées par "devoir de mémoire"* » (p 145). Elle recense alors les « questions dites "sensibles" » en rappelant que la terminologie n'est pas celle de l'institution[666]. Le rapport se fonde ici sur deux études menées à l'INRP (Boyer, 2008 ; Porte, 2009) et un article co-écrit par Françoise Lantheaume et Benoît Falaize (Lantheaume & Falaize, 2008a) et étudie successivement la place de la colonisation et de l'esclavage. Les programmes et manuels sont confondus dans ce passage. Les auteurs insistent sur sa présence dans les manuels et l'accentuation du traitement de la guerre d'Algérie depuis 2002 : « *A partir de 2002, la révision des programmes donne à la colonisation et à la décolonisation de l'Algérie une place centrale* » (p.149). Cette mention est importante car nous avons vu que l'institution s'était défendue d'avoir changé les programmes de 2002 en vue d'intensifier l'étude du thème colonisation-décolonisation. La justification se limitait aux contingences horaires[667]. On a donc ici une forme de détournement (ou dévoilement ?) d'une réécriture a priori désintéressée. Le rapport indique également une tendance des manuels à une lecture qui mentionne explicitement les effets positifs et négatifs. Il s'intéresse ensuite au « devoir de mémoire » à l'école et, plus spécifiquement, à l'enseignement de la Shoah, au regard de l'ouvrage collectif dirigé par

[665] *Rapport d'information au nom de la mission d'information sur les questions mémorielles*, rapporteur M. Bernard Accoyer, enregistré à la présidence de l'Assemblée nationale le 18 novembre 2008.

[666] Cette indication est précisée par une note renvoyant à l'article de Marc Vigié, «Apprendre et enseigner les colonisations », *Historiens et Géographes* n°400, octobre-novembre 2007. IPR d'histoire-géographie à Versailles, ce dernier défend en effet le caractère « construit » de cette terminologie de questions sensibles. il nous en avait fait part lors de notre entretien le 13 janvier 2007.

[667] Voir partie 3, chapitre 3, 3-2.

Sophie Ernst (Ernst, 2008). Le constat n'est pas alarmiste et indique bien qu'une très grande majorité des élèves adhère aux contenus des cours (p.158). Il émet ensuite ses propositions qui sont polarisées sur l'enseignement des questions vives. « *La classe et les programmes d'histoire doivent rester un lieu de connaissance et non de reconnaissance* » (p.160) ; renforcer la formation des enseignants sur les questions « dites "sensibles" » et éventuellement constituer des équipes spécialisées sur le sujet, renforcer la pluridisciplinarité, l'éducation aux médias, la coopération avec les associations. Une dernière partie est consacrée à la question à l'origine de cette mission : la place du Parlement dans l'écriture des programmes. Chacun des auditionnés semble avoir cautionné l'importance que les représentants de la nation expriment leur avis sur les grandes directions des programmes et les priorités à enseigner pour l'intelligibilité du monde contemporain. Il est donc question de « droit de regard » du Parlement au nom de son devoir de contrôle et d'évaluation de l'action du gouvernement (p.172). Le rapport propose alors la constitution d'une nouvelle mission d'information sur l'enseignement de l'histoire qui pourrait délimiter le paramètre de son intervention.

Il est difficile d'évaluer la portée d'un rapport. Le relais politique et médiatique insiste essentiellement sur l'abandon des lois mémorielles et laisse de côté les questions d'enseignement. L'opération laisse une impression de stratégie d'apaisement par un dispositif de circuit de dérivation. Par une sorte de mise en équivalence des positions émises lors des auditions, un consensus semble atteint au moins momentanément. La décision d'une participation du Parlement aux programmes scolaires n'est pas commentée. C'est peut-être la plus sensible, mais elle est remise à une mission ultérieure. Les propos tenus sur l'enseignement de la colonisation s'inspirent de la recherche et du paradigme des questions socialement vives. Leur approche est dépolitisée dans ce rapport qui ne mentionne pas directement le continuum colonial mais insiste beaucoup sur l'histoire de l'immigration envisagée de façon autonome, sans lien avec le colonial. Aucune demande de réécriture n'est faite aux programmes qui satisfont en l'état. Les recommandations ne concernent donc que les aspects pédagogiques et la formation des enseignants. Ce rapport est ainsi une façon de déminer les interpellations faites à l'institution sur ses supposées défaillances. Enfin l'enseignement de l'histoire est davantage rabattu vers ses finalités de construction d'un commun dans le cadre du socle. Il est rappelé l'articulation possible entre l'unité et la diversité et la vocation à construire de l'universel (73 occurrences dans le rapport), même à partir des mémoires plurielles. La dimension morale des thèmes comme l'esclavage ou la

Shoah permet cela. Cette appréhension de l'enseignement de l'histoire va à l'encontre de celle soulevée par le Haut Comité à l'Intégration (HCI)

3-4 Dans les coulisses du HCI, le fait colonial en débat

Contrairement à la CNCDH, le HCI émet des rapports sur des thématiques plus ciblées. L'école n'est pas toujours au cœur de ses préoccupations qui varient du monde du travail à la religion, ou aux interrogations sur les valeurs républicaines. Par ailleurs, cette instance est très dépendante du politique et passe sous la tutelle du ministère de l'identité nationale en 2007. Il existe donc plusieurs HCI entre le moment de sa fondation en 1989 et 2012 (Hajjat 2013), date de sa suppression par le nouveau gouvernement François Hollande. Nous avons pu rencontrer une ancienne membre du HCI, Sophie Ferhadjian, qui, en sus d'un entretien, nous a fourni ses archives privées de la période 2012 où elle y travaillait en tant que chargée de mission. Ces archives permettent de pénétrer les coulisses de fonctionnement du second HCI post-2007. Nous retracerons ainsi d'abord les étapes qui ont mené au rapport spécifiquement tourné vers l'école : « Les défis de l'intégration à l'école » paru en 2011 puis à l'avis sur l'intégration culturelle pour lequel Sophie Ferhadjian a travaillé.

Un dissensus progressif sur les questions d'intégration : Les premiers rapports du HCI

Quelques remarques préalables s'imposent sur les tout premiers rapports du HCI préalablement. Intitulé « *Pour un modèle français d'intégration* », le premier rapport est remis au premier ministre en 1991 a une vocation plutôt programmatique. Il présente la situation de l'immigration en France et les questions soulevées par l'intégration. Le pays sort à peine d'une longue période de débat autour de la réforme du code de la nationalité souhaitée par Jacques Chirac en 1986. Afin de sortir de la crise, une commission avait été nommée avec à sa tête M. Marceau-Long, vice-président du Conseil d'État. C'est lui-même qui préside le HCI en 1991. L'intégration est présentée dans le rapport du HCI non comme une voie moyenne entre l'assimilation et l'insertion mais comme « un processus spécifique » reposant sur le fait de :

> *« susciter la participation active à la société nationale d'éléments variés et différents, tout en acceptant la subsistance de spécificités culturelles, sociales et morales et en tenant pour vrai que l'ensemble s'enrichit de cette variété, de cette complexité »*[668].

L'école y est analysée en terme d'inégalités scolaires. Les discriminations ne sont pas mentionnées, pas même le racisme.

Les choses changent à partir de 1995. La composition du HCI a évolué et intègre désormais l'historien Pierre Chaunu, ainsi que le sociologue Alain Touraine. Le rapport de 1995 porte sur les « liens culturels et intégration ». L'islam occupe une place importante et le passé colonial est mentionné comme facteur de ressentiment contre la société française : « *La culture française perçue comme celle du colonisateur* ». Cette spécificité d'une immigration issue des anciennes colonies occupe le paragraphe entier consacré au « pays d'origine »[669], mais c'est l'islam qui est pointé comme le facteur d'identification le plus criant à la culture d'origine. Il se dessine dans ce rapport une spécificité des populations issues du Maghreb. Dans la comparaison faite avec les immigrations européennes, elles ne sont pas désignées comme non intégrables mais le processus peut être plus lent[670]. L'école occupe une place privilégiée dans le projet d'intégration dégagé par le HCI. Toutefois, aucune personnalité auditionnée n'appartient au monde éducatif.

En 1997, Patrick Weil a intégré le HCI. Le rapport porte sur l' « *affaiblissement du lien social, enfermement dans les particularismes et intégration dans la cité* ». Parmi les auditionnés, on trouve cette fois des acteurs du système éducatif : Hanifa Chérifi[671], deux Principaux de collège, et Jean-Pierre Rioux. A nouveau le fait colonial est mobilisé à l'occasion de la description des discriminations subies par certains dans les quartiers :

> *« De tels manquements ont un effet encore plus désastreux lorsqu'ils frappent ces hommes et ces femmes issus de pays marqués par le fait colonial et par l'image d'humiliations anciennes qu'ils peuvent en avoir reçue au fil des générations »*[672].

L'école est par ailleurs l'objet d'un long développement mais davantage sur le plan structurel. Les programmes scolaires ne sont pas envisagés comme des instruments d'action publique dans le cadre de l'intégration. L'année suivante en revanche, toute une partie du rapport

---

[668] *Qu'est-ce que l'intégration* ? rapport du HCI, 1991, p. 20.
[669] *Liens culturels et intégration*, rapport du HCI, 1995, p. 54.
[670] I*bid*, p. 15.
[671] Voir partie 3, chapitre 1, 1-3 et 1-4.
[672] *Affaiblissement du lien social, enfermement dans les particularismes et intégration dans la cité*, rapport du HCI, 1997, p. 55.

concerne l'école et « le modèle républicain menacé ». Le rapport porte sur la « *lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité* ». Simone Veil a remplacé Marceau-Long à la présidence. Parmi les auditionnés, on trouve quatre membres de l'administration centrale de l'Éducation nationale, mais aussi Jean-Paul Payet, sociologue de l'éducation et spécialisée dans l'éducation prioritaire, ainsi qu'Alain Seksig encore directeur d'école. Là encore, les constats sont plus structurels et statistiques : échec scolaire et orientation sont passés au crible de l'immigration. Les contenus d'enseignement ne sont pas mentionnés. En revanche, dans l'analyse des discriminations, le rapport mentionne les

> *« "blessures mal cicatrisées" (entre guillemets dans le texte) liées aux conditions de la décolonisation et de l'accession à l'indépendance de l'Algérie »*[673].

Le HCI commence aussi à émettre des « recommandations » en 2000, à propos de « l'Islam dans la République ». Hanifa Cherifi a intégré le HCI comme membre titulaire, ainsi que Michèle Tribalat, sociologue à l'INED qui participe aux données statistiques du HCI depuis sa fondation. C'est dans ce rapport que le chercheur Franck Frégosi insiste sur les détournements de la loi 1905 sur la laïcité au temps de la colonisation, pointant là une « *exception musulmane à la laïcité* »[674] . Pour la première fois sont abordés très fugacement les programmes puisqu'il est conseillé de ne faire aucun aménagement ou compromis sur les contenus pour des raisons confessionnelles, sans plus de précisions.

En 2005, le HCI dresse un premier bilan de la politique d'intégration du gouvernement. Il est désormais présidé par la philosophe Blandine Kriegel[675]. Le rapport évoque à demi-mot les débats sur le concept d'intégration. « *Querelle typiquement française* », il refuse le soupçon d' « *arrières-pensées vexatoires ou postcoloniales* » sous-entendues par ceux qui voient dans l'intégration une forme d'assimilation revisitée[676]. Le HCI est sur une position plus offensive que les premières années (Beaugé & Hajjat, 2014). Il distingue désormais deux définitions de l'intégration, s'inspirant de la pensée d'Habermas dans *l'Intégration républicaine* (référence citée par le rapport) : l'intégration éthique et l'intégration politique. La première exigerait de renoncer aux composantes de sa culture, ce que ne peut exiger la République ; la seconde est l'intégration à une culture politique commune, c'est celle-ci qui relève de la loi

[673] *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*. Rapport du HCI, 1998, p.7.

[674] *L'Islam dans la République*, rapport du HCI, 2000. p. 16. Voir également chapitre ? p ?. Le rapport réclame notamment la mise en place d'une commission ad hoc pour réfléchir à la laïcité scolaire et « s'attaquer aux racines du problème » du voile.

[675] Blandine Kriegel est enseignante et chercheuse en philsophie. Très engagée politiquement, elle est passée d'un engagement marxiste-léiniste au soutien à Jacques Chirac en 1995. Elle est notamment l'auteure d'un ouvrage : *L'État et les esclaves* en 1979.

[676] *Bilan de la politique d'intégration* 2002-2005, Rapport du HCI, p. 15.

républicaine[677]. Le rejet du communautarisme est rappelé à plusieurs occasions. La connaissance de l'histoire de l'immigration s'impose donc, mais sur le temps long, et sans valoriser la période coloniale. C'est ce que le HCI conseille à la CNHI naissante. Un long passage est ensuite dévolu au passé colonial. Il reprend la terminologie et les références de l'ACHAC :

> *« La culture coloniale a triomphé en France métropolitaine même, avec l'utilisation raciste de l'image des Noirs dans le cinéma et la publicité et notamment lors de l'Exposition coloniale de 1931 (...) Cette histoire nous hante encore et détermine bien des pratiques d'exclusion et de souffrances identitaires chez des citoyens français originaires des ex-colonies »*[678].

Cette nouvelle définition de l'intégration découle des débats récents touchant aux enjeux mémoriels et identitaires Elle est une tentative de compromis entre les revendications particularistes et l'idéal assimilationniste. Toutefois l'école n'est pas abordée dans ce bilan. Il faut attendre 2011 pour que le HCI consacre un rapport uniquement à la question scolaire.

Le rappel à la norme nationale-républicaine

En septembre 2009, la composition du HCI s'est considérablement renouvelée et change de visage. Patrick Gaubert[679] est président depuis 2008, une charge qu'il cumule avec celle de Président de la LICRA jusqu'à 2010. Il est conseillé par Richard Serero, « Conseiller auprès du président du HCI ». Alain Seksig intègre le HCI ainsi que Malika Sorel, essayiste sur les questions d'immigration[680], Yazid Chir, auto-entrepreneur et homme d'affaire[681], Cécilia Gabizon, rédactrice en chef au Figaro ; Mohand Hamoumou, maire de Volvic qui a incarné la victoire « de la diversité »[682] à son élection en 2008, Gélita Hoarau, enseignante, sénatrice communiste réunionnaise, Marc-Antoine Jamet, homme d'affaire socialiste, Cathy Kopp, représentante du MEDEF, Soumia Malinbaum, femme d'affaire[683], Nacer Meddah, préfet de

---

[677] *Ibid*., p. 23.

[678] *Ibid*.,p. 75.

[679] Patrick Gaubert a été chargé de mission au cabinet du ministre de l'Intérieur à la lutte contre le racisme de 1986 à 1988. Il a ensuite travaillé au cabinet de Charles Pasqua de 1993 à 1995 en tant que chargé de la coordination de la lutte contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie.

[680] Malika Sorel est l'auteure de pluieurs ouvrages sur la République, l'islam et l'intégration. Elle est fortement intervenue dans le débat en 2003 sur le voile, partisane d'une « laïcité de combat ».

[681] De nombreux articles insistent sur le « self made man » issu de Seine-Saint-Denis et monté au sommet. Voir, «Yazid Chir, un entrepreneur au service de l'emploi des jeunes des quartiers », *Le Monde*, 26 novembre 2013. Il est fondateur de l'association Nos quartiers ont des talents.

[682] « Mohand Hamoumou, maire de la diversité », *La croix,* 24 septembre 2010. Il est également présenté ici comme fils de harki.

[683] Soumia Malinbaum est également la soeur de Yamina Benguigui, (ancienne membre du HCI), et fondatrice de l'Association française des managers de la diversité.

Seinte-Saint-Denis [684] Abdelwaheb Meddeb, philosophe et écrivain, Arnaud Ngatcha, documentariste et producteur, délégué général du comité permanent de la diversité du groupe France Télévision, Malika Orloff est avocate, Samima Saa, femme d'affaire, très engagée dans le milieu associatif des enfants de harkis, et Jacques Toubon, président de la CNHI. A cette assemblée permanente, il faut ajouter Barbara Lefebvre, co-auteure des *Territoires perdus de la République*, chargée de mission pour ce rapport au HCI, qui travaillait déjà avec Patrick Gaubert dans le cadre de la LICRA. S'y ajoute également une équipe administrative composée de Suzel Anstett (chargée des études)[685] et Claire Serero (relations presse). La nouvelle équipe est à l'image de la politique portée par le nouveau gouvernement en matière d'immigration. La diversité et la réussite professionnelle sur le modèle entrepreneuriale sont revendiquées et mises en avant. C'est une politique d'intégration basée sur le modèle de la réussite individuelle qui est dessinée dans cette assemblée. Le HCI est en outre très fortement lié au pouvoir politique et peine parfois à maintenir son indépendance : «*Tu sentais une pression politique très très forte* » nous indique Sophie Ferhadjian qui le rejoint en 2011[686].

Le rapport 2011 concerne les défis de l'intégration à l'école. Le sous-titre évoque toutefois qu'il traitera prioritairement de « l'expression religieuse dans les espaces publics »[687]. Il s'agit d'une commande du premier ministre. Une partie entière est consacrée aux contenus d'enseignement. Parmi les historiens ou enseignants d'histoire-géographie auditionnés, on trouve Hubert Tison pour l'APHG, Iannis Roder, co-auteur également des *Territoires perdus de la République*, et Laurent Wirth. Le HCI s'est également déplacé dans les villes de Chanteloup Les Vignes, Courcouronnes et Marseille pour des réunions réunissant des responsables d'établissements et du secteur jeunesse[688]. La partie concernée s'intitule « *L'école en prise avec des difficultés d'ordre culturel* ». Dès la seconde page, le rapport met en danger contre « le bien commun en danger ». S'appuyant sur des témoignages recueillis, il fait état de très graves difficultés à enseigner certaines questions contestées par des familles musulmanes (p.103). Le roman national y serait contesté (p.103). S'appuyant sur le

[684] Nacer Meddah représente également la diversité. A sa nomination en 2008, quelques articles ont salué la nomination d'un «préfet musulman » .

[685] Suzel Anstett a été chargée de communication dans la revue *Hommes et migrations*. Elle était également membre du Think tank La fondation du 2 mars , un Think tank républicain fondé par Elisabeth Lévy. Elle a également travaillé à l'INED et à la Direction des Populations et Migrations.

[686] Sophie Ferhadjian, entretien, 14 avril 2014.

[687] *Les défis de l'intégration à l'école, recommandations du Haut Conseil à l'intégration au Premier ministre relatives à l'expression religieuse dans les espaces publics de la République*, Rapport du HCI, 2011

[688] Le rapport ne fait pas état de discussion avec des enseignants.

témoignage d'Hubert Tison, le rapport souligne une très forte dégradation, notamment concernant le passé colonial. Le rapport est très sévère et généralisant. Il dénonce la vision binaire victimes/oppresseurs des programmes, et la propension des enseignants à se mouler dans ces schèmes par « vague héritage tiers-mondiste » (p.104). « *Certains [enseignants] sont marqués par la repentance dans leur approche pédagogique* » (p.105). Le HCI réaffirme donc que les enseignants sont les « *héritiers des hussards de la République* » et qu'ils doivent « *donner aux élèves le sentiment de faire partie d'un même peuple* ». Indéniablement le ton étonne ici par son manque de nuance et ses affirmations très orientées politiquement, et qui, surtout, vont à l'encontre de positions de l'IGEN à l'origine des programmes 2008. Le rapport donne une inflexion très nationale-républicaine à l'enseignement de l'histoire et rompt avec les propos des précédents rapports qui cherchaient à trouver un compromis entre intégration éthique et politique.
D'autres recommandations concernent la laïcité scolaire sur laquelle le HCI réclame une ligne inflexible. Il est d'ailleurs très controversé lors de sa publicisation[689]. Le SNUIPP « *hésite entre un recueil de poncifs et une conception assez autoritaire de l'intégration* ».[690] Déjà pris dans des échéances électoralistes, il apparaît à certains médias comme trop partisan et inféodé à la ligne gouvernementale. Il n'est pas relayé par l'Éducation nationale.

Un an plus tard, un autre rapport provoque les mêmes débats. En 2011 s'ajoutent deux femmes chargées de mission recrutées pour un projet concernant l'intégration culturelle : Caroline Bray (professeure de philosophie) et Sophie Ferhadjian. Il s'agit d'une auto-saisine du HCI et non d'une commande. Les deux chargées de mission ont un an pour rédiger cet avis pour lequel elles ont totale liberté de leurs visites, et auditions. Des réunions sont prévues tous les mois. Le protocole est constitué de visites et d'auditions en plénières.

[689] Le rapport a « fuité » avant sa remise officielle.
[690] *Le monde*, 28 janvier 2011.

Encadré 11 : Sophie Ferhadjian (encadré fait à partir de l'entretien)

Sophie Ferhadjian a fait des études d'égyptologie et a passé les concours d'enseignement dans la foulée de sa maîtrise. Prenant goût à l'enseignement, elle a finalement laissé tomber la recherche pour se consacrer à l'établissement dans les quartiers sensibles. Elle a été enseignante associée à l'INRP dans un groupe de recherche sur les questions socialement vives. Elle travaille sur le génocide des Arméniens et le génocide rwandais.

Barbara Lefebvre lui propose d'intégrer le HCI sur l'intégration culturelle des populations immigrées. Les deux femmes se connaissent parce qu'elles ont travaillé ensemble dans le même collège à Colombes et co-écrit dans les *Territoires perdus de la République*.

Elle y témoigne en son nom et non anonymement. Son article porte sur le sexisme dans les quartiers populaires. Elle indique toutefois ne pas se reconnaître dans la promotion qui a été faite de l'ouvrage. Elles ont également collaboré dans le cadre de l'ouvrage *Enseigner les génocides*. Elle rejoint donc le HCI comme chargée de mission en septembre 2011 et est chargée, au côté de Caroline Bray d'émettre un avis sur l'intégration culturelle.

Elle constate quelques pressions politiques mais dans l'ensemble une grande latitude :

> *« Là où ça s'est moins bien passé, c'est avec d'autres membres du HCI qui avaient des orientations précises, qui voulaient voir apparaître forcément des choses comme le rôle de certains politiques par exemple, la patte du président Chirac dans le soutien à la diversité culturelle ».*

Les deux femmes souhaitent consacrer une partie importante du rapport à l'enseignement de l'histoire. Sensible aux enjeux mémoriels et aux questions socialement vives, Sophie Ferhadjian aimerait inclure au rapport une réflexion sur la mémoire coloniale. Le contexte est alors aux débats sur le projet de MECOM, c'est à dire la transformation de l'hôtel de la marine en musée de l'esclavage, de la colonisation, et de l'Outre-mer. Ce projet est porté par un collectif d'historiens autour de l'ACHAC qui publient une tribune dans *Le monde* relayée dans Respect mag[691]. Cette tribune est une critique implicite de la CNHI qui organise déjà des expositions sur le passé colonial de la France. Les tensions entre l'ACHAC et Jacques Toubon sont fortes. Or, Sophie Ferhadjian et Caroline Bray souhaitent auditionner Pascal Blanchard. Le projet d'audition soulève des résistances mais a tout de même lieu :

> *« C'est celle de Pascal Blanchard qui a posé le plus problème. Pour nous il était inconcevable de ne pas l'auditionner parce qu'il était incontournable (...) Ca a provoqué un peu d'agitation au HCI. On a eu droit à "ça va nous apporter quoi ? en gros... c'est un extrêmiste". Mais on a obtenu gain de cause (...) Les membres du HCI étaient très peu nombreux. Toubon était là mais n'est pas intervenu. Quasiment personne n'a posé de questions (...) On n'a quasiment pas débriefé ».*

[691] «Faire de l'hôtel de la Marine un musée de l'esclavage », *Le Monde*, 18 janvier 2011, par Pascal Blanchard, Nicolas Bancel, Esther Benbassa, Catherine Coquery-Vidrovitch, Marcel Dorigny, Benoît Falaize, Yvan Gastaut, Gilles Manceron, Pap Ndiaye, Benjamin Stora, Françoise Vergès, Ahmed Boubeker.

La seule autre audition plénière évoquant le passé colonial est celle de Benoît Falaize, ancien chargé d'étude à l'INRP, et alors chargé de mission au service pédagogique de la CNHI. Plus généralement, sur l'enseignement de l'histoire sont intervenus Laurent Wirth, Philippe Joutard et Hubert Tison. Les deux premiers ont défendu leurs programmes respectifs (collège et primaire) en insistant sur la nécessité de l'altérité culturelle, de dépassement des particularismes et d'enseignement du passé colonial, de l'immigration et des civilisations extra-occidentales. D'après Sophie Ferhadjian, la rédaction du rapport a été laissée assez libre également le temps de l'été :

> *« On nous a juste demandé de rajouter les discours du président Chirac. fallait bien montrer que la droite reconnaissait la diversité culturelle et s'en emparait, en même temps c'était un pied de nez à Sarkozy »,*

mais a posé un véritable problème au moment de la relecture et des corrections. Le texte est relu par les membres du collège, mais essentiellement par Benoît Normand, le Secrétaire Général, Suzell Anstett et quelques membres du collège dont Alain Seksig. La partie sur l'histoire est jugée trop longue et parfois hors-sujet. Le rapport définitif aurait été changé sans l'avis des auteures. Sophie Ferhadjian nous a fait parvenir la mouture initiale et finale pour comparaison. D'après notre enquêtée, Jacques Toubon refuse de signer en l'état :

> *« Je citais Suzanne Citron ça posait problème, je citais Pascal Blanchard ça posait problème, le terme de questions socialement vives ça posait problème ».*

Nous avons procédé à une comparaison des deux textes. La mouture initiale est deux fois plus longue en effet. Elle accorde une large place à la procédure d'écriture des programmes et recommande fortement de soutenir la démarche impulsée par le collectif CORPUS[692] pour davantage de transparence. Elle vante les programmes Joutard de 2002 pour l'école primaire, beaucoup moins centrés sur le national, et ouverts à l'histoire sociale, l'altérité culturelle et l'histoire de l'immigration[693]. Pour le secondaire, elle demande un renforcement de la formation des enseignants sur les questions socialement vives et davantage d'interactions eux/nous dans les approches des civilisations extra-européennes. Pascal Blanchard, lui, est cité dans la partie consacrée à l' « ambivalence des institutions face à la diversité culturelle ». Dans la mouture finale disparaît la formule « pour rejoindre Suzanne Citron », ainsi que

[692] Le collectif CORPUS est né en 2013 suite à la création du CSP (Conseil Supérieur des Programmes). Pluridisciplinaire, fortement lié à la FSU, il vise à réfléchir aux contenus d'enseignement afin d'être une force de proposition pour le CSP naissant.

[693] Sur les programmes de l'école primaire 2002, on peut se référer au dossier collectif publié sur le site Aggiornamento histoire-géographie : https://aggiornamento.hypotheses.org/362, consulté le 16 août 2016.

toute la partie sur la confection des programmes dont le HCI souhaite se dégager. La partie consacrée à l'enseignement est remaniée sur la forme mais aussi le fond.

Un exemple de reformulation :

mouture initiale[694]	**rapport final**[695]
A propos des nouveaux programmes du Secondaire : « Leur mise en œuvre traduit une double volonté. L'insertion des *questions socialement vives* liées à l'histoire de France, esclavage, colonisation, décolonisation, étant désormais acquise, l'école à travers les programmes d'histoire va pouvoir remplir sa mission intégrationniste. C'est oublier que cette dernière, incarnée par le professeur, se heure aux cultures importées par les élèves dont ils se défont très difficilement. D'autre part, par l'intégration de nouveaux « acteurs historiques », ces programmes incarnent le passage d'une citoyenneté fondée sur l'individu, baigné par l'individualisme républicain, nourrie de cette culture et de cet idéal, appartenant à une seule nation à une citoyenneté ouverte aux appartenances culturelles et ethniques multiples. **Le HCI ne peut donc se faire que le relais de cette nécessité de revoir le mode d'élaboration des programmes en y associant pleinement la recherche à travers le monde universitaire et le corps enseignant afin que ces programmes soient pensés comme des outils participant à la construction du vivre ensemble, du faire société**. (souligné par nous)	« Leur mise en œuvre traduit une double volonté. L'insertion des *questions vives* liées à l'histoire de France, (esclavage, colonisation, décolonisation), ~~étant désormais acquise~~, ~~l'école à travers les programmes d'histoire va pouvoir remplir sa mission intégrationniste. C'est oublier que cette dernière, incarnée par le professeur, se heure aux cultures importées par les élèves dont ils se défont très difficilement~~. D'autre part, par l'intégration de nouveaux « acteurs historiques », ces programmes ~~incarnent le passage d'une citoyenneté fondée sur l'individu, baigné par l'individualisme républicain, nourri de cette culture et de cet idéal, appartenant à une seule nation~~ *permettent l'identification* à une citoyenneté ouverte aux appartenances culturelles et ethniques multiples. *Ainsi l'école, à travers les programmes d'histoire, devrait pouvoir remplir sa mission intégrationniste.* ***Le HCI y voit cependant un risque de fragilisation du rôle intégrateur de l'histoire, et ce d'autant que les professeurs se heurtent déjà aux cultures importées des élèves ; bien plus, ne risque-t-on pas de développer des histoires parallèles ?*** (souligné par nous)

La reformulation traduit un conflit d'interprétation inhérent au sort fait aux mémoires particulières dans le cadre d'un récit commun que les deux rapports appellent encore « roman national ». Dans son « avis » final, le HCI affirme son scepticisme vis à vis des capacités intégratrices d'un récit qui accueillerait de nouveaux « acteurs historiques » ; il craint le développement d' « histoires parallèles », c'est à dire d'une logique communautaire. Ce

[694] Document qui nous a été transmis par Sophie Ferhadjian, reproduit ici avec son accord.
[695] *Une culture ouverte dans une République indivisible. Les choix de l'intégration culturelle*, avis du HCI remis au premier ministre, octobre 2012.

faisant, alors que le rapport initial se montrait plutôt favorable aux programmes du secondaire, l' « avis » final se montre plus sceptique et vigilant.

D'autres différences apparaissent. La critique des programmes 2008 de primaire (programmes réécrits très rapidement après l'arrivée au pouvoir de Nicolas Sarkozy) est supprimée ; enfin, une phrase énoncée au nom du HCI est ajoutée (en gras) et ne correspond à aucune mention dans le rapport initial :

> *« Le HCI s'interroge sur l'importance de la place de l'Histoire immédiate plus encline à susciter une demande sociale de reconnaissance qu'il devient difficile de ne pas satisfaire. En outre, cette dimension historique peur, dans certains établissements, introduire de nouvelles sources de tensions et de conflits auxquels le professeur est enjoint à répondre, non de manière scientifique, mais par un jugement d'ordre moral. Enfin, il faut avoir à l'esprit que cette logique de travail sur une mémoire immédiate sous-entend l'idée fausse qu'il faut, pour que les élèves immigrés s'intéressent à "nous", qu'on leur parle d'"eux" »* (p. 56)

En réalité, et le rapport initial, et la mouture finale apparaissent tous deux comme des feuilletés parfois assez contradictoires qui tentent de juxtaposer des positions apparemment consensuelles et réconciliatrices mais qui ne permettent pas de décision franche sur la place à accorder aux récits singuliers ancrés dans un rapport de domination passée avec l'ancienne puissance coloniale.

En alternant satisfecit et principes de vigilance, le HCI acte plutôt de la difficulté à se prononcer même si le second s'ancre plus clairement dans la défense de l'histoire de France et la défiance vis à vis de questions chaudes. Le retour sur le passé sombre, s'il est essentiel par souci de vérité, ne peut se faire qu'en réaffirmant la capacité française à dépasser ces erreurs passées :

> *« Si la France a connu l'esclavage, la colonisation, et les tentations totalitaires, elle les a aussi condamnés moralement et qualifiés juridiquement de crimes contre l'humanité. C'est parce qu'en France, la culture est porteuse d'auto-critique et de responsabilité que cela est possible »* (p55).

La France patrie des droits de l'homme doit donc être réaffirmée pour le HCI. La huitième recommandation demande d'ailleurs explicitement que les recherches sur l'histoire de l'immigration et de l'intégration fassent l'objet d'une chaire à l'université mais « *à l'inverse des cultural studies à l'anglo-saxonne qui répondent à des pressions communautaires* », cette chaire devra s'inscrire dans le cadre de l'histoire de France (p.57).

Cette réécriture révèle l'intense niveau de dépendance politique du HCI. On retrouve là exactement les axes de défense de l'identité nationale telle que souhaitée, et circonscrite par la campagne électorale de Nicolas Sarkozy (Noiriel, 2007b) avant de devenir l'objet d'un

grand débat national en 2009. Sophie Ferhadjian confirme les liens très étroits entretenus par le HCI et le ministère de l'intérieur de Claude Guéant qu'elle a croisé une fois.
Au final, cet avis ne sert pas d'autre projet que la défense de l'existant et fait donc office de défense des principes gouvernementaux. Aucune réécriture de programmes n'étant prévue au moment de l'auto-saisine du conseil, on peut douter de ses visées concrètes si ce n'est de proposer une lecture vigilante des programmes du secondaire pour influer sur le curriculum réel à défaut du prescrit. Ce rapport constitue davantage un rappel de la norme de l'intégration par le récit national. On a là une manifestation du processus décrit par Dominique Memmi qui, étudiant les débats sur la procréation artificielle, a montré comment le discours produit dans des espaces regroupant régulateurs, moralistes et savants, désignés par le pouvoir, favorise le glissement de la science à la morale et contribue aussi à conférer à la norme une dimension d'autorité (Memmi, 1989).

Cette absence d'autonomie du HCI explique sans doute sa suppression dès l'arrivée de François Hollande au gouvernement. S'il n'a pas été fondé directement pour réfléchir aux aspects scolaires, le HCI a inclus dans sa réflexion l'école à la faveur des débats sur la laïcité scolaire. De moins en moins autonome, les recommandations du HCI ont, dans la dernière période surtout, servi à légitimer une politique officielle. Lorsqu'il s'intéresse enfin à l'école et aux contenus d'enseignement, c'est donc pour prendre acte de la sensibilisation de certaines questions comme le passé colonial, et réaffirmer son absence de concessions à faire aux mémoires communautaires. Le paradigme des droits de l'homme et l'angle de la morale servent ainsi à rabattre les thématiques sensibles et identitaires vers un récit commun républicain imprégné de morale.

D'autres instances se sont saisies des contenus d'enseignement en vue d'interroger l'intégration et la place des minorités dans le récit national durant notre période. Plus autonomes et mobilisant d'autres répertoires d'action, elles contribuent également à publiciser des critiques sur les curricula.

4 - La Halde et le Think Tank « République et diversité » critiquent le traitement des minorités dans les manuels scolaires : 2007-2013

Deux autres études de cas illustrent une dernière forme de délégation d'expertise sur les curricula. Elles ne touchent pas les programmes mais les manuels scolaires. Toutes deux font appel à des chercheurs désignés pour émettre un avis scientifique susceptible de mener à des réformes. Le premiers cas est une initiative de la HALDE sur les manuels scolaires, et le second est le fait d'un think tank issu des débats sur le passé esclavagiste et qui, en 2011, lance une vaste enquête sur la place des minorités visibles dans les manuels, une enquête qui enrôle différents acteurs aussi bien dans le champ académique qu'éditorial et politique, et qui est relayé jusqu'aux arènes parlementaires grâce à de solides alliances.

4-1 La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires

En 2007, la Halde missionne une équipe de l'université de Lorraine pour expertiser les manuels scolaires. L'étude porte spécifiquement sur les discriminations et les stéréotypes. Le terme de « stéréotype » est nouveau. Il renvoie davantage aux stéréotypes de genre, même si les travaux de l'ACHAC l'utilisaient aussi pour qualifier les « stéréotypes coloniaux » dans la culture coloniale.

L'équipe associe le ministère de l'Éducation, le Syndicat National des Editeurs (SNE), l'ACSE, la Délégation interministérielle à la famille, la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (DAIC), le Service des droits de la femme et de l'égalité, le CNDP, la LDH, le Collectif contre les LGTBphobies.

Le rapport doit aboutir à des recommandations au ministère. L'enquête porte sur une cinquantaine de manuels, pas seulement en histoire-géographie. Les illustrations sont particulièrement étudiées. Questionnaires et entretiens avec des enseignants complètent le protocole. Elle n'est pas menée par des historiens mais par des chercheurs en psychologie et sociologie. Une grande partie du rapport est focalisée sur les discriminations sexuelles mais

une partie concerne « *la question de l'origine et des minorités visibles dans les manuels scolaires* ». Les enquêteurs choisissent de repérer les représentations des personnes noires et « *des personnes dont les caractéristiques peuvent évoquer une origine maghrébine, vraie ou supposée* »[696] (p.116).

Ils s'inspirent du rapport sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration (Falaize, 2007) ainsi que le travail de Marlène Nars sur les Arabes et l'islam dans les manuels scolaires (Nasr, 2001) ou encore de l'article de Marie Lavin sur l'image des immigrés dans les manuels (Lavin, 2007). Dans l'ensemble des disciplines, sur 3097 illustrations, 276 seulement représentent un personne pouvant être perçue comme d'origine étrangère. Les manuels scolaires d'histoire témoignent d'une vision plutôt victimaire des minorités, la plupart sont abordés dans le cadre de pages consacrées aux inégalités et discriminations. Les stéréotypes restent nombreux. Le Noir est pauvre, parfois malade, et toujours en situation de dominé vis à vis du Blanc. Le Maghrébin est lié à la religion, mais les auteurs notent l'extériorité de l'islam vue comme une religion étrangère à la France. Surtout, tous sont sous-représentés autant dans les exercices (prénoms par exemple) que dans le récit du manuel. Les auteurs, dans le sillage de l'étude de Benoît Falaize, soulèvent le risque d'assignations identitaires (dévalorisées) portées par l'approche des minorités dans les manuels. Les recommandations finales s'adressent non seulement au ministère (renforcement de la formation des enseignants et extension de la prévention contre les discriminations à tous les cycles), mais surtout aux éditeurs.

Même si l'expertise ne porte pas uniquement sur les minorités visibles, c'est cet aspect qui est très relayé médiatiquement comme dans *Le Monde* qui titre « *Des manuels encore un peu trop blancs* »[697]. Toute la presse nationale consacre un article à ce rapport qui est également relayé sur la plate-forme officielle *Vie publique.fr*. Publié en 2008, il n'a pu être pris en compte que pour l'écriture des manuels des derniers programmes de lycée[698].

[696] Pascal Tisserant, et Anne-Lorraine Wagner (dir), *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires*, rapport final, 2008.

[697] *Le Monde*, 7 novembre 2008.

[698] Une enquête reste à faire pour déterminer si ce rapport a été pris en compte pour les manuels de lycée post-2008. Tout au plus pouvons-nous faire référence à notre expérience personnelle d'auteure de manuels chez les éditions Nathan où il nous fut plusieurs fois demandé de faire attention à mentionner les femmes et les esclaves.

4-2 Le think tank République et diversité, une stratégie de lobbying pour valoriser les minorités

Un projet d'une autre nature a connu en 2012 une publicisation importante. Créé en 2010, le think tank République et diversité s'inscrit dans le paradigme de la diversité analysé plus haut[699]. Son champ d'action concerne les questions de discriminations, les minorités et leur rapport à la République. Le think tank est lancé par Louis-Georges Tin dans la prestigieuse École Normale Supérieure à Paris. Militant également contre l'homophobie et la transphobie, Louis-Georges Tin aborde la question sous l'angle de l'intersectionnalité. La race, le genre, et l'orientation sexuelle sont noués en un même objet[700]. Toutefois, le think tank n'est pas dans une critique de l'idéal républicain, il se pose davantage comme un groupe de pression destiné à faire avancer la réflexion sur l'universel républicain et sortir de ce qu'ils qualifient d' « *intégrisme républicain* ». Il souhaite ainsi lutter contre le caractère autoritaire de la République et donner corps à une véritable diversité fondée sur l'égalité. D'où leur slogan : « Egalité, diversité, République ». Le think tank s'entoure d'experts sociologues ou historiens et souhaite interpeler et sensibiliser les pouvoirs publics et la société. Tous les hommes et femmes engagés dans ce projet sont qualifiés de « *bâtisseurs de la diversité* ».

Le bureau se compose de personnes qui ne se sont pas fait connaître dans les débats précédents mais qui sont référencés sur le site web. On trouve hommes et femmes d'affaire, et une avocate. Mais le think tank tourne vraiment autour de la personnalité de Louis-Georges Tin dont le dossier de presse peut être téléchargé en ligne. Le CRAN est répertorié parmi les partenaires du think tank.

[699] Voir *http://republiqueetdiversite.fr/accueil/*, consulté le 18 août 2015. Toutes les citations en présentation de ce think tank sont tirées de ce site.
[700] Le social en revanche n'est jamais mentionné.

Encadré 12 : Louis-Georges Tin : « un intellectuel engagé pour la diversité »

Professeur agrégé de lettres, né en Martinique, il se présente comme la première personnalité à avoir intégré l'école normale supérieure après Aimé Césaire. En 1997, il y fonde une association gaie et lesbienne : Homonormalités. Son militantisme est vraiment tourné contre l'homophobie dans ses premières années. Il se présente également comme le fondateur du CRAN dont il devient président en novembre 2005[701]. Son réseau social est très étendu. Toutes ses actions mobilisent des personnalités politiques haut placées. Sur la question des noirs en France et de l'esclavage, il s'associe régulièrement à Christiane Taubira et Maryse Condé. Mais il allie autour de lui de nombreux chercheurs aussi comme Pap N'Diaye ou Christine Delphy. Organisateur de nombreux colloques, il milite pour les réparations et les statistiques ethniques. Sur son site, il se présente comme « un intellectuel engagé pour la diversité ». Tous les ans, à l'occasion de la célébration de la mémoire de l'abolition, il exprime le souhait de voir payés des compensations financières, notamment à Haïti. En avril 2016, il est à la tête d'un collectif de plaignants contre la ministre des femmes, Laurence Rossignol qui a parlé de consentement des « nègres » à leur condition d'esclave.

La diversité dans les manuels scolaires est l'un des six axes du think tank. Le projet est lancé, en partenariat avec le Syndicat National de l'Edition (SNE) le 6 octobre 2011 lors d'une réunion à l'École Normale Supérieure où sont convoqués : Louis-Georges Tin, Sylvie Marcé (SNE), Pascale Gélébart (SNE), Eric Fassin (soicologue), Ester Benbassa (Historienne EPHE), Michelle Perrot (historienne des femmes), Annette Wieviorka (historienne)[702]. Il est précisé sur le carton d'invitation que :

> *« Le but de cette rencontre est de lancer un groupe de travail regroupant des éditeurs de manuels scolaires et des universitaires qui réfléchissent aux moyens d'enrichir les manuels grâce à une représentation accrue de la diversité sociale. Les équipes constituées travailleront sur des thématiques telles que le sexisme, l'homophobie, le handicap, le racisme et l'antisémitisme. »*

Trois groupes de travail sont constitués par disciplines. L'un d'entre eux concerne l'histoire. L'enquête est lancée en 2012 et dure un an et la restitution a lieu le 19 avril 2013, inaugurée par Georges Pau Langevin alors ministre déléguée à la réussite éducative. Dans le groupe « diversité des origines », on ne trouve que deux historiennes professionnelles : Catherine Coquery-Vidrovitch et Myriam Cottias. toutes deux sont historiennes du fait colonial. La première est spécialiste de l'histoire économique de l'Afrique coloniale, la seconde, membre du CPHME, a travaillé sur l'histoire de l'esclavage.

[701] Des conflits de légitimité ont éclaté à ce moment entre Patrick Lozès et Louis-Georges Tin sur la présidence du CRAN.
[702] Invitation publique : « Manuels, Egalités, Diversité et République ». 6 octobre 2011.

Nous avons assisté à la restitution du 19 avril qui a eu lieu à l'Assemblée Nationale, et Catherine Coquery a accepté de nous faire parvenir le rapport qui a été remis ce jour-là au ministère[703].

Le document de travail s'intitule « Lobby – Origines », signe de l'activité assumée d'exercer une pression auprès des décideurs. Il est relu et annoté par Pascale Gélébart, chargée de mission au SNE.

Une fois encore, nous proposons d'entrer dans le cheminement du texte qui propose un déroulé sous forme de diagnostic/remédiations.

Le texte s'ouvre sur une étude de cas qui mentionne les difficultés d'une enseignante de troisième [704] :

> *« Dès qu'elle abordait le chapitre consacré à la Shoah, un certain nombre d'élèves d'origine maghrébine, mais pas seulement, protestaient bruyamment : selon eux, parler du génocide, c'était faire de la propagande pour Ariel Sharon et la colonisation israélienne dans les territoires occupés. Certains même allaient jusqu'à développer des théories négationnistes. Grandes étaient la colère et la violence. Dans toutes ses classes de 3e, la situation était intenable. L'année d'après, ce fut la même chose. Les leçons de morale n'y faisaient rien. La troisième année, cette enseignante changea de méthode. En y pensant, elle se rendit compte que l'histoire du Maghreb était fort peu enseignée. Qu'on ne disait pas grand chose de la guerre d'Algérie, la première, qui fut non pas cette conquête héroïque ou pittoresque qu'on présente parfois, mais bien plutôt une guerre coloniale, une guerre sale, comme toutes les guerres. Ce chapitre intervient normalement à la fin du programme de 4e, très brièvement, et on n'y arrive jamais. Elle décida alors de le traiter au début du programme de 3e. Puis elle continua avec la fin du XIXe siècle, puis la Première Guerre mondiale, la seconde, la décolonisation, le monde d'aujourd'hui, etc. Et elle n'eut aucune difficulté avec quelque élève que ce fût. Mieux encore, jamais elle n'avait eu classe aussi attentive. Dès le début de l'année, les élèves écoutèrent avec beaucoup d'intérêt ce qu'elle avait à dire sur la colonisation de l'Algérie, et ils participèrent d'une manière remarquable. Et quand ensuite elle raconta la première, puis la seconde guerre mondiale, jamais ils ne songèrent à perturber le cours. Nulle remarque déplacée sur la Shoah, nulle agression antisémite. Mais au contraire, des marques d'intérêt et de respect, régulières et renouvelées ».*[705]

Vrai ou faux, le récit a pour fonction d'illustrer une triple certitude : la question des origines se pose prioritairement par rapport au passé colonial, la guerre d'Algérie est trop peu

---

703 *Manuels scolaires, égalité, diversité République. Groupe « origines* ». Document de travail. 25 pages. Le rapport n'a pas été rendu public. La version que nous avons est un document de travail.

704 La méthodologie d'enquête ne mentionne pas d'entretiens pourtant.

705 *Lobby synthèse-Origines, Manuels scolaires, égalité, diversité République,* document de travail, mars 2013, p.1

enseignée et mal placée et agir sur l'enseignement de la question coloniale permettra de résoudre les problèmes d'incivilités dans les classes lors de l'enseignement des questions sensibles. Le rapport se place sous le postulat qui résonne comme un slogan « *la connaissance contre la violence* ». C'est aussi une manière de s'inscrire dans les débats du moment et de montrer l'utilité immédiatement perceptible de l'étude. Le document s'organise en trois parties : programmes/manuels/propositions. Il énonce son premier constat :

> *« Le point faible des programmes (et donc des manuels) demeure la faible prise en compte de la France coloniale »*[706](p.2).

Énumérant les manques en la matière (Saint Domingue, la révolution haïtienne, Madagascar), il dénonce également le caractère ethnocentré des programmes. C'est avec ce prisme de décentrement que sont faites des propositions d'aménagement de programmes de tout le cursus du secondaire dont nous sélectionnons quelques extraits :

> *- Resituer l'Egypte dans le contexte africain*
>
> *- Insister sur le caractère multiculturel de la Grèce*
>
> *- Caractère esclavagiste de la cité athénienne au Vème siècle av JC*
>
> *- Afrique romaine et la route de l'or*
>
> *etc.*

L'ensemble apparaît à la fois comme un redressement scientifique (en finir avec l'expression de « découverte du nouveau monde », commencement de la traite transatlantique à la fin de la cinquième etc.) et comme une perspective plus militante sous influence des études postcoloniales. Quelques constats sont de nature pédagogique également :

> *« Concernant les traites négrières et l'esclavage, point important du programme de 4e, on entend dire souvent que les Africains ont été traités "comme des animaux", comme "des biens meubles", qu'ils ont été "avilis", "dégradés", "déshumanisés". Tout ce discours part d'un bon sentiment, mais il finit parfois par être si insistant qu'il en devient contre-productif, tant il donne l'impression qu'effectivement les esclaves n'étaient que des animaux ou des biens meubles. On voit parfois, à la sortie des cours, des élèves blancs se moquer de leurs petits camarades noirs, en leur disant que leurs ancêtres étaient des objets ou des bestiaux. On voit des élèves noirs éprouver un sentiment de malaise persistant après le cours de 4e. C'est peut-être le signe d'un problème dans la manière de raconter l'histoire. En réalité, dans la relation entre le maître et l'esclave, celui qui est avili et dégradé, c'est le maître. Celui qui se comporte comme un animal, c'est le maître. L'esclave est battu, vendu, accablé,*

[706] Catherine Coquery, membre du CVUH, rédactrice de cette partie, est engagée depuis plusieurs années dans le projet d'agir pour une plus grande prise en considération du passé colonial dans les programmes. Nous le verrons au moment de la controverse déclenchée par Dimitri Casali. Myriam Cottias, présidente du CPHME est également engagée dans la même perspective.

mais il n'a pas perdu sa dignité. Et on ne voit pas en quoi il serait "déshumanisé" ; c'est au contraire le maître qui est " dégradé" par le comportement "vil", " indigne", " inhumain" et "bestial", qui est le sien. Emmanuel Levinas a développé des analyses semblables à propos de la relation entre le juif déporté et le nazi. Il est très important de faire attention aux mots employés, et d'expliquer cela : faute de quoi, à la violence subie, on risque d'ajouter la honte ». (p.6)

Cette remarque est l'occasion pour les auteurs d'insister sur la nécessité de mentionner les résistances des esclaves et leur rôle décisif pour leur libération qui n'est pas uniquement le fruit des combats de Victor Schoelcher.

Concernant la colonisation du XIXème siècle, les auteurs préconisent d'inclure les débats autour de la loi du 23 février 2005 dans le traitement de la question. Evoquant un sondage montrant que 2 Français sur 3 estimaient la loi justifiée, les auteurs précisent :

«C'est le signe que les esprits n'ont pas encore été décolonisés, et que le colonialisme demeure dominant dans la culture française » (p10).

Il arrive que les programmes et manuels soient confondus, rendant les remarques un peu confuses. La mise en équivalence des violences en Algérie est également dénoncée, ainsi que la propension à surinvestir le cas algérien et masquer les autres régions et autres formes de colonisation. Enfin, outre des propositions d'ajouts et des commentaires scientifiques, les auteurs réclament que chaque équipe de rédacteurs intègre un historien spécialiste de l'histoire coloniale dès la classe de 5è.

Le rapport est clairement formalisé comme une demande politique. Sa légitimité provient du caractère académique des expertises. La colonisation est assumée dans son caractère conflictuel. Il y a, derrière les propositions qui sont faites, un véritable lobbying du think tank pour infléchir l'écriture des manuels et éventuellement des programmes. A l'inverse de l'ACHAC, aucun terme n'est sujet à polémique. Ainsi, le continuum colonial n'est pas mentionné. Il n'est que sous-tendu par la démarche globale du think tank qui attribue à deux historiennes du colonial la responsabilité de réfléchir à la place des minorités dans les manuels.

Le capital social de Louis-Georges Tin explique également la réception très solennelle du rapport présenté dans l'enceinte de l'Assemblée Nationale lors d'une séance présidée par la ministre elle-même. La séance a lieu le 19 avril 2013. Dans son discours inaugural, la ministre rappelle que les discriminations sont au cœur de l'action du gouvernement. Elle évoque également le partenariat avec le conseil de l'Europe et promet de saisir le CSP

(Conseil Supérieur des Programmes)[707] à la suite de la diffusion de ce rapport. Elle rappelle enfin la différence entre les programmes et les manuels qui sont totalement indépendants. L'Institution est également représentée par l'intermédiaire de l'Inspection Pédagogique Régionale. Rachid Azzouz par exemple, IPR à Paris, cumule cette fonction avec celle de directeur de collection chez Magnard. Toutefois, aucun responsable de l'écriture des programmes n'est présent. Sauf erreur (à moins qu'elle ne siège dans le public), l'Inspection Générale n'est pas représentée.

La tribune présente successivement les résultats du travail des trois groupes. La ministre part dans la foulée de son discours inaugural. Une discussion oppose Catherine Coquery, assez critique, à Rachid Azzouz

« *Je vous ai lu en passant l'Agrégation* » lui répond-il, indiquant que, pour la confection des manuels, il s'efforce d'être en phase avec la production scientifique, citant Daniel Rivet, Sylvie Thénault et Raphaëlle Branche, et précisant que son auteur, pour rédiger le chapitre sur l'Afrique précoloniale, est allé travailler dans une bibliothèque aux États-Unis[708]. Le reste de la séance est surtout consacrée à la question des femmes et de l'homosexualité dans les programmes et manuels. Le contexte est encore au débat sur le genre à l'école[709]. Il se rejoue *in situ* des situations de rivalités entre les auteurs de manuels scolaires et les chercheurs mais aucune proposition n'est clairement émise et, outre le parrainage symbolique de la ministre, rien n'incite à penser que ce rapport ait, comme annoncé, atteint le CSP. L'opération d'alerte et d'interpellation n'est que partiellement réussie car, si le rapport est relayé par *Le Monde* et le *Figaro*, c'est uniquement autour du genre et des identités sexuelles que sont bâtis les comptes-rendus. Le colonial, pourtant très au centre du rapport, est masqué par la nouvelle controverse du champ de la diversité : celle du genre.

Par ailleurs, le CSP n'a pas auditionné ce Think-tank, sans-doute à cause du changement de gouvernement et de fonction de Georges-Paul Langevin, devenue entre-temps ministre de l'Outre-mer. L'opération de lobbying s'est donc interrompue.

[707] Pour la création et la politique du CSP, chapitre 3, 1-1.

[708] *Notes personnelles*, carnet de terrain, 19 avril 2013.

[709] A la suite de la proposition de la ministre du droit des femmes de proposer les ABCD de l'égalité dans les écoles pour sensibiliser à la construction des identités féminines et masculines, une controverse importante se déploie. Le contexte est également aux débats sur le mariage pour tous.

Conclusion

Il n'est désormais plus possible d'imaginer la moindre étanchéité entre les débats publics et l'école, pas plus qu'une relation linéaire entre les deux. Les luttes contre les discriminations et pour la diversité sont devenues des éléments constitutifs des politiques éducatives de l'ensemble des États de l'Union Européenne. Le registre de la diversité opère une neutralisation des enjeux politiques liés à l'immigration, et notamment de ses liens avec le fait colonial. Les sources montrent l'embarras parfois d'une administration soumise à des injonctions multiples et pas toujours cohérentes, notamment au moment du débat sur l'identité nationale. Les espaces de réflexion et de propositions sur les curricula se multiplient. On observe une forte implication parlementaire via la mission Accoyer chargée de déminer le lourd dossier des lois mémorielles. A la manière d'une conférence de consensus, tous les avis semblent horizontalement admis même si les participants sont en réalité bien ciblés. En ce sens, il s'agit d'une stratégie de refroidissement consistant à laisser s'exprimer toutes les positions ainsi mises en équivalence et dépolitisées. La mission acte une désormais nécessaire présence parlementaire dans la confection des programmes scolaires. Cette décision rompt avec une tradition d'éviction du politique. Ailleurs, dans les différentes instances plus ou moins liées officiellement à l'institution, l'heure est à l'observation du respect ou non de la diversité dans les manuels scolaires ou aux propositions concernant l'intégration républicaine. Les recommandations, quand il y en a, sont souvent confuses. Elles montrent toutefois que le traitement scolaire du passé colonial est désormais une donnée observée avec attention à la fois en France mais aussi par les instances européennes.

Chapitre 3 : Tentatives controversées et échec final d'un nouveau récit scolaire postcolonial

Introduction

La suppression du CNP en 2005 est suivie d'une reprise en main, par le ministère et l'Inspection Générale de l'écriture des programmes d'histoire (Legris, 2013). Les temporalités de rédaction sont différentes au collège et au lycée. Pour le premier, c'est un rythme lent volontairement distinct du calendrier politique. Ils sont écrits en près de deux années. Pour le lycée en revanche, la commande est plus urgente ; le temps n'est pas à la concertation longue mais à la mise en adéquation avec la réforme structurelle du lycée amorcée par le ministère Darcos en 2009. Ces deux expériences de réécriture ne s'appuient donc pas sur les mêmes ressources, nous le verrons. Si la première relève d'une concertation large, la seconde n'a guère d'autre choix que l'adaptation à de nouvelles contraintes horaires et de cycles. Toutefois, pour le collège comme pour le lycée, la procédure d'écriture est commune : un comité restreint comme instance de décision, et une multiplication d'auditions. Dans les deux cas, on observe une plus forte adéquation des programmes avec les renouvellements historiographiques sur le fait colonial. D'ailleurs, les nouveaux programmes de collège provoquent tout de même une nouvelle controverse autour du thème même du passé colonial. Il y a désormais une quasi routine de rentrée scolaire consistant à médiatiser à outrance les programmes d'histoire. Mais cette controverse est d'un nouveau type, enrôlant des acteurs d'autres cercles, comme les réseaux sociaux, et produisant une violence encore jamais atteinte sur ces sujets. Les programmes d'histoire sont désormais sous haute tension. L'arrivée au pouvoir en 2012 de la gauche, hors contexte de cohabitation, se traduit par une volonté de réforme et de refonte de l'école et des curricula. La création d'un nouveau conseil préposé à ces derniers, le Conseil Supérieur des Programmes (CSP), officialise la présence de parlementaires pour repenser les curricula. Il s'agit là d'une nouvelle étape de politisation des programmes. Le protocole d'écriture, nous le verrons, est

totalement nouveau. Il n'empêche toutefois pas qu'éclate une nouvelle et intense controverse au printemps 2015. A nouveau, le fait colonial est central de cette dernière crise.

1- La réécriture du fait colonial dans les nouveaux programmes de collège, un compromis 2006-2008

1-1 Une nouvelle loi d'orientation et de nouvelles procédures d'écriture des programmes

En 2003, Luc Ferry et Xavier Darcos confient à Claude Thélot[710]la tête d'une commission chargée de réfléchir à l' « avenir de l'école ». Avec le départ de Luc Ferry de la présidence, le CNP se trouve en situation d'affaiblissement et la commission Thélot semble faire office de lieu de substitution pour la réflexion sur les programmes (Clément, 2013). Il existe toutefois quelques capillarités puisque Tzvetan Todorov, membre du CNP, est également membre de la commission. La mission lance près de 26000 réunions en sus de courriers et auditions. La consultation se veut la plus large possible afin de mériter son caractère « national » et de montrer une réelle volonté démocratique (Robert, [2010], 2015). Le rapport est remis au ministre le 12 octobre 2004[711]. Ses propositions sont majoritairement tournées vers des réformes structurelles à l'exception de la définition du Socle commun. François Fillon remplace Luc Ferry en mars 2004. Il est chargé à la fois de l'application des préconisations du rapport Thélot et de la mise en place d'une nouvelle loi d'orientation qui doit s'inscrire dans la LOLF c'est à dire dans un cadre de forte réduction budgétaire[712]. La décision d'introduire du contrôle continu dans le Baccalauréat met les lycéens dans la rue, ce qui le fait reculer. Rediscutée au Parlement, la loi est finalement adoptée en mars 2005. Comme l'indique André Robert, la loi d'orientation est placée sous le signe d'une adéquation aux

[710] Ancien directeur de la DEP, Claude Thélot est considéré comme un expert de l'évaluation des politiques éducatives auxquelles il a consacré un ouvrage en 1993.
[711] *Pour la réussite de tous les élèves*, Paris, La documentation française, CNDP, 2004.
[712] Loi organique relative aux lois de finance.

normes européennes du lien école/économie et de l'évaluation de la performance. Elle répond en cela aux normes du « New management » (Hibou, 2012). L'article 9 concerne l'adoption du socle avec le détail des sept piliers. Même à l'intérieur de la commission Thélot, quelques dents grincent à l'idée de voir la philosophie de justice du socle accolée à la logique de rentabilité (Clément, 2013). La question de la définition des contenus d'enseignement n'est toutefois pas posée à ce moment là. Tout au plus peut-on considérer que le Socle commun détermine désormais le moule dans lequel doivent s'insérer d'éventuels nouveaux programmes. François Fillon est remplacé par Gilles de Robien en juin 2005. La mise en application de la loi s'accompagne d'une modification du circuit d'élaboration des programmes. L'article 6 de l'arrêté du 17 mai 2006 fixant l'organisation de l'administration centrale du ministère de l'Éducation nationale prévoit que la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) « *élabore la politique éducative et pédagogique ainsi que les programmes d'enseignement des écoles, collèges, des lycées, des lycées professionnel* ». La rédaction est confiée à un groupe d'experts, sous la présidence d'un universitaire ou d'un inspecteur général nommé par le ministre. Une consultation est ensuite organisée, et le programme est soumis enfin au visa du ministre et présenté devant le CSE pour un avis consultatif. Jean-Louis Nembrini, IG, ancien conseiller de Luc Ferry, a la charge de faire appliquer le socle. D'après Pierre Clément, c'est l'urgence de la mise en place du Socle sans passer par les routines administratives qui explique la suppression du CNP. De fait, cela se traduit, y compris pour la confection des programmes, par une intensification de la dépendance politique de la commission d'experts et peut-être davantage de porosité aux demandes émanant de l'extérieur.

1-2 De nouvelles pressions des groupes mémoriels :

Marie-Hélène Touzalin, conseillère technique à la DGESCO, responsable des programmes d'histoire-géographie ; nous confirme que la période du début des années 2000 a vu affluer un très grand nombre de courriers mais qu'elle a dû se débarrasser de la plupart à cause du déménagement de la DGESCO. C'est elle qui a constitué les dossiers d'archives.

« MHT : Oui

LDC : Vous en avez gardé ?

MHT : oui, mais j'ai fait du pilon et des archives. Je conserve les mails ; il faut que j'ai le temps de tirer les mails. Il y a eu les Alsaciens, les Corses ; ensuite l'enseignement de la shoah, après il y a eu

les Tziganes et les Roms (...) Chaque mot pèse, la dénomination. 2005 a été la dernière grande affaire... Non bien-sûr il y a eu l'esclavage »[713].

A leur arrivée, les courriers sont triés. En urgence sont traités les courriers officiels émanant de députés et sénateurs au ministre. C'est aussi elle qui rédige alors les réponses publiées sur le site de l'Assemblée nationale à l'exception des questions portant sur la colonisation en 2005 qui sont traitées directement par le cabinet.

Nous avons recensé en effet 12 questions parlementaires en 2005 et 2006 et 23 jusqu'à la période 2012. 5 concernent l'article 4 de la loi du 23 février 2005. Les députés se font l'écho de questions posées par les citoyens de leurs circonscriptions qui s'inquiètent de la dimension idéologique et antidémocratique de cet article. Les réponses sont là encore des réponses-types renvoyant au circuit officiel d'écriture des programmes et à la liberté pédagogique des enseignants :

« Le ministère rappelle que les programmes scolaires sont le fruit d'un long processus d'élaboration ponctué de phases d'écriture et de consultations auprès des partenaires du système éducatif, des enseignants et des instances officielles. À l'école primaire, au collège ou au lycée, l'enseignement de l'histoire a pour finalité, entre autres, de permettre aux élèves d'accéder à une compréhension globale du monde dans lequel ils vivent. Les programmes d'enseignement scolaire établissent des choix autour de temps forts : leurs libellés sont nécessairement généraux et succincts, ils n'érigent pas d'acteurs, de groupes particuliers en objet d'études. Chaque professeur d'histoire et géographie opère la mise en œuvre de ces programmes en concevant un projet global. L'approche prend en compte la complexité de chaque thème étudié. Lorsque le traitement d'une question appelle la présentation d'un bilan, tous les aspects sont évoqués. À cet effet, le professeur dispose d'appuis variés, depuis la mutualisation de la réflexion au sein des établissements jusqu'aux multiples ressources didactiques en passant par le potentiel d'information et de formation des académies. Le ministère entend, dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, renforcer les possibilités de formation initiale et continue des enseignants et souligne son entière confiance dans le corps des professeurs d'histoire-géographie pour des approches à la fois scientifiquement fondées et respectueuses du principe de neutralité, des questions inscrites aux programmes officiels »[714].

Chaque terme est soupesé afin de déminer les accusations d'inféodation au politique. L'aspect techniciste de l'élaboration des programmes agit comme le gage d'une étanchéité face aux passions partisanes. On peut aussi y voir une stratégie d'apaisement de la part de la

[713] M-H Touzalin, entretien 6 juin 2011

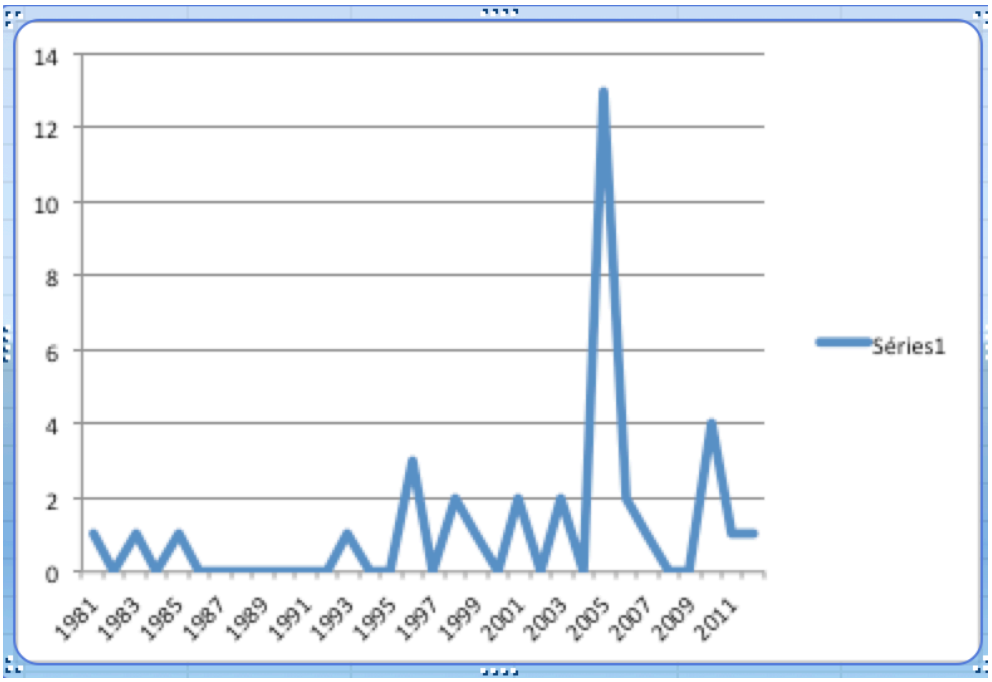
[714] Réponse du Ministère de l'éducation nationale, publiée dans le JO Sénat du 17/11/2005, p. 2987. Cette réponse est une réponse-type que l'on retrouve à chacune des questions posées concernant l'enseignement de l'histoire.

DGESCO et du ministère, face à un article de loi dont l'origine leur échappe et dont ils ne cautionnent pas forcément les fondements. Le rappel de la mise forme scolaire des contenus historiques sert aussi de mise à distance des critiques. Il n'est d'ailleurs pas tout à fait juste[715] mais permet de délier le programme du politique. Enfin, l'appel aux compétences pédagogiques permet de boucler la justification en insistant sur l'autonomie du curriculum prescrit mais aussi réel.

Une autre question concerne une demande, auprès du ministère des anciens combattants (rapatriés, appelés et rappelés) d'insister auprès des éditeurs scolaires pour associer des anciens combattants à l'écriture[716]. Là encore, la réponse renvoie à l'indépendance de l'édition scolaire.
Claude Goasguen, député UMP, attire l'attention du ministère de l'éducation sur l'opportunité d'introduire « le fait berbère » dans les manuels scolaires et le ministère renvoie au colloque de la DGESCO sur *Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb en 2002*, en rappelant, là encore, l'importance de la liberté pédagogique. D'autres questions sont des demandes de précisions concernant le traitement de la traite et de l'esclavage au regard du travail du CPME. Comparé aux périodes précédentes, on constate en effet une nette augmentation des questions de parlementaires sur l'enseignement du colonial.

[715] Contrairement à ce qu'indique la réponse, certains groupes ou acteurs sont érigés en objets d'étude. C'est le cas par exemple des résistants, ou des chevaliers.
[716] Question de M. François Lamy, député socialiste de l'Essonne, publiée au JO le 26/O4/2005, p. 4145. Réponse publiée au JO le 6/09/2005, p. 8368.

Graphique 9 : Nombre de questions posées à l'Assemblée nationale portant sur les questions coloniales dans l'enseignement secondaire : (sources : Archives de l'Assemblée nationale, questions au gouvernement).



A l'exception de la controverse de 1983 sur les manuels scolaires[717], l'enseignement de l'histoire coloniale n'est pas, durant la période couverte par cette recherche, une question très parlementarisée. Cela s'explique d'abord par l'indépendance proclamée entre la confection des programmes et le Parlement. L'imperméabilité se fragilise au fur et à mesure de l'arrivée des débats mémoriels dans l'arène parlementaire et surtout à l'occasion des discussions sur les deux lois incluant des prescriptions scolaires : la loi Taubira et la loi Mekachera du 23 février 2005.

Quelques courriers présents dans les archives de la DGESCO témoignent toutefois de l'inflation des demandes. D'après les dires de Marie-Hélène Touzalin, elles ont été très nombreuses. Les 8 courriers qui subsistent ici ne peuvent être étudiés que d'un point de vue qualitatif. Deux d'entre eux de 2005 protestent contre le projet d'abrogation ou l'abrogation de l'article 4 de la loi du 23 février. Le premier émane de la directrice du centre d'Etudes Pied-Noir, Josseline Revel-Mouroz, très active dans le soutien à l'article 4 et qui écrit au

[717] Voir partie 2, chapitre 2, 3-2.

ministère pour contester son apparent soutien à l'abrogation du-dit article. La lettre est transférée par les services du Premier ministre au ministre de l'Éducation nationale avec une demande de réponse personnalisée, lequel transfère à son tour à la DGESCO pour « *obtenir rapidement un projet de réponse* »[718]. Le second est une protestation individuelle isolée. Ce sont d'ailleurs ces courriers spontanés qui sont les plus fréquents ici. En 2007, un jeune élève de troisième, se présentant comme noir, noir, écrit directement à Xavier Darcos :

> *«Je me permets de vous écrire et de vous hurler mon indignation devant tant de silence et de lâcheté. Des noirs lynchés aux pierres, le corps lacéré et brûlé, cela vous rappelle-t-il quelque chose, à moins que les termes de traites des nègres, holocauste noir ou ségrégation vous parlent plus »*[719].

Le jeune réclame que des pages de manuels soient consacrées au peuple noir. La teneur du courrier est d'une rare franchise et il est impossible de savoir ni pourquoi la lettre a été archivée, ni à quelle réaction elle a donné lieu.

Un autre courrier émane d'une association départementale (Essonne) des combattants et prisonniers de guerre d'Afrique du Nord qui proteste contre l'image de tortionnaires données par les manuels scolaires aux combattants d'Algérie. Un dernier plus tardif arrive sous forme de courriel de la part d'un fils de harkis qui demande que cette question soit davantage traitée. Il est difficile de statuer sur l'efficacité de ces courriers dispersés et sur leurs suites. Les archives ont gardé davantage de courriers d'individus ou d'associations que pour les années précédentes. Peut-on en conclure qu'ils sont plus nombreux ? C'est ce ce que prétendent Laurent Wirth et Marie-Hélène Touzalin et ce que tendraient à confirmer les archives.

Toutes ces initiatives, qu'elles soient parlementaires ou personnalisées, s'inscrivent dans un faisceau d'acteurs et de groupes qui se dotent d'une légitimité à intervenir sur les contenus d'enseignement. Ces courriers en sont un échantillon. Les demandes ne sont guère renouvelées sur le fond. Confondant la plupart du temps programmes et manuels, ces personnes témoignent malgré-tout d'une vigilance forte portée à ces questions. De son côté, le ministère semble avoir un point d'honneur à répondre à ces courriers. Là encore, il s'agit d'un signe de l'importance accordée à la thématique.

Marie-Hélène Touzalin se décrit elle-même comme une interface entre les rédacteurs de programmes et la DGESCO. Elle répond aux demandes et rend compatibles les réécritures avec le cadre administratif (et même informatique si l'on en croit le nombre de déboires de cet ordre qu'elle relate).

---

[718] *Note du premier ministre au ministre de l'Éducation nationale*, AN, 200120058, article 38.

[719] *Lettre de Mickael Mecheneur* ?(illisible) au premier ministre, 5 juin 2007, AN, 200120058, article 38.

1-3 Allongement du réseau d'acteurs impliqués dans le circuit d'écriture

En août 2006, Roland Debbasch, Directeur général de l'enseignement scolaire charge Laurent Wirth, devenu doyen de l'IGEN histoire-géographie, de constituer une commission de maximum douze personnes qui a pour but de remettre un programme en janvier 2008. Le premier axe fondamental de la lettre de cadrage est le Socle commun[720]. Le groupe d'experts (GE) se compose d'un co-présidence universitaire, Sonia Lehman-Frish, géographe ; de quatre IPR : Danielle Champigny (Créteil), Catherine Biaggi (Grenoble), Jacques Limouzin (Montpellier), et Odile Denier (Rouen), un IEN (pour la cohérence avec le primaire dans le cadre du Socle), Patrick Fenot. Le reste de la commission est composé d'enseignants de collège recommandés par l'Inspection : trois d'île de France : Claire Aragau, Claire Podetti, Monique Teston et deux de province Sandra Hayrault (Lille) et Laurent Resse (Le Havre). Même si la commission s'efforce de maintenir un équilibre entre histoire et géographie, il y a une très forte imprégnation de l'Inspection et de possibles relations effets d'imposition vis à vis des enseignants de terrain. Dans le panel, Claire Podetti, enseignante dans l'académie de Versailles, a longtemps travaillé dans un collège ZEP de l'Essonne. Membre du groupe de travail auprès de l'Inspection, elle a déjà organisé de nombreux stages dans le cadre de la formation continue, notamment sur l'histoire coloniale. Elle est toutefois davantage affectée à l'éducation civique dans le GE. Marie-Hélène Touzalin, participe également aux réunions.
Parallèlement à ce GE, un autre groupe interne à la DGESCO cette fois, s'occupe de définir les contenus des sept piliers du Socle.
En avril 2007, le successeur de Roland Debbasch à la DGESCO, Jean-Louis Nembrini envoie à Laurent Wirth le bilan intermédiaire du travail sur le Socle afin de mettre en cohérence les deux avancées. Il y ré-insiste sur la nécessité d'introduire l'histoire de l'immigration « *qui irrigue l'ensemble des Humanités* » dans les nouveaux programmes[721] ; « *mais on y avait pensé avant* » nous indique Laurent Wirth[722]. L'autre orientation de contenu concerne l'enseignement du fait religieux. De fait, depuis novembre 2005, le groupe d'histoire-géographie réfléchit à des « rénovations de programmes » car les programmes de 1995-1996 sont estimés :

[720] Entretien avec Laurent Wirth, 3 novembre 2010. Il précise à ce moment que ses motifs sont plus pédagogiques : routine du document et surcharge des programmes de 1995.
[721] *Note de Jean-Louis Nembrini à Laurent Wirth*, 4 avril 2007, AN, 200120058, article 37.
[722] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.

« en décalage profond par rapport aux renouvellements scientifiques et aux nouvelles demandes sociales ; ils devraient intégrer de nouvelles approches concernant, par exemple, l'histoire de l'immigration, l'analyse du fait esclavagiste et de la traite négrière, la place du fait religieux et le rôle de la laïcité, les rapports entre l'histoire et les différentes mémoires ».[723]

En pleine somnolence du CNP, l'Inspection Générale avait fait part de sa disponibilité à la DESCO pour entreprendre le travail d'écriture.

L'Inspection avait donc déjà quelques idées sur la réécriture des programmes.

En novembre 2005, la nécessité de s'ouvrir aux traites négrières est évidente depuis la loi Taubira, celle de s'adosser aux diverses demandes de la société civile également. La France traverse, au moment même de ce courrier, le débat sur la loi du 23 février. Lors de l'installation du groupe et des premières réunions, on peut supposer que tous les membres du GE ont forcément été amenés à se positionner sur l'article 4 compte-tenu des pétitions en circulation.

La question coloniale ne semble pourtant pas avoir été vraiment débattue lors des travaux du GE. Plusieurs explications sont possibles. La première est de considérer que le sujet est très consensuel aux yeux de la profession et qu'elle ne provoque pas vraiment de polémique. La seconde relève davantage de la configuration spécifique du GE qui n'apparaît pas comme un espace de débat. Depuis plus d'un an, l'Inspection avait une idée assez claire des objets de renouvellement de programmes. Pour Marie-Hélène Touzalin qui a assisté aux réunions, les choix ont plutôt été téléguidés par Laurent Wirth :

« LDC : les questions mémorielles sont souvent en débat dans les commissions d'experts ?

MHT : Non, non, ce sont des bons élèves …Il n'y a pas de débats complètement. Pour la guerre d'Algérie, c'est Laurent Wirth qui l'a signalé et tout le monde a opiné du bonnet. Va t-il y avoir des questions ? La mise en œuvre, je me suis dit, la guerre d'Algérie enseignée au temps de Rioux et des grands colloques de la DESCO, et les fiches ressources qui sont importantes (...) Dans les groupes d'expert, on ne parle pas des problèmes. Personne ne dit " il y a des problèmes et il faut les résoudre. Chacun garde pour soi la manière dont il vit, réfléchit, ressent ces questions. Il y a un très grand silence. Il y a des attendus, des consensus, des responsabilités mais pas vraiment de discussions, ce ne sont pas des réunions scientifique" », [724]

ajoutant plus tard que sur le fait colonial, elle n'a jamais reçu de consignes de prudence du cabinet. Toutefois, Marie-Hélène Touzalin confirme avoir regardé préalablement les questions écrites du Parlement, surtout concernant l'esclavage. D'après elle, la loi Taubira est

[723] *Note de Michel Hagnerelle, doyen du groupe histoire-géographie, au Directeur de l'enseignement scolaire*, 7 novembre 2005, AN, 200120058, article 37

[724] Marie-Hélène Touzalin, entretien, 6 juin 2011

contraignante : « *Avec Pétré-Grenouilleau, notre travail de soutier a été d'élargir au dehors du 18ème siècle* ». Par ces mots, Marie-Hélène Touzalin montre la tenaille dans laquelle est prise le GE à la suite de la controverse lancée par l'affaire Pétré-Grenouilleau.

Encadré 13 : Olivier Grenouilleau (sources : notice biographique du Who's who, articles polémiques)

Né en 1962, d'origine nantaise, Olivier Grenouilleau (il semble que le nom « Pétré » ait été supprimé) est agrégé d'histoire. Professeur dans le secondaire pendant onze ans (1985-1994), il soutient une thèse sur l'esclavage et obtient un poste à l'université de Lorient. A la suite de la publication de son ouvrage sur *Les traites négrières. Essai d'histoire globale* en 2004 (qui obtient trois prix), et surtout d'une interview qu'il accorde au *Journal du dimanche*, une controverse éclate. L'historien ne reconnaît pas les traites transatlantiques comme des crimes contre l'humanité. Il critique la loi Taubira et préfère inscrire les traites transatlantiques dans le dispositif plus global des traites négrières, y compris africaines. En proie à une plainte du Collectif des Antillais-Guyanais, la controverse rencontre les débats sur le fait colonial déjà existants et mobilise l'association *Liberté pour l'histoire* qui défend l'historien. Ce dernier obtient un poste à l'IEP de Paris en 2007 puis est nommé inspecteur général en 2009. Il supervise indirectement le traitement de la question de l'esclavage dans les programmes de collège 2008.

Jusque là, les programmes 1995 évoquaient la traite transatlantique uniquement sous l'angle du commerce triangulaire, et au XVIIIème siècle. La loi Taubira est venue rappeler l'obligation de détailler les faits et de les mettre en relation avec l'esclavage des plantations ; mais l'affaire Pétré-Grenouilleau introduit une dimension supplémentaire car elle montre que l'application de la loi Taubira est sous vigilance (du CPHME) et que certains groupes, notamment les historiens qui ont soutenu Olivier Pétré-Grenouilleau, verront, dans le fait d'insister uniquement sur la traite transatlantique, les effets des pressions politiques et de la censure vis à vis de l'historiographie.

Lors d'une audition avec le SNES, Laurent Wirth confirmera d'ailleurs avoir contacté Pétré Grenouilleau qui l'aurait mis en garde contre le danger de n'aborder la traite qu'au XVIIIème siècle et de la réduire ainsi à la seule traite occidentale[725]. C'est lors de cette audition que Laurent Wirth explique que le choix d'étudier une civilisation africaine est lié à la possibilité d'introduire, par ce biais, des formes de traites négrières antérieures et internes au continent africain.

Le « *travail de soutier* » évoqué par Marie-Hélène Touzalin consiste donc à trouver un équilibre susceptible de ne pas contrevenir aux gardiens de la loi Taubira et de contenter les

[725] Archives privées, secteur contenu Histoire-géographie SNES, CR, 9 octobre 2007.

historiens regroupés autour de l'association *Liberté pour l'histoire* signée, notamment, par l'APHG,[726] et soutenue par de très nombreux enseignants du Secondaire.

Au cours du travail du GE, Olivier Pétré-Grenouilleau a bien été consulté, mais de façon informelle. Il n'est pas mentionné dans la liste des historiens auditionnés mais l'entretien est confirmé dans un courriel de Laurent Wirth à l'équipe[727]. Ce courriel s'accompagne en sus d'une synthèse de toutes les consultations et des pistes qui s'en dégagent. Un universitaire a été auditionné par période. Joël Cornette, Gilles Pécout et Antoine Prost représentent respectivement les périodes moderne et contemporaine (XIXème et XXème siècles). Laurent Wirth a choisi ces universitaires qu'il connaît bien et qu'il sait sensibles aux enjeux de l'enseignement (Legris, 2010a).

Tous ces historiens ont par ailleurs signé l'appel de *Liberté Pour l'Histoire*. Les synthèses de l'audition sont très courtes et parfois sibyllines. Cornette insiste en effet sur les « ouverture et déchirure » du XVIème siècle en précisant : « *S'il y a un "ailleurs", c'est l'Amérique* ». Ni les traites, ni l'esclavage, ne sont mentionnés. Gilles Pécout en revanche évoque, pour le XIXéme, « *le siècle d'élargissement des horizons* » mais précise que « l'*ailleurs ne doit pas seulement être entrevu par le biais de la seule colonisation* ». Antoine Prost considère qu'il y a trois points essentiels qui devraient avoir plus de place dans les programmes : la guerre d'Algérie est l'un d'eux[728]. Laurent Wirth se souvient en effet qu'Antoine Prost avait beaucoup parlé de la colonisation « *et qu'il insistait sur la nécessaire décentration du regard* »[729]. Il précise que toutes ces auditions « *étaient très très libres* », pas du tout protocolaires.

Outre les comptes-rendus d'audience du SNES, nous ne disposons malheureusement pas des moutures intermédiaires comme pour les groupes de travail précédents, mais Laurent Wirth nous a décrit la forme des réunions :

> *« On se répartit la rédaction, souvent par niveau. Quelqu'un prenait la plume, essayait de mettre en forme ce qui avait été dit, pouvait y mettre sa patte, puis on travaillait avec un vidéoprojecteur, projetait à l'écran et on travaillait collectivement ».* [730]

Mais, ni Laurent Wirth, ni Marie-Hélène Touzalin, n'ont souvenir de débats sur la question coloniale. Les nouveaux programmes sont mis en consultation au printemps. Un document

[726] Hubert Tison siège au conseil d'administration de l'association.
[727] *Courriel de Laurent Wirth au GE*, 11 septembre 2007, 11h36, AN, 200120058, article 37.
[728] Les deux autres sont la naissance d'Israël et les progrès scientifiques et techniques.
[729] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.
[730] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.

de juin 2008 fait état de l'ensemble des avis recueillis sur les programmes[731]. On y trouve les syndicats, l'APHG, la Fondation de la Résistance, la LDH, le GISTI (Association d'aide juridique aux immigrés), l'IESR (Institut Européen en Sciences des Religions), Mnémosyne (Association pour l'histoire des femmes) ainsi qu'un échantillon de 72 remontées d'établissements ou d'enseignants. Dans un article plus tardif, il ajoute également avoir auditionné le CPHME (Wirth, 2013). Une première remarque s'impose ici quant à l'extension du nombre d'organisations consultées. On observe déjà une volonté d'inclure les différents enjeux de société en prise avec l'enseignement de l'histoire : histoire des femmes, de la Seconde Guerre, histoire de l'immigration et éducation civique (GISTI), histoire du fait religieux (IESR) et droits de l'homme (LDH) auxquels il est possible d'adjoindre le colonial compte-tenu du rôle joué par la LDH dans les débats récents.

Catherine Biaggi, membre du GE nous a confirmé cet aspect. Pour elle, les programmes ont été sciemment conçus pour aborder les questions de société. C'est la raison pour laquelle les notifications horaires apparaissent en termes de pourcentages :

> *« C'est la raison pour laquelle on a fait ça, pour que les professeurs aient du temps pour aborder sereinement des questions chaudes »*[732].

Elle ajoute en outre « *avoir pris acte de toutes les avancées historiographiques* », citant les traites, l'histoire de l'immigration et celle de l'Afrique pré-coloniale :

> *« Il y a quelque chose de symbolique et qui donne du sens dans le fait d'écrire explicitement qu'on étudiera des mondes anciens ailleurs et l'Afrique avant la rencontre coloniale. Ca c'est quand même fort hein ? L'Afrique a une histoire . Tout cela provient aussi de toute une réflexion de fonds sur tous les colloques qui ont eu lieu sur les programmes : "sont-ils européo-centrés ?" Oui ils l'étaient hein, il faut bien le reconnaître. C'est un choix qui est assumé de rompre avec les programmes européo-centrés, sans rien lâcher aussi de la construction des identités nationales, mais d' identités nationales ouvertes à des élèves qui viennent de l'ailleurs et à un ailleurs qui existe. Les débats historiographiques, les débats scientifiques, les questions sociales, les questions chaudes, oui, ça on les a prises à bras le corps ».*

Parmi les avis émis sur les premières moutures de programmes, l'APHG souhaite que la guerre d'Algérie soit obligatoire (elle est au choix avec le cas indien). Sur le reste, mises à part des critiques de l'IESR sur l'enseignement du religieux, les avis recueillis sont plutôt très satisfaisants. Du côté des enseignants, Laurent Wirth se montre satisfait : On aurait pu

[731] *Le point sur les avis émis sur les projets de programmes*, 2 juin 2008, AN, 200120058, article 37.
[732] Catherine Biaggi, Entretien du 13 mai 2009

s'attendre à une pression politique mais vous voyez les ouvertures à l'Afrique etc. Ben c'est passé [733].

Patricia Legris montre également que l'ingérence du politique est très forte au cours de cette réécriture. La disparition du CNP favorise les relations directes entre le cabinet et l'Inspection Générale. C'est encore plus flagrant au cours de la réécriture des programmes de Primaire en 2008 qui se fait sans consultation et dans une forte opacité (Falaize, 2016). Ces derniers sont très imprégnés de la conception de l'identité nationale défendue par Nicolas Sarkozy lors de sa campagne. Pour les programmes du secondaire, les choses sont toutefois plus floues. Commencés en 2006, ils sont moins soumis aux injonctions idéologiques, et Laurent Wirth semble maintenir une cohérence avec les modalités antérieures d'écriture, cherchant d'abord et avant tout le consensus par la multiplication des auditions. Le SNES est auditionné dès juin 2006 et est reçu cinq fois tout au long du processus d'écriture[734]. Lors des séances intermédiaires, Laurent Wirth rappelle l'importance de la « demande sociale », l'esclavage et la traite des noirs en font partie.[735]

Suivant l'analyse de Françoise Lantheaume, on peut interpréter cette multiplication des acteurs impliqués comme un allongement des réseaux susceptibles de favoriser à la fois la solidité et l'instabilité du curriculum d'histoire. Mobilisant une sociologie latourienne, elle montre que l'écriture des programmes résulte « *d'une coordination entre des entités diverses à partir de la mobilisation de ressources par des groupes d'acteurs qui constituent des réseaux connectés par des personnes, des lieux, des objets* » (Lantheaume, 2003, p.128). Or l'une de ses hypothèses en 2002, consistait déjà à constater la multiplication des acteurs et ressources mobilisés, notamment à partir des années 1980 : le prise en compte des mémoires communautaires, la multiplication des référents historiographiques, des documents, des argumentaires critiques. Elle constatait alors une accumulation de ressources susceptibles de créer des tensions entre différentes logiques et contribuant à expliquer l'instabilité des curricula pouvant se traduire par des controverses.

Cette approche nous semble convenir également à la période post-2003 qui connaît une accentuation encore de cette tendance. La relation directe entre les groupes susceptibles de s'inviter dans les réécritures et le GE favorise une quête de consensus qui procède davantage

[733] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.
[734] « Secteur contenu histoire-géographie », SNES, comptes-rendus d'auditions, archives privées du SNES.
[735] *Ibid*., septembre 2007, avec annotation dans la marge du document : « *traduisez par "politiques*" ! ».

de la mise en équivalence que d'arbitrages francs. Les remontées d'auditions montrent en effet le souci d'un partage équitable entre les demandes.

La publication des programmes rend compte de cette prise en compte importante de ces demandes :

> *« En ce nouveau siècle, le monde a changé, les attentes de la société ont évolué, le collège a connu des mutations importantes et les disciplines de renouvellements scientifiques conséquents. Tous ces changements sont pris en compte dans ces nouveaux programmes d'histoire, de géographie et d'éducation civique (...) L'enseignement de l'histoire au collège vise à consolider, élargir et approfondir la* ***culture historique commune (en gras)*** *des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent : connaissances de documents et d'œuvres majeures du passé, de grands évènements, de grands personnages ; découverte de la diversité des civilisations et des regards sur le monde ; reconnaissance dans le monde d'aujourd'hui des traces matérielles et idéelles du passé ; compréhension des valeurs de la démocratie* »[736].

La liste des justifications et des finalités est longue en effet. Une lecture linéaire permet de déceler quasiment l'intégralité des débats traversés par l'histoire scolaire dans les années précédentes : ajustements aux savoirs académiques de référence, mise en place d'une culture commune (Socle), importance des documents et de la patrimonialisation, tradition scolaire de la biographie, diversité culturelle et relativisme, mais aussi rappel de la norme des valeurs démocratiques et de l'obligation de répondre aux débats posés par « les attentes de la société », donc prise en considération des changements des savoirs sociaux de référence.

Une analyse des nouveaux programmes et de la place qu'y occupe le colonial illustrera cette première impression de programmes mosaïques.

1-4 De nouveaux curricula sous forme de compromis

Les nouveaux programmes adoptent une forme totalement nouvelle pour le collège (De Cock & Picard, 2009). Inspirés par les programmes de sections technologiques, leur présentation s'organise en trois parties connaissances/capacités/démarches[737]. La seconde témoigne de l'adaptation au Socle, et la troisième s'explique par la volonté d'adopter une nouvelle approche didactique par l'étude de cas en géographie ou l' « entrée » en histoire. Le récit est valorisé à travers la capacité la plus travaillée : « raconter ». L'architecture globale

[736] *Introduction aux programmes de la classe de 6ème*, BO spécial n°6, 28 août 2008.

[737] En STG, les programmes 2005 adoptent la forme cours général/étude de cas.

reste chronologique mais les grandes périodes sont subdivisées en thèmes. Enfin, le découpage horaire se fait désormais sous la forme de pourcentages et non de nombre d'heures. En éducation civique, 5% sont dévolus à l'étude de l'actualité, manière de rappeler l'ouverture sur les débats de société.

Sur le plan des contenus, des nouveautés (sous la forme de retour ou de véritables innovations) existent également dans ces programmes de collège. Les archives privées du SNES montrent que la demande d'étudier l' « ailleurs » est une priorité pour le syndicat. Deux civilisations extra-occidentales, la Chine et l'Inde, sont ainsi étudiées en 6ème. Laurent Wirth souhaite aussi introduire l'étude de l'Afrique médiévale.

> *« Il est aberrant qu'au 21ème que dans les programmes d'histoire il n'y ait ni la Chine, ni l'Inde ni l'Afrique. Les gamins ne découvraient ces régions qu'au moment de la colonisation, ce qui voudrait dire qu'avant la colonisation il n'y avait pas d'histoire »*[738].

Mais l'introduction de l'Afrique médiévale est aussi une manière de négocier le litige entre la loi Taubira et l'affaire Pétré-Grenouilleau car il est précisé dans le programme l'obligation d'aborder les traites négrières intra-africaines.

Concernant plus spécifiquement la thématique coloniale, ce programme est celui qui connaît le plus de renouvellements. L'année de quatrième s'ouvre encore sur l'étude de « L'Europe et le monde » avec la constitution des domaines coloniaux. L'expression « grandes découvertes » a disparu. Surtout, une thématique entière est consacrée aux « traites négrières et l'esclavage ». L'étude (entrée), s'appuie sur un exemple de trajet de la traite et doit mener les élèves à étudier la capture, le trajet, le commerce triangulaire mais aussi l'économie de plantation. C'est la première fois, dans l'histoire des programmes, que la traite occupe une place si importante. On a bien ici une traduction réussie de cette demande formulée depuis 1998.

Toujours en quatrième, et concernant cette fois la colonisation du XIXème siècle, les changements sont également notables. Le thème s'intitule « les colonies ». Les études proposent une conquête coloniale (au choix) et une « société coloniale » (au choix également). Il est question par deux fois de « domination » et de « monde dominé ». La terminologie reflète parfaitement la volonté de coller aux renouvellements historiographiques sur le colonial. La perspective s'est inversée. La démarche n'est plus européo-centrée et assume une focale sur la situation coloniale afin d'envisager « la colonie »

[738] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.

comme le monde de co-présence colons/colonisés sous la logique assumée de domination. Le postcolonial est ici sous-jacent. Pour Marie-Hélène Touzalin, l'explication est vraiment liée aux savoirs académiques de référence :

> *« LDC : dans les programmes de collège, la formulation de la question coloniale change puisqu'il est question de « colonie ». Vous savez pourquoi ?*
>
> *MHT : je pense que c'est pour coller à l'historiographie. Beaucoup d'IA-IPR participent aux questions de concours. Ils ont un choix de mots qui ne sont jamais au hasard. Les débats, les mots sont souvent liés aux questions de concours. Je pense que ça fait référence à cela. Ca renvoie à une forme d'évidence d'entre-soi des gens qui ont la bibliographie en tête de l'historiographie récente »*[739].

Pour Laurent Wirth, il fallait « *changer la focale* » et « *en finir avec la focale européo-centrée* »[740]. Il indique d'ailleurs que c'est une suggestion d'Antoine Prost.

Le changement de perspective est évident. Lorsque la question coloniale avait été mise aux concours de recrutement en 1993-1995, la bibliographie officielle (publiée dans *Historiens et géographes*) n'accordait aucune place aux *postcolonial studies* ; or ce nouveau libellé de « colonie » répond aux problématiques valorisées par les travaux récents en histoire coloniale et aux requêtes de renouvellement des approches scientifiques (Merle & Sibeud 2006). Une autre hypothèse est donc possible. La controverse de 2005 a rendu visible les débats historiographiques sur le colonial. Les prises de parole publiques des historiens spécialisés ont démocratisé l'approche savante, y compris en la posant comme antidote aux revendications politiques, comme le faisait Claude Liauzu. En appelant à un retour à l'histoire pour neutraliser les raccourcis trop idéologiques des Indigènes de la République ou de la loi du 23 février, les historiens ont mobilisé des ressources pour rendre compte des avancées des études coloniales et neutraliser les usages politiques du passé.

En troisième, l'approche est plus basique quoique renouvelée. Le thème « Des colonies aux États nouvellement indépendants » est une nouvelle formulation. Si les précédentes insistaient sur les « décolonisations » ou « émancipations », mettant l'accent sur le déroulé évènementiel plus que sur les causes, acteurs et conséquences, le nouvel intitulé affirme une continuité immédiate avec la quatrième et l'étude des « revendications » avant la marche vers l'indépendance. Toutefois, les entrées sont aux choix et proposent soit l'Inde, soit l'Algérie. On a ici exactement l'exemple d'un compromis entre contingences horaires (le choix),

[739] Marie-Hélène Touzalin, *entretien*, 6 juin 2011.

[740] Laurent Wirth, *Entretien*, 3 novembre 2010. La similitude avec les propos de Catherine Biaggi est frappante. Cet aspect est certainement revenu à plusieurs reprises comme justification dans le GE.

volonté de ne pas approfondir trop ostensiblement le cas algérien dans un contexte encore tendu, et souci de ne pas trop se démarquer des références académiques.

Ces nouveaux programmes ne s'accompagnent pas de documents d'accompagnement, sur décision de la DGESCO (qui provoque la colère des membres du GE comme en témoignent quelques courriels) mais de « fiches-ressources » élaborées essentiellement par les IPR et supervisées par l'Inspection Générale[741]. Les ressources paraissent en octobre 2010. Entre-temps, Olivier Pétré-Grenouilleau devient inspecteur général. A ce titre, il occupe une fonction multipositionnelle. Poursuivant ses recherches sur la traite et l'esclavage, il devient l'un des garants scientifiques de ce contenu scolaire ; mais par ailleurs inspecteur général, il a désormais la responsabilité de co-superviser la mise en forme scolaire de ce savoir. Il est ainsi la principale référence pour l'histoire des traites en cinquième et en quatrième dans les fiches-ressources.

La fiche de cinquième annonce vouloir rompre avec deux clichés :

> *« Les colonisateurs du XIXème siècle ont longtemps présenté l'Afrique comme un vide civilisationnel, par conviction pour justifier le rôle civilisateur de l'Europe ; les traites sont trop souvent réduites à l'espace atlantique, en oubliant celles qui auparavant ne concernent que l'Afrique et qui jouent un rôle essentiel dans le fonctionnement des civilisations africaines ».*

Il n'est pas exclu que la formulation du premier cliché réfère implicitement à la polémique qui avait éclaté à la suite du discours de Nicolas Sarkozy à Dakar en juillet 2007[742]. La thématique est explicitement reliée à la problématique coloniale et confirme la politisation de ce contenu scolaire et son indexation aux controverses récentes. La dimension identitaire apparaît également dans la propension à souhaiter valoriser l'Afrique précoloniale, en montrant « **que l'Afrique subsaharienne a donné naissance, dans les siècles correspondant au Moyen-Age européen, à des civilisations brillantes et originales** » (en gras dans la fiche). L'idée étant de valoriser le passé africain, au même titre que, dans les années 1980, on préconisait d'insister sur l'âge d'or de l'Islam pour valoriser la culture d'origine des enfants (d') immigrés. La *Documentation photographique* sur les traites

[741] Laurent Wirth précise que le passage des « documents d'accompagnement » aux fiches-ressources témoigne de l'importance accordée par l'Inspection Générale à la liberté pédagogique. Il s'agit de témoigner d'une confiance dans les capacité des enseignants à s'emparer des programmes en ne fournissant que des ressources rapides.

[742] Cet aspect confirme également les propos de Catgerine Biaggi. De fait, le 26 juillet 2007, Nicolas Sarkozy, fraîchement élu, s'adresse à un parterre d'universitaires à l'université de Dakar et prononce un discours dans lequel il évoque « Les Africains qui ne sont pas entrés dans l'histoire ». Les échos de ce discours provoquent de nombreuses réactions d'historiens africanistes et d'intellectuels et politiques africains qui y voient une forme de néocolonialisme. L'ensemble des réactions a été recensé par le site de la LDH-Toulon : http://ldh-toulon.net/-le-discours-de-Sarkozy-a-Dakar-.html, consulté le 15 août 2015.

négrières, écrite par Olivier Pétré-Grenouilleau en 2003, ainsi que son ouvrage *Les traites négrières. Essai d'histoire globale*, paru en 2004 sont cités en bibliographie. Ces deux ouvrages sont également recommandés pour le thème de la traite et de l'esclavage en quatrième. Un troisième s'y ajoute du même auteur : le *Dictionnaire des esclavages* (2010). La fiche de quatrième est cette fois très neutre dans ses formulations, ne faisant référence, même implicitement, à aucun des débats récents. Les ouvrages de l'historien Olivier-Pétré Grenouilleau représentent 50% des références proposées aux enseignants. L'arbitrage se situe donc cette fois dans le choix des ressources bibliographiques qui sont implicitement une caution des thèses de l'historien mais aussi une critique en creux de la loi Taubira contre laquelle ce dernier avait ostensiblement pris position dans Le *Journal du dimanche*.

En 2011, nous avons également été sollicitée pour élaborer des « repères pour agir » sur ces programmes sous la direction des IPR de Versailles et édités par le SCEREN, maison d'édition du ministère. Ces ouvrages, semi-officiels, devaient également être relus par l'Inspection Générale à l'issue de nos propositions. Nous avions été chargée des chapitres sur le colonial en quatrième et troisième. L'exercice consistait en une mise au point scientifique suivie de pistes pédagogiques. Le tableau ci-dessous montre notre proposition initiale et la proposition amendée par l'IPR (après discussion avec Olivier Pétré-Grenouilleau).[743]

[743] Notre discussion téléphonique avec l'IPR responsable du projet a eu lieu le 14 avril 2011.

Proposition initiale (en souligné : ce qui a disparu ou a été transformé)	**Publication finale[744]**
La traite transatlantique doit être amenée comme une rupture. La période moderne est d'abord la racialisation de la traite et de l'esclavage qui repose désormais sur une préférence raciale, donc sur la naturalisation d'un rapport social de domination . L'étude des traites et des esclavages n'est pas dénuée d'affects et de polémiques. La loi Taubira de mai 2001 qui qualifie les traites et les esclavages de « crime contre l'humanité » a divisé les historiens. La journée nationale de commémoration de la traite négrière, de l'esclavage et de leurs abolitions inscrit cette question dans le cadre du « devoir de mémoire ». Le travail de l'enseignant consistera donc à rendre intelligible, par le biais de l'histoire, le caractère éminemment sensible de la question, et, plus généralement, d'inscrire ces pages sombres dans les problématiques plus globale de la racialisation des rapports sociaux et de ses effets délétères.	La traite transatlantique doit être amenée comme une rupture en insistant notamment sur le caractère quantitatif mais aussi sur sa codification. L'étude des traites et des esclavages n'est pas dénuée d'affects et de polémiques. La loi Taubira de mai 2001 puis la journée nationale de commémoration de la traite négrière et de l'esclavage et de leurs abolitions inscrit cette question dans le cadre du « devoir de mémoire ». Il faudra être très vigilant à ce que ces enjeux mémoriels soient distincts du travail historique fait en classe. La journée de commémoration du 10 mai s'inscrit davantage dans le cadre du cours d'éducation civique

La discussion porte sur l'usage du terme « racialisation ». En première lecture auprès des collègues et des IPR de Versailles, la proposition passe sans objection. Mais la relecture par Olivier Pétré-Grenouilleau provoque une demande de reformulation. L'argument n'est ni scientifique ni politique mais relève de la gestion de classe : « *ne pas mettre le feu dans les classes* ». Toutefois, la comparaison avec la fiche ressource qui n'évoque que les facteurs économiques de la traite incite à penser que c'est l'introduction de la dimension raciale qui a été refusée par l'historien et inspecteur général. L'affaire montre peut-être une frontière scolaire pour la pénétration de problématiques susceptible de trop déstabiliser la norme de l'universel républicain, en sus d'aller à l'encontre des postulats scientifiques d'acteurs multipositionnels comme Olivier Pétré-Grenouilleau.

En charge également des pages sur la colonisation et décolonisation en quatrième et troisième, nous n'avons pas du tout eu de retouche imposée du texte alors que notre mise au point scientifique mettait l'accent sur l'apport des *postcolonial studies*.

[744] Danièle Cotinat (dir), *Histoire-géographie, éducation civique 4è, Aide à la mise en œuvre des programmes, sceren* CRDP, Versailles, 2011p 31-32.

La fiche-ressource officielle de quatrième sur le sujet évoque par ailleurs le racisme colonial mais non la racialisation. Elle invite en outre à déconstruire les catégories colonisés/colons en montrant les strates sociales à l'intérieur des groupes. En cela, la fiche est fidèle aux renouvellements scientifiques et invite à libérer le thème de toute emprise morale. La bibliographie choisie ne révèle pas de parti-pris historiographique clair en écartant tous les auteurs impliqués dans les polémiques de 2005[745].

La fiche de troisième est enfin très succincte et ne comporte qu'un rappel très rapide des principaux évènements de la décolonisation qui est corsetée par toute la problématique des Relations internationales depuis 1945. Il n'y a aucune allusion aux aspects sensibles de la question, ni aux débats récents. C'est l'ouvrage de Benjamin Stora, *Histoire de la guerre d'Algérie*, La Découverte, 1993, qui figure en bibliographie.

Cette prudence n'empêche pas que se déclenchent de vives tensions.

2 Le fait colonial source des tensions sur les nouveaux programmes

2-1 La controverse de 2010

L'arrivée du nouveau gouvernement est aussi marquée par une réforme du lycée annoncée par Xavier Darcos dès 2009. Parmi les changements structurels, l'annonce est faite de la suppression de l'enseignement en histoire en terminale Scientifique. L'affaire provoque une mobilisation très forte des historiens et des enseignants, orchestrée par l'APHG, garante du maintien du nombre d'heures allouées à la discipline, mais nourrie aussi par une partie majoritaire du monde syndical, le SGEN et l'UNSA ayant une position moins tranchée. De nombreuses tribunes pointent le risque d'une perte d'intelligibilité du monde pour près de la moitié des bacheliers, à l'instar de l'économiste Jacques Sapir craignant que cette suppression « *n'empêche de se situer dans le monde d'aujourd'hui par l'étude de son processus d'élaboration au cours des dernières décennies* »[746]. A droite comme à gauche, cette

[745]Les auteurs suggérés sont Henri Wesseling, Jacques Marseille pour son ouvrage de référence sur l'Empire colonial et le capitalisme français, Jean Meyer et alii sur l'histoire de la France coloniale, et l'ouvrage le plus récent est celui de Christian Roche sur les résistances à la conquête française en Afrique Noire.

[746] « Châtel veut supprimer l'histoire-géo en terminale S », *Marianne*, 23 novembre 2009. Jacques Sapir, économiste célèbre, a travaillé auprès de Jean-Pierre Chevènement en 1983 et est par ailleurs l'époux de Béatrice Sapir, Secrétaire générale de l'APHG.

décision provoque des levées de boucliers, au point qu'elle devienne, dès 2011, l'un des thèmes de campagne de François Hollande. Cette controverse participe à la sensibilisation du champ de l'histoire scolaire même si elle ne porte pas directement sur les contenus d'enseignement.

> *«La controverse se nourrit évidemment des désordres, des brouillages, et des bruits divers dans la communication soit qu'elle y trouve un point de départ commode, soir que certains des protagonistes travaillent eux-même à la production du malentendu »* (Fabiani, 2007, p.51).

En septembre 2010, une nouvelle controverse éclate qui répondrait en tout point aux critères énoncés par Jean-Louis Fabiani. Un ancien professeur d'histoire-géographie, Dimitri Casali, auteur de plusieurs ouvrages de vulgarisation ou d'histoire pour les enfants, devient le porte-parole d'une lutte contre la suppression, prétend-il, de l'étude de Louis XIV et de Napoléon au collège désormais reléguée à la faveur de l'enseignement de l'Afrique médiévale. Se présentant systématiquement, comme « *ancien professeur de ZEP* », sur ses ouvrages ou dans ses interviews, il prétend avoir une bonne connaissance des profils d'élèves des quartiers difficiles et tient, à ce propos, un discours politique très ferme concernant l'intégration des enfants immigrés. Il n'y a, selon lui, aucune concession à faire à l'idéal d'intégration, voire d'assimilation dans et par la République. Se targuant également d'ouvrages sur l'immigration, il mobilise des grands figures d' « intégration réussie » comme Gaston Monnerville, Mazarin, Marie Curie, ou Marc Chagall[747]. Sa production éditoriale est très prolifique et s'intègre dans le champ de la vulgarisation historique. Se disant passionné par l'histoire de France et la pédagogie, ses ouvrages s'adressent tantôt spécifiquement aux enfants, tantôt au grand public. Il passe rapidement du monde des petits éditeurs à des maisons d'édition à très grands tirages comme Armand Colin ou Flammarion. Sa vision de l'histoire recoupe les grandes épopées du roman national : grands héros, grands évènements, mais il se situe également dans une optique de dévoilement des non-dits : les coulisses et arrières-cour de l'histoire, ce que l'on ne nous dit pas.

Indéniablement passionné d'histoire, Dimitri Casali se présente également comme un pédagogue. Tenant un discours très passéiste sur l'école, il s'inscrit ici dans le sillage de ceux qui, les premiers dans les années 1980, ont alerté contre le déclin de l'école. C'est la raison pour laquelle son œuvre éditoriale est également, à ses yeux, une politique de compensation des déficiences de l'institution. Il présente alors ses ouvrages comme des contre-manuels

[747] Voir par exemple, Dimitri Casali, *L'altermanuel d'histoire de France, ce que nos enfants n'apprennent plus au collège*, Perrin, 2011; *L'histoire de France de la Gaule à nos jours*, édition augmentée du Petit Lavisse, Armand Colin, 2014 ; Le grand album d'histoire de France de notre enfance, Grund, 2012.

d'histoire et sillonne la France avec des spectacles musicaux historiques pour sensibiliser les jeunes générations à l'amour de l'histoire. Car cette histoire est avant tout celle de la France qu'il faut aimer, ou ré-aimer. Grand admirateur d'Alain Decaux, il se place sous le parrainage de celui qui dénonça médiatiquement le premier la crise de l'enseignement de l'histoire. Son amour va également vers les figures emblématiques de la troisième République considérée comme âge d'or de l'école, et notamment Ernest Lavisse qu'il estime indépassable. Son admiration pour Lavisse le pousse d'ailleurs au projet éditorial inédit de réédition du *Petit Lavisse* poursuivi par Dimitri Casali aux éditions Armand Colin.

A la différence d'Alain Decaux toutefois, Dimitri Casali ne jouit pas de la reconnaissance des historiens. A l'exception de Jean Tulard qui a préfacé son ouvrage sur Napoléon Bonaparte, le monde universitaire se tient à distance du personnage qui ne peut se targuer des attributs académiques comme les concours d'enseignement ou le doctorat. Ayant tenté d'enrôler Alain Corbin ou encore Pierre Nora à l'occasion de l'un de ses ouvrages en 2012, il s'est heurté à un double refus[748]. C'est donc surtout grâce aux médias et aux réseaux sociaux qu'il réussit à impulser la controverse de 2010 sur l'enseignement de l'histoire à l'occasion de la parution des nouveaux programmes de collège.

La rentrée est toujours propice à la quête du scoop pour les médias qui se sont multipliés depuis les années 1980 : presse nationale papier, sites de presse, mais aussi sites partisans (blogs de personnalités politiques, sites d'associations) et réseaux sociaux. Les plate-formes de politisation et publicisation sont donc extrêmement nombreuses et le jeu des médias participatifs brouille les cartes de la professionnalisation en remodelant les frontières entre journalistes professionnels et profanes. La controverse s'installe en quelques mois dans la plupart des médias existants. Elle est d'une intensité telle qu'elle contraint à se positionner dans l'arène. Elle s'élargit à d'autres enjeux que celui de l'histoire coloniale comme l'a montré Sophie Gillet dans son Master consacré exclusivement à cette controverse (Gillet, 2014). Nous nous concentrerons ici sur la place du colonial.

L'affaire part en effet d'un « *choc disruptif* » (Fabiani, 2007, p.51), une pétition de septembre 2010 publiée sur une page facebook dévolue au soutien de Dimitri Casali et intitulée « *Notre histoire forge notre avenir* »[749]. Cette pétition dont on ne connaît pas l'initiateur direct, connaît un succès inédit. En quelques semaines, elle est relayée via les réseaux sociaux et signée par près de 8000 personnes ; en septembre suivant, on compte 12000 signatures. En

[748] *« L'histoire répond avant tout à une curiosité, entretien avec Alain Corbin »,* https://aggiornamento.hypotheses.org/727, Propos recueillis par Eric Fournier et Laurence De Cock

[749] La page est créée par Benoît Crespin, un étudiant en communication, militant à l'UNI d'Angers en 2010. Aujourd'hui élu à Gentilly, il s'affirme catholique, de droite, et européen.

fait, cette pétition donne une visibilité à une tribune plutôt discrète de Dimitri Casali parue en juillet 2010 et à un dossier de la revue *Historia* de juillet 2010[750] :

> *« François 1er, Henri IV, Louis XIV et Napoléon vont être réduits à leur plus simple expression dans les programmes de l'année prochaine au profit des empires africains Songhaï et du Monomotapa ! Cette décision officielle a été prise au nom de l'"ouverture aux autres civilisations du monde" et n'a pour l'instant été que très peu ébruitée? Cette nouvelle ahurissante bouleverse les grands repères et les bases de l'enseignement des jeunes Français et laisse les historiens sans voix »*[751].

La tribune évoque immédiatement ce qui deviendra très vite l'objet principal de critique, la loi Taubira :

> *«De plus en plus tournée vers la seule lecture culpabilisante du passé et cet éternel esprit de repentance la France multiplie les lois mémorielles (Lois Taubira 2001) ».*

C'est cette immédiate jonction avec un principe plus politique et fédérateur que la disparition de Napoléon des programmes scolaires qui explique en partie le succès de la pétition qui suit. Le texte, quels que soient ses extrapolations, mobilise le registre de la repentance liée au passé colonial et s'inscrit immédiatement dans l'un des pôles politiques dominants du moment sur le sens du national.

Mais la controverse ne prend qu'à l'occasion de son relais par le *Figaro*, puis *Figaro magazine*, dont nous avons vu déjà le passif en matière de vigilance sur l'enseignement de l'histoire et de lancement d'alerte. Le rédacteur en chef adjoint du *Figaro magazine*, Jean Sevillia, est également l'auteur d'un certain nombre d'essais sur l'histoire de France. En 2003, il publie *Historiquement correct*, *pour en finir avec le passé unique*, puis en 2007, *Moralement correct,* ouvrages grands publics qui prétendent démasquer le consensus ambiant et révéler les non-dits d'une histoire officielle (Blanc, Chéry & Nodin, 2013).

La terminologie du « politiquement correct » a été étudiée par Philippe Mangeot, professeur de littérature en CPGE. L'expression a été utilisée pour la première fois aux États-Unis dans les milieux très conservateurs pour qualifier pêle-mêle la gauche intellectuelle, les marxistes, et les multiculturalistes, les féministes de la différence, les gays radicaux, les Afro-centristes et les post-modernistes etc. (Mangeot, 1997). Elle est utilisée exclusivement, depuis, par des auteurs ou politiques souhaitant se démarquer d'un discours qu'il estiment dominant et qui consiste à prendre fait et cause pour des minorités discriminées ou contre des valeurs jugées passéistes. Ainsi, serait jugés « politiquement correct » ou « historiquement correct », tous

[750] Pierre Baron, « Attention danger », Antoine Sabbagh, « Du bon usage de l'histoire », *Historia n°763*, 30 juin 2010. Pour ce dossier, la revue mobilise Alain Decaux, mais le débat ne part pas dans l'immédiat.

[751] *Napoléon viré des manuels scolaires (par l'historien Dimitri Casali),* Lepost.huffingtonpost.fr, 17 juillet 2010.

propos ou études qui s'intéresseraient aux espaces ou sociétés dominées. Dans ce cadre, l'étude des pages sombres du passé, comme la collaboration ou les exactions coloniales relèveraient forcément d'une idéologie d'empathie victimaire « politiquement correcte ». Parmi les thèmes de prédilection de Jean Sevillia, on trouve ainsi la guerre d'Algérie et, plus généralement, la dénonciation de la repentance qui oblitère les aspects positifs de la période coloniale dont personne n'oserait plus parler. Il est donc naturel que la loi Taubira, et l'intégration de l'Afrique précoloniale lui apparaissent comme des gages supplémentaires au « politiquement correct » ambiant.

Un autre historien, professionnel cette fois, mais devenu essayiste, publie des ouvrages reprenant les mêmes registres d'argumentation : Max Gallo. Très grand public, pouvant se targuer de la fonction renommée d'académicien, il s'est engagé auprès du candidat Nicolas Sarkozy dans la campagne électorale. Max Gallo, comme nous l'avons vu, était déjà présent lors de la controverse de 1979, puis s'était en outre impliqué dans celle de 2005 sur la colonisation en fustigeant la « tentation de la repentance ». Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur l'histoire de France et d'essais sur l'identité française.

Pour Christine Fauré, Max Gallo, Jean Sevillia et Dimitri Casali répondent tout trois aux critères des « néoconservateurs ». Imprégnés des idéaux contre-révolutionnaires et anticommunistes, ils sont souverainistes, voire nationalistes, et fustigent ensemble la mondialisation et la rupture de mai 68 qui n'auraient fait qu'entraîner le pays dans la perte de valeurs, de traditions, et d'identité. Mais, si certains intellectuels forment l'avant-garde de ce courant de pensée, comme Raymond Aron ou François Furet (Fauré, 2012), Max Gallo, Dimitri Casali, Jean Sevillia n'en sont que les vulgarisateurs grands publics, un positionnement social qui ne permet pas de véritable alliance avec les représentants encore vivants de ce courant[752].

Le premier article de presse nationale consacré aux nouveaux programmes paraît le 28 août 2010 dans *Le Figaro* sous le titre « *Polémiques sur les programmes d'histoire au collège* »[753]. La journaliste donne la parole à l'institution, contrainte de se prononcer, à l'APHG via Hubert Tison, à Dimitri Casali et Max Gallo. Si Jean-Michel Blanquer, Directeur Général de la DGESCO s'insurge contre ces critiques fausses, Hubert Tison concède « que l'on rogne un peu sur l'histoire de France » mais rappelle que

[752] La sociologue Christine Fauré évoque à ce propos le travail de Marcel Gauchet ou encore Paul Yonnet autour de la revue *Le Débat* .

[753] Marie-Estelle Pech, « Polémique sur les programmes d'histoire au collège », *Le Figaro*, 28 août 2010.

«Beaucoup de jeunes sont d'origine africaine, il faut aussi qu'ils se reconnaissent un peu dans les programme ».

L'argument identitaire est donc aussi en filigrane.

De notre côté, nous sommes aussi, individuellement, et au sein du CVUH intervenue sur cette controverse en condamnant le caractère conservateur de cette pétition et en rappelant l'importance d'un enseignement de l'histoire de l'Afrique[754].

L'affaire fait l'objet d'une émission télévisée, *C Dans l'air* où Laurent Wirth affronte Dimitri Casali le 14 septembre 2010 sur le thème « Touche pas à mon histoire de France ». Cette participation de l'Inspection Générale à la médiatisation et publicisation de la controverse est inédite. Soumis au devoir de réserve, les IG appartiennent au corps des hauts fonctionnaires et doivent demander une autorisation préalable au ministère avant toute prise de parole publique, surtout en contexte si politisé. C'est sur les conseils de la DGESCO que Laurent Wirth accepte l'émission[755]. Cette dernière atteint d'ailleurs un niveau de tension rare pour une émission consacrée à l'enseignement de l'histoire. Comme l'a montré François Grèzes-Rueff, il est très difficile de contrer politiquement des arguments qui relèvent de lieux communs en situation de débat instantané (Grèzes-Rueff, 1994). Or Dimitri Casali se place uniquement sur le registre du sens commun et rend la réplique très compliquée. Arguant d'une expertise pédagogique, il multiplie les affirmations sur « le plaisir des enfants », « l'amour de la France » etc. Cette configuration médiatique, le sens commun mis en équivalence avec d'autres discours, rend très complexe la vulgarisation d'un discours professionnel ou savant (De Cock, 2015). L'intervention de L'Inspection Générale ne calme donc rien. Laurent Wirth, subit même des menaces anonymes à caractère antisémites[756]. Surtout, elle brouille l'argumentaire car place l'institution dans une injonction paradoxale : soucieux de défendre l'ouverture aux autres civilisations mais contraint d'entrer dans la logique comptable du taux d'histoire de France dans les programmes, Laurent Wirth en vient à rassurer sur l'importance de l'histoire nationale avec ses grands personnages et, partant, minore l'importance non seulement des renouvellements historiographiques mais aussi de la

[754] En 2010, nous sommes intervenue à trois reprises. Dans une première tribune aux côtés de Suzanne Citron et Catherine Coquery dans un texte intitulé «Virer l'Afrique de l'histoire de France, il paraît que c'est dans l'air du temps », http://cvuh.blogspot.fr/2010/09/virer-lafrique-de-lhistoire-de-france.html ; dans un second temps avec Suzanne Citron et Jean-Pierre Chrétien dans une tribune «Les réacs au piquet ! » publiée sur *Mediapart* le 17 septembre 2010, http://blogs.mediapart.fr/edition/les-invites-de-mediapart/article/170910/les-reacs-au-piquet. Enfin, dans une tribune individuelle dans *Libération* : «Veut-on une histoire identitaire ? », *Libération*, 11 octobre 2010. Notre implication dans cette controverse est trop importante pour permettre une véritable analyse objective et scientifique. Nous renvoyons donc au travail de Sophie Gillet (Gillet, 2014).

[755] Laurent Wirth, Entretien, 3 novembre 2010.

[756] Voir les communiqués de soutien à Laurent Wirth par l'APHG et le collectif Aggiornamento histoire-géographie, https://aggiornamento.hypotheses.org/798.

part extra-occidentale des programmes. Ce discours a pour effet de conforter l'extériorité de l'histoire du continent africain par rapport à l'histoire de France.

Pour l'année 2010, Sophie Gillet recense 45 mentions de la controverse en 2010 (tous supports confondus), 14 en 2011 et 33 en 2012.

Cette polémique rebondit en effet strictement dans les même termes en septembre 2011 puis 2012 où le *Figaro magazine* puis *le Figaro histoire* relancent une vaste offensive sur l'enseignement de l'histoire (Gillet, 2014). Profitant encore de la rentrée éditoriale, les deux journaux dénoncent le « politiquement correct » des programmes, leur propension à la repentance, leur ouverture sur les civilisations étrangères au détriment des moments-clés de l'histoire de France et les nombreuses occultations des manuels scolaires inféodées aux idéologies dominantes. Les mentions du chapitre sur l'histoire de l'Afrique y sont souvent narquoises. Citant la fable de La Fontaine[757], Les empereurs aztèques « aux noms imprononçables » sont également raillés. Surtout, Jean Sévillia analyse dans son article :

> *«Là où l'école autrefois parlait nation, patriotisme et assimilation, celle d'aujourd'hui parle mondialisation, ouverture des frontières et droit à la différence* », ajoutant *«Pourquoi cette propension à n'évoquer l'armée française que pour dénoncer les exactions, massacres ou tortures dont elle a parfois pu de se rendre coupable ».*[758]

Relayés et invités par de nombreux médias, les auteurs des ouvrages interpellent l'institution coupable de saborder le national dans les programmes et de rendre inintelligible le passé de la France.

Le *Figaro Histoire* publie dans la foulée un vaste dossier sur « La vérité sur l'histoire à l'école »[759]. En 2012, Dimitri Casali n'est plus le seul auteur à avoir écrit sur les derniers programmes de collège. Laurent Wetzel, ancien IPR et élu UMP de Sartrouville fait paraître un ouvrage intitulé *Ils ont tué l'histoire-géo* et Vincent Badré, professeur d'histoire-géographie publie *L'histoire fabriquée* ? *Ce qu'on ne vous dit pas à l'école*, Ouvrage dans lequel il passe les manuels d'histoire au crible de la critique. Les médias ont donc la caution d'une conjoncture éditoriale pour relancer le dossier en 2012. Sophie Gillet a montré comment la controverse se noue à ce moment-là entre les contempteurs de l'histoire scolaire en général et les historiens principalement d'Aggiornamento et du CVUH qui entreprennent un travail de déconstruction méthodique des argumentaires mobilisés (Gillet, 2014).

---

[757] « Deux vrais amis vivaient au Monomotapa », premiers vers de la fable *Les deux vrais amis.*

[758] Jean Sévillia, «Qui veut casser l'histoire de France?«, *Le Figaro*, 24 août 2012.

[759] Pour une analyse exhaustive du réseau d'auteurs de ce dossier et de leurs affiliations politiques, voir Véronique Servat et Laurent Gayme, https://aggiornamento.hypotheses.org/1035, consulté le 18 août 2015.

Entre 2010 et 2012, la controverse enrôle journalistes, éditorialistes, essayistes et quelques historiens, notamment engagés sur la question coloniale, regroupés dans les collectifs Aggiornamento et le CVUH. La plupart des contributeurs/contempteurs des programmes se présentent comme les garants de l'avenir national, déplorant l'enseignement d'une histoire culpabilisante à la solde des communautés mémorielles :

> *« A travers la repentance liées aux lois mémorielles (nécessité d'aborder l'esclavage, le colonialisme…sujets jadis masqués des programmes scolaires), on aboutit à une survalorisation des minorités, à une histoire de France sacrifiée afin de mieux étudier les grands courants d'échange commerciaux des XVIIIe et XIXe siècle, comprenant les traites négrières et l'esclavage […]. Le problème de fond est que notre mémoire nationale est aujourd'hui agressée, concassée. La mythologie identitaire nationale forgée par les "instits", ces fameux Hussards noirs de la République, est attaquée ».*

écrit l'écrivain chroniqueur Denis Tillinac[760].

En face, les registres de justification soulèvent à la fois des arguments politiques (contre un discours qualifié de conservateur) mais aussi d'expertises enseignantes (les programmes d'histoire doivent s'ajuster davantage aux réalités du monde contemporain ; les réalités de l'enseignement ne sont pas aussi caricaturales).

Entre ces deux espaces, la réponse institutionnelle est hésitante et montre ses tâtonnements et hésitations. La place accordée aux royaumes africains dans la trame scolaire nous semble emblématique de ces tensions. Sa défense oscille entre nécessité d'ouvrir à l'altérité culturelle et le rabattement sur la finalité identitaire quand sa condamnation y voit un avatar de la repentance et un danger pour l'orgueil national. Le contenu en tant que tel en sort fragilisé, d'autant que les enseignants se plaignent parfois d'un manque de formation. Si beaucoup ont vu, dans l'intégration de ce contenu, une nouveauté, il faut toutefois rappeler que l'enseignement de l'histoire de l'Afrique était présent dans les programmes Haby de 1977 et que, déjà, ils faisaient l'objet de demandes de formation[761].

[760] « Touche pas à l'histoire de France? », *La depeche.fr*, 25 juillet 2010, http://www.ladepeche.fr/article/2010/07/25/879061-touche-pas-a-l-histoire-de-france.html

[761] Voir partie 2, chapitre 1, 2-3.

2-2 Les nouveaux programmes de lycée : une approche novatrice et critique du fait colonial

En 2009, Xavier Darcos annonce une grande réforme du lycée avec notamment la suppression de l'histoire-géographie dans les sections scientifiques. Cette réforme oblige à réécrire les programmes de premières et de terminales puisque le Bac histoire-géographie en section scientifiques passe en première S et qu'il est inconcevable, pour les programmes de lycée, de ne pas couvrir l'ensemble du XXème siècle jusqu'à nos jours.

Cette fois, la commande est très serrée et politisée puisqu'il s'agit de répondre à une demande ministérielle davantage dictée par des enjeux structurels et économiques auxquels doivent se soumettre des nouveaux programmes. On se trouve ici typiquement dans une configuration de modifications curriculaires dictés uniquement par des aménagements internes au système éducatif. Il existait en outre des demandes émanant du terrain sur la nécessité d'alléger les programmes de Première notamment comme le relayaient les syndicats. Enfin, les remontées de la vaste enquête du rapport Thélot indiquaient le besoin de redéfinir les voies de formation (Thélot, 2004).

Différée d'un an à la suite des mobilisations, la réforme du lycée annoncée s'infléchit quelque peu et l'histoire-géographie devient finalement optionnelle en terminale Scientifique, obligeant ainsi à l'écriture d'un nouveau programme spécifique à cette filière.

« *Il nous fallait agir dans l'urgence* » admet Laurent Wirth à nouveau en charge de ces nouveaux programmes (Wirth, 2013, p.27). Le groupe est donc fortement réduit à deux Inspecteurs Généraux, deux IPR, deux professeurs de lycée, deux universitaires. Les auditions sont réduites au strict minium, celles des universitaires se font souvent par téléphone : Jean-François Sirinelli, Nicolas Werth, Gilles Pécout...[762]

La lettre de cadrage ne donne aucune précision de contenus. Le travail est, selon les participants, de l'ordre du casse tête chinois et du jeu de construction : réduire un programme étendu sur deux ans à une année ; composer avec une option à 2h30 en terminale scientifique. A la lecture des témoignages sur la confection de ces programmes, on mesure à quel point les enjeux sociaux, intellectuels ou pédagogiques sont évacués au profit des contingences horaires (Wirth, 2012). Les bouleversements structurels imposent aussi un retour sur la classe de seconde afin de mettre en cohérence les trois années.

[762] Laurent Wirth, entretien, 3 novembre 2010.

L'exemple du programme de terminale précédent avec le thème « colonisation-décolonisation » donne pleinement satisfaction. Il est donc décidé de la passer en première (Wirth, 2012). Les archives du secteur contenu du SNES font état de cinq auditions pour l'ensemble des programmes seconde et première. Le ton des comptes-rendus diffère nettement de ceux du collège. Le SNES n'est plus en position de proposer mais de faire part des résistances et mécontentements du terrain. Il alerte le groupe très tôt[763]. Les choix sont déjà faits au niveau de l'Inspection Générale prise par le timing. Chaque problème évoqué (manque de temps, absence de ressources et de formation) est renvoyé à l'élaboration des fiches-ressources qui pallieront les difficultés. Le ton ne fait que monter jusqu'à la rupture de dialogue une fois les programmes promulgués comme en témoigne cet extrait :

> *Roland Hubert*[764] *: « si je résume vous partagez une partie du constat sur la souffrance mais pas sur les causes des difficultés, et encore moins sur ce qu'on peut mettre en œuvre pour y remédier. Donc vous imputez ces difficultés aux enseignants, mais jamais au programme. Vous ne proposez que de l'aide et de l'accompagnement, ce n'est pas suffisant »*[765].

Le programme de seconde est bâti en quatre semaines (du 6 décembre 2009 au 7 janvier 2010), celui se première en cinq semaines entre début mars et le 13 avril 2010. Pour le collectif Aggiornamento, nous avions effectué une comparaison entre les projets soumis à consultation et les programmes finaux[766].

[763] Archives privées, Secteur contenu histoire-géographie SNES, entrevue du 3 juin 2010.

[764] Roland Hubert est Secrétaire Général du SNES. Sa présence lors des auditions consacrées uniquement aux programmes de Première d'histoire-géographie s'explique par la forte montée des tensions autour des premières annonces de ce programme.

[765] Archives privées, secteur contenu histoire-géographie SNES, 18 janvier 2011.

[766] Laurence De Cock. Faut-il consulter les enseignants sur les nouveaux programmes ? *https://aggiornamento.hypotheses.org/213*, consulté le 23 août 2015.

Concernant les thématiques liées au fait colonial, les tableaux ci-dessous montrent la comparaison.

Rouge : suppression
Bleu : reformulation
Vert : ajout

Tableau 10 : L'évolution de la place du fait colonial dans le programme de seconde entre les propositions initiales et le programme définitifs

Proposition de programme soumis à consultation le 27 janvier 2010. Arrêt de la consultation : 12 mars	**Programme paru au BOEN le 29 avril 2010**
Thème 4 – Nouvelles visions de l'homme et du monde à l'époque moderne (XVe-XVIIIe siècle) 9 - 10h Trois questions obligatoires 1) La diversité du monde (XVe-XVIe siècle) Mise en œuvre La question porte sur des lieux représentatifs de civilisations du monde. Elle est traitée en prenant appui sur l'étude de deux villes (dans toutes leurs dimensions et en prenant en compte leurs éventuelles relations avec l'Europe) : Une étude obligatoire : - de Constantinople à Istanbul : un carrefour de civilisations. Une étude au choix parmi les deux suivantes : * Pékin : une capitale d'empire. * Tenochtitlan : une civilisation confrontée à la colonisation.	**Thème 4 – Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne 10-11 h** Question obligatoire : 1) L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle) Mise en œuvre : La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : -De Constantinople à Istanbul : un lieu de contacts entre différentes cultures et religions (chrétiennes, musulmane, juive) ; -Une étude choisie parmi les deux suivantes : *un navigateur européen et ses voyages de découverte ; * un grand port européen ; - Une autre étude choisie parmi les deux suivantes * Une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne; * Pékin : une cité interdite ?
Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, de la fin de l'époque moderne à l'aube du monde contemporain (fin XVIIe-milieu XIXe siècle) 14-15 2) La Révolution française : un nouvel univers politique Mise en œuvre : La question porte sur l'apprentissage difficile des libertés et de la souveraineté nationale pendant la Révolution française. On aborde :	**Thème 5 - Révolutions, libertés, nations, à l'aube de l'époque contemporaine 15-16 h** 2) Libertés et nations en France et en Europe dans la première moitié du XIXe siècle Mise en œuvre : Un mouvement libéral et national en Europe dans la première moitié du XIXe siècle. 1848 : révolutions politiques, révolutions sociales, en France et

- Le déclenchement de l'événement révolutionnaire (1788- 1789). - Les principes de la Révolution à l'épreuve des expériences politiques, de la prise de la Bastille au début de l'Empire, en s'appuyant sur trois problématiques : l'échec de la monarchie constitutionnelle (de la fête de la Fédération au 10 août 1792) ; la République et ses contradictions (du 10 août 1792 au 18 brumaire); Napoléon Bonaparte : liquidation ou consolidation des principes de la Révolution (du 18 brumaire au début de l'Empire) On insiste sur le rôle et le jeu des acteurs, individuels et collectifs.	en Europe. Les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application

Tableau 11 : L'évolution de la place du fait colonial dans le programme de première entre les propositions initiales et le programme définitif

Thème 4 – Colonisation et décolonisation (6 – 7 heures). **Soumis à consultation le 4 mai 2010**	**Thème 4 – Colonisation et décolonisation (7 – 8 heures)** **Parution finale 30 septembre 2010**
Questions 1) Le temps des dominations coloniales Mise en œuvre : - Le partage colonial de l'Afrique dans les années 1880. - L'empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931, ses représentations et ses contestations. 2) Luttes pour l'indépendance et décolonisation Mise en œuvre : - La fin de l'empire des Indes. - La guerre d'Algérie.	Questions 1) Le temps des dominations coloniales Mise en œuvre : - Le partage colonial de l'Afrique à la fin du XIXème siècle - L'empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931, ses représentations et ses contestations. 2) Luttes pour l'indépendance et décolonisation Mise en œuvre : - La fin de l'empire des Indes. - La guerre d'Algérie.

Ils révèlent que c'est en seconde que les remaniements ont été les plus significatifs.

Plusieurs éléments traduisent l'évolution de la réflexion autour de l'altérité et des relations entre l'Europe et le reste du monde à l'époque moderne. Le choix du XVème siècle témoigne d'une volonté d'intégrer quelques perspectives de l'histoire mondiale. En 2009, l'énorme ouvrage sous la direction de Patrick Boucheron, *L'histoire du monde* au *XVème siècle* (Boucheron & alii, 2009) avait bénéficié d'une grande médiatisation[767]. Le XVème siècle

[767] Sur la fiche-ressource, cet ouvrage figure en première position de la bibliographie proposée.

permettait de rompre avec le découpage traditionnel entre l'époque médiévale et moderne, et l'approche mondiale favorisait une vision plus globale du monde. La critique d'une première mouture trop européo-centrée avait été faite. La terminologie de « civilisations » disparaît, remplacée par celle des « contacts » entre Européens et les autres cultures. Là encore, on y sent l'influence de l'historiographie récente d'histoire connectée[768]. La notion de « diversité » est abandonnée au profit de l' « élargissement ». Enfin, pour la cité de Tenochtitlan sont accolés les deux termes de « conquête » et « colonisation », permettant d'aborder la violence européenne.

La comparaison des deux moutures montre une part importante jouée par le renouvellement historiographique. Des notions dépassées historiographiquement sont remplacées par d'autres, plus conformes aux avancées scientifiques. De la sorte, le colonial est davantage travaillé ici par le référent académique.

Toutefois, la révision du thème 5 sur la Révolution française contredit cette première observation. La première version montre l'oubli pur et simple des thématiques des traites et de l'esclavage. Elles ne sont rétablies dans la mouture finale et sous la forme du régime abolitionniste (Michel, 2015), ce qui est plutôt un recul vis à vis des requêtes du CPHME.

Le montage colonisation-décolonisation en classe de première n'est en revanche pas transformé à l'exception du gain d'une heure supplémentaire. La terminologie de la domination reste en place. Toutefois, le choix de l'entrée par l'exposition de 1931 ainsi que le terme de « représentations » est significatif. Déjà présente sous la forme de doubles pages dans de nombreux manuels, cette exposition est en effet emblématique du prisme culturel pour analyser l'histoire coloniale. Elle incarne l'apogée de l'Empire et ce que les historiens de l'ACHAC qualifient de « culture coloniale ». Même si cet aspect a été traité par d'autres historiens[769], la question se pose ici d'une pénétration partielle des travaux de l'ACHAC dans les programmes de lycée.

Les programmes de première provoquent une nouvelle polémique portée par l'APHG à propos de leur approche thématique.

Dans la revue *L'histoire,* Annette Wieviorka s'insurge en sus contre ces programmes qu'elle estime trop adossés à la demande sociale et tendant « *à faire communier les adolescents dans*

[768] L'histoire connectée est un pan de la *global history* travaillée d'abord dans le monde anglo-saxon. Elle insiste sur les contacts entre les différents mondes afin de décentrer le regard d'une historiographie trop européo-centrée. Dans cette perspective de décentrement, elle est également en lien avec les *postcolonial studies.*

[769] Voir Hodeir, C & Michel, P. (2011). *L'exposition coloniale de 1931*. André Versailles.

les douleurs du passé » mais n'évoque que les thèmes des guerres[770]. Le fait colonial n'est pas mentionné dans ces critiques.

Les fiches-ressources du programme de première, ainsi que les nouveaux programmes de terminale, ont fait l'objet d'une présentation aux formateurs et Inspecteurs à laquelle nous avons pu assister les 15 et 16 mars 2011. La présentation se déroule dans l'amphithéâtre du lycée Louis Le Grand. Sur l'estrade siègent Laurent Wirth, Michel Hagnerelle, ainsi que les IPR chargés des fiches-ressources. Celles-ci défilent sur un écran et le public est sollicité pour donner un avis. C'est Annick Mellina, IPR de Versailles, chargée des relations avec la CNHI qui a piloté celle concernant le thème colonisation-décolonisation. Elle en justifie publiquement les axes.

> *« Il faut faire passer toutes les ambiguïtés de la colonisation à travers une question qui peut au mieux que prendre 4 heures et plutôt trois que quatre (...) La décolonisation : Il est évident que un professeur ne doit pas commencer par "premièrement les causes de la décolonisation" sinon il n'arrivera pas à la fin. Ce n'est pas un cours traditionnel ; il y a eu un sérieux balayage (...) Il faut faire passer le fait que les historiens débattent beaucoup, c'est encore plus net sur le cas de l'Algérie et traiter de la guerre d'Algérie n'est en rien un sujet banal et neutre (...) Avec des élèves qui sont quand même en première et qui ont une maturité différente, il faut beaucoup travailler sur les débats qui ont déjà eu lieu pendant la guerre mais aussi qui, depuis 1962 n'ont cessé de se développer (...) surtout les conclusions ne sont pas tirées, leur montrer que c'est une histoire qui est encore en cours de construction et de rédaction (...) Le défi était beau »*[771].

Les injonctions sont donc relatives au ratio thème/taux horaire. La complexité et le caractère sensible de la colonisation sont au cœur de l'approche proposée, il faut insister sur les débats historiographiques. Pour elle, le choix de l'exposition coloniale de 1931 est d'ailleurs très pertinent :

> *«Parce que c'est vraiment le moment où la France affiche sans vergogne sa fierté de puissance coloniale en oubliant évidemment de pointer tout ce qui ne va pas. C'est le cœur même de la question, faire percevoir aux élèves que derrière une apparence très brillante il y a énormément de faiblesse, d'éléments de sous-développement ».*

[770] Annette Wieviorka, « Aux armes lycéens », *L'histoire*, 1er mars 2012.
[771] *Retranscription personnelle, la journée de présentation*, carnet de terrain, Notes du 15 mars 2011.

Annick Mellina propose alors de passer par l'histoire des arts pour étudier cette question, et avoue son « autre coup de cœur » avec la CNHI et sa façade et ses fresques[772].

Pour finir, elle suggère d'aborder un sujet « *qui pendant longtemps a été totalement tu, c'est celui des harkis* »[773]:

> *«Il me semble extrêmement intéressant pour aborder toutes les ambiguïtés de la guerre d'Algérie et peut-être encore plus d'ailleurs du règlement et de l'après-guerre puisque cette question des harkis est loin d'être totalement réglée* ». Elle se montre toutefois prudente *: « Ce n'est qu'une proposition, elle peut ne pas être reprise, il est bien évident qu'il y a d'autres moyens d'entrer dans le flux de ces questions. (...) »*

L'examen de la fiche-ressource publiée répond à ce cadre. Il y est mentionné que « **Le fait colonial sous la Troisième République révèle la fragilité des principes démocratiques »** (en gras)**,** ainsi que les « ambiguïtés » mises à jour par l'exposition de 1931 (insuffisance des investissements, pauvreté, sous-développement). Pour la décolonisation et la guerre d'Algérie, la fiche mentionne la nécessaire approche critique ainsi que les harkis :

> *« rejetés par la France comme par l'Algérie, véritable sujet tabou pendant de nombreuses années après la fin de la guerre d'Algérie »*[774].

La bibliographie sur le thème conseille enfin Nicolas Bancel, Pascal Blanchard, Françoise Vergès, *La République coloniale*, Albin Michel 2003, confirmant à nouveau l'influence du réseau de l'ACHAC dans l'élaboration de la fiche-ressource.

Le ton de la fiche-ressource, assez engagé, tranche avec celui, plus neutre des programmes comme c'est toujours le cas. Soutenue par L'Inspection Générale (Annick Mellina est mariée avec un inspecteur général, Bruno Mellina), l'IPR de Versailles réussit à mobiliser la fiche-ressource comme support de renouvellement de l'enseignement du passé colonial en introduisant une forte charge critique.

Contrairement au collège, le lycée semble un âge approprié pour introduire une dimension plus critique et politique du fait colonial.

Pour finir, cette journée est également l'occasion de présenter les nouveaux programmes de Terminale ES, L. Comme le précise Laurent Wirth, l'année de terminale est vraiment

[772] La CNHI s'est installée dans l'ancien musée des arts africains et océaniens. Ce bâtiment a été construit pour l'exposition de 1931 comme palais officiel du gouvernement. Ses façades et ses murs sont recouverts de sculptures et peintures représentant la gloire de l'empire.

[773] En 2011, l'académie de Versailles propose un stage au PAF animé par Claire Podetti sur les harkis. Nous y avons participé en tant que formatrice, stage fortement soutenu par Annick Mellina.

[774] Fiche-ressource, http://cache.media.eduscol.Éducation.fr/file/lycee/71/2/LyceeGT_Ressources_Hist_1_09_Decolonisation_184712.pdf, consulté le 18 août 2015.

l'occasion de réfléchir aux enjeux historiographiques et politiques. Le programme est entièrement thématique. Il s'ouvre par un thème intitulé « Le rapport des sociétés à leur passé » et un sous-thème consacré à l'articulation entre l'histoire et la mémoire sous le titre : « Les historiens et la mémoire ». Au choix sont proposés la Seconde Guerre mondiale et la guerre d'Algérie. L'inspecteur général précise à cette occasion qu'il s'agit d'étudier le rapport entre l'histoire et la mémoire de la Guerre d'Algérie de part et d'autre de la méditerranée.
La fiche ressource, publiée un an plus tard confirme la possibilité d'étudier

> *« La dénonciation du processus d'occultation et la mise en lumière de ses enjeux dont les apports peuvent être repris dans le débat public »*[775].

La fiche reprend intégralement le modèle mémoriel théorisé par Benjamin Stora dans *La gangrène et l'oubli*[776] qui figure dans la bibliographie à côté de cinq article tirés de son site. On trouve également Guy Pervillé sur la guerre d'Algérie et Joëlle Hureau sur les pieds-noirs (Pervillé, 2002 ; Hureau, 2002).

Ce chapitre, dont on ignore pour le moment s'il est souvent choisi par les enseignants, officialise l'entrée des débats publics sur le colonial dans les classes. Réservé aux lycéens de lycées généraux, il constitue la fin du cursus de l'histoire enseignée. Il apparaît en ce sens comme un aboutissement de la finalité critique de l'enseignement de l'histoire : celle de décrypter les usages politiques du passé décelables dans les débats mémoriels. Le chapitre est exigeant, difficile, mais témoigne de la volonté de l'institution de ne pas se couper complètement des questions débattues dans l'espace public. Très sensible à l'enseignement de la guerre d'Algérie, Laurent Wirth parachève ici le travail entamé au ministère au début des années 2000.

En 2011, l'écriture du fait colonial dans les programmes du secondaire a été profondément renouvelée à l'aune des renouvellements historiographiques.
Est-elle pour autant stabilisée ? L'arrivée de la gauche au pouvoir en 2012 ouvre une nouvelle séquence.

---

775 http://cache.media.eduscol.Éducation.fr/file/lycee/41/0/LyceeGT_Ressources_Hist_02_Th1_Q2_memoires_213410.pdf, consulté le 18 août 2015.

776 Voir partie 3, chapitre 1, 2-4.

3- Le CSP, la controverse sur les programmes d'histoire et l'enseignement du fait colonial

3-1 La mise en place du CSP, l'entrée des parlementaires dans le circuit d'écriture

Il s'avère très compliqué d'aborder la période ultra contemporaine pour deux raisons. La première est que cette séquence s'achève à peine à ce jour. La seconde est que nous y avons activement participé, non seulement en qualité « d'experte »[777], à la demande du CSP, mais aussi en tant que membre du collectif Aggiornamento lorsqu'une nouvelle polémique a éclaté. Pour tous ces motifs, nous nous contenterons d'une approche rapide et plutôt factuelle visant à cerner ce qui a pu mener à une nouvelle controverse dont le colonial a constitué l'un des enjeux.

L'école a occupé une place importante dans la campagne électorale et les programmes de François Hollande, de même que l'enseignement de l'histoire puisqu'il s'était engagé à rétablir l'histoire-géographie en filière scientifique.
Dès son arrivée au ministère, Vincent Peillon[778] organise une vaste concertation pour la refondation de l'école qui se déroule sous la forme de séminaires regroupant des associations, syndicats, mouvements militants et experts. Les associations disciplinaires ne sont toutefois pas représentées. Cette concertation aboutit à la rédaction d'un projet de loi de refondation au sein de laquelle les contenus d'enseignement occupent pourtant une place importante puisqu'il s'agit de réfléchir à la définition d'un Socle commun, à de nouveaux programmes, à l'introduction d'un nouvel enseignement dit « moral et civique », et à la mise en place d'un parcours d'éducation artistique et culturelle[779]. La loi est publiée en juillet

[777] Laurence De Cock. Pour l'apprentissage du raisonnement historique. http://cache.media.Éducation.gouv.fr/file/CSP/69/7/De_Cock_Laurence_-_Professeure_-_CSP_Contribution_376697.pdf, consulté le 25 août 2015.
[778] Vincent Peillon est philosophe de formation. Engagé très tôt au Parti Socialiste, considéré comme l' »aile gauche » du PS, il est également l'auteur d'ouvrages sur la morale laïque, ainsi que sur Ferdinand Buisson. Passionné par la Révolution française et la Troisième République, il s'intéresse notamment à la question de la laïcité, il en fait l'un des piliers de sa politique de réforme.
[779] Projet de loi de refondation de l'école , http://www.Éducation.gouv.fr/cid66812/projet-de-loi-pour-la-refondation-de-l-ecole-une-ecole-juste-pour-tous-et-exigeante-pour-chacun.html, consulté le 23 août 2015.

2013. C'est elle qui instaure une nouvelle instance chargée de réécrire les programmes : le CSP (Conseil Supérieur des Programmes). Son indépendance est immédiatement précisée, ainsi que sa composition : dix-huit membres désignés pour cinq ans : trois députés, trois sénateurs désignés par l'Assemblée Nationale et le Sénat, deux membres du Conseil Economique, Social et Environnemental désignés par le président et dix personnalités qualifiées désignées par le ministre de l'Éducation nationale.

C'est la première fois dans l'histoire de la confection des programmes qu'est impliqué aussi directement le Parlement et à hauteur d'1/3 des membres. Il n'est pas exclu d'y voir l'aboutissement des propositions du rapport Accoyer[780]. L'institution assume ainsi, qu'en matière de programmes, les représentations de la nation ont droit d'expression. Les polémiques provoquées par les anciens programmes et l'absence de transparence de certaines commissions, notamment pour le Primaire, expliquent la volonté de recréer une instance spécialisée.

Un pas est toutefois franchi par rapport à la simple idée de discussion ou consultation puisque, en tant que membres à part entière, députés et sénateurs sont co-décideurs et co-rédacteurs. Toutefois, si le CSP émet des avis et des propositions, c'est le ministre de l'Éducation nationale qui décide en dernière instance. Le code de l'éducation est reformulé de manière à intégrer le CSP. Toutefois, comme pour le CNP, la question des fonctions de chacune des instances n'est pas clarifiée et donne lieu à des usages variables et susceptibles de provoquer des frictions. La place de la DGESCO n'est par exemple pas spécifiée. Si elle est officiellement absente de la composition du CSP, on observe malgré tout une porosité (ou un souci de coordination ?) avec la nomination de Véronique Fouquat, anciennement responsable du bureau des programmes à la DGESCO. Nous avons réussi à obtenir un entretien d'un membre du CSP qui tient à garder l'anonymat. Notre enquêté confirme ce besoin de clarification des territoires de chacune des instances : ministère, CSP, DGESCO. De fait, le CSP a connu des tensions très rapidement qui se sont soldées par le départ d'Alain Boissinot, le président du CSP, remplacé par Michel Lussault en 2014.

[780] Voir chapitre 2, 3-3.

Les membres du CSP (source : site Eduscol)

Président(s)
Alain Boissinot : 2013-2014 :
Michel Lussault, professeur de géographie, actuel directeur de l'Institut français de l'éducation, Michel Lussault est professeur des universités à l'École Normale Supérieure de Lyon.

Vice-présidente
Sylvie Plane, professeur des universités en sciences du langage. Elle enseigne actuellement à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Paris – où elle est responsable du master «Enseignement, éducation, médiation« (EEM) – ainsi qu'à l'université Paris-Sorbonne.

Autres personnalités qualifiées :
Marie-Claude Blais, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Docteur en philosophie, elle a également enseigné en lycée durant plusieurs années. Elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages parmi lesquels Au principe de la République (2000) et, en collaboration avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, Pour une philosophie politique de l'éducation (2002), Conditions de l'éducation (2008) ainsi que Transmettre, apprendre (à paraître).

Xavier Buff, professeur des universités en mathématiques à l'université Paul Sabatier à Toulouse. Normalien, agrégé et docteur en mathématiques pures, président de la section «mathématiques« du CNU (Conseil national des universités), enseignant à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) de Toulouse.

Agnès Buzyn, médecin, professeur d'université/praticien hospitalier et enseignante à l'université Paris VI-Pierre et Marie Curie. Parallèlement, titulaire d'un doctorat d'État en sciences, elle est membre de nombreuses instances, dont l'Institut national du cancer qu'elle préside depuis 2011.

Anny Cazenave, est chercheuse au laboratoire d'études en géophysique et océanographie spatiales (LEGOS) Titulaire d'un doctorat d'État en géophysique, Anny Cazenave appartient au conseil d'administration du CNRS Auteur de nombreux ouvrages et articles, Anny Cazenave a occupé, en 2012-2013, la chaire «Développement durable, environnement, énergie et société« au Collège de France.

Éric Favey, Instituteur de formation, il est actuellement secrétaire général adjoint de la Ligue de l'enseignement, délégué à l'éducation, à la culture et à la société de l'information. En parallèle, il est co-responsable du Collectif des associations partenaires de l'école publique (CAPE) et membre du conseil scientifique de l'INJEP (Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire).

Roger-François Gauthier, Roger-François Gauthier est inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et professeur associé en politiques éducatives comparées à l'université Paris-Descartes. Agrégé de lettres classiques, ancien élève de l'ENA et docteur en sciences de l'éducation, il a enseigné pendant plusieurs années et est l'auteur de nombreux ouvrages et articles dans le domaine des politiques éducatives.

Denis Paget, Denis Paget est professeur de lettres modernes et chargé de recherches à l'institut de recherche de la FSU (fédération syndicale universitaire), spécialisé dans la définition du curriculum, des programmes et des contenus d'enseignement. Ancien co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré (SNES-FSU), il a enseigné dans des collèges et des lycées de la région Centre et a été membre, pendant dix-neuf ans, du Conseil supérieur de l'éducation.

Agnès van Zanten, Agnès Van Zanten est sociologue, directrice de recherches au CNRS et professeur à Sciences Po Paris. Auteur de nombreux travaux en sociologie de l'éducation, elle dirige le groupe de recherche «Politiques et dynamiques éducatives« de l'OSC (Observatoire sociologique du changement) et co-dirige l'axe «Politiques éducatives« du LIEPP (Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques). Elle est également directrice de la collection «Éducation et société« aux Presses universitaires de France.

Députés
Luc Belot, Élu député de la première circonscription du Maine-et-Loire depuis 2012, Luc Belot est membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. Ses fonctions de maire-adjoint, entre 2008 et 2012, en charge de l'éducation, de l'enfance et de la petite enfance

Sandrine Doucet, députée de la première circonscription de la Gironde, membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation et de la commission des affaires européennes de l'Assemblée nationale. Professeur agrégée d'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire, elle a mené, en parallèle de son métier d'enseignante, un engagement syndical dans les établissements scolaires, ainsi qu'au niveau départemental.

Annie Genevard, Maire de Morteau depuis 2002, Annie Genevard est également, depuis 2012, députée de la cinquième circonscription du Doubs. Membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, elle est également professeur de lettres classiques.

Sénateurs
Marie-Christine Blandin, Sénatrice du Nord depuis 2001, Marie-Christine Blandin préside la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat depuis 2011. Elle a enseigné les sciences naturelles en collège pendant plus de vingt ans. Elle a été élue, en 1992, présidente du Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais

Jacques-Bernard Magner, Jacques-Bernard Magner est, depuis 2011, sénateur du Puy-de-Dôme, membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat.

Membres du Conseil économique, social et environnemental
Marie-Aleth Grard, est vice-présidente d'ATD Quart-Monde qu'elle représente au Conseil économique, social et environnemental. Elle a été, durant huit ans, responsable de la branche enfance de l'association et a joué, à ce titre, un rôle important dans la sensibilisation à la lutte contre la pauvreté et la misère des enfants. Marie-Aleth Grard est photographe de formation.

André Leclercq, André Leclercq est président du groupe des associations au Conseil économique, social et environnemental., aujourd'hui retraité, il a mené une carrière de dirigeant sportif.

Le CSP a été mis en place rapidement. « *Je suis dans un espace qui s'invente* » nous confie l'enquêté qui a par ailleurs consigné, et nous a fait parvenir, des comptes-rendus de chacune des séances de réunion[781]. La première initiative du CSP est d'entreprendre la rédaction d'une nouvelle charte des programmes.

3-2 La charte des programmes

Ce premier chantier provoque immédiatement un débat sur la terminologie à utiliser. Les premiers échos évoquent la possibilité d'adopter une logique curriculaire. Très étrangère à la tradition française, cette formule agite le spectre d'une possible dissolution disciplinaire et provoque une importante méfiance de la part des syndicats mais aussi des enseignants[782]. Ce débat a le mérite de soulever la question de la définition d'un curriculum mais le terme est finalement abandonné pour s'en tenir à celle de « programme ».

A l'image du CNP, le CSP publie lui aussi sa charte des programmes. Celle-ci commence par définir ce qu'est un programme :

> *«On appelle "programmes", aux termes de la présente charte, toute prescription qui définit ce qui doit être enseigné dans les écoles et établissements publics et privés sous contrat. Les programmes d'enseignement définissent une norme nationale qui est à ce titre la référence centrale de l'éducation et la garantie d'une ambition et d'une culture communes ».*[783]

La tâche principale du CSP est de redéfinir un Socle commun très critiqué par le terrain et peu appliqué (De Cock & Lantheaume, 2012). L'ajout du terme « culture » : Socle commun des Connaissances, des Compétences et de Culture réfère à un débat très ancien lancé par le SNES autour de la notion de « culture commune » (Paget, 2013). Ce syndicat est très opposé au Socle commun tel qu'il fonctionnait depuis 2006. On peut imaginer que l'ajout de ce terme est aussi un gage accordé au SNES dont Denis Paget, membre du CSP, a assuré le secrétariat général durant quelques années.

Beaucoup de détails sont donnés dans cette charte sur ce que doit comporter un programme d'enseignement. Libellé clairement afin d'être accessible à tous, il doit spécifier ses finalités pédagogiques en terme de savoirs comme de compétences. Comme la précédente charte, un

[781] Entretien téléphonique, 30 juillet 2015.
[782] « L'enfer des programmes scolaires », *Le Monde*, 7/09/2013.
[783] *Charte des programmes,* 3 avril 2014, http://www.Éducation.gouv.fr/cid78644/la-charte-des-programmes-adoptee-par-le-conseil-superieur-des-programmes.html

point est également fait sur l'élaboration des programmes. Le principe de base est celui de la transparence. Le programme est présenté comme un outil devant être démocratisé. Il n'est pas affaire de spécialistes mais concerne l'ensemble de la société. Il doit également faire l'objet d'évaluations régulières des conditions de sa mise en œuvre, une fonction normalement attribuée à l'Inspection Générale mais qui est envisagée ici comme pouvant être assurée par des « observatoires académiques ou départementaux ». La charte spécifie la composition des GEPP (Groupes d'Elaboration des Projets de Programmes) qui doivent être obligatoirement formés d'enseignants en fonction et qui sont mis en place par le CSP. L'Inspection apparaît comme pouvant être consultée en cours d'élaboration des programmes afin de déterminer les conditions de mises en œuvre, donc sur des aspects plutôt techniques et pratiques. Toutefois, la charte 2013 est beaucoup moins précise que la précédente concernant les fonctions attribuées à chacune des instances.
La charte insiste sur les élèves, et sur la nécessité de construire des programmes qui « fassent sens » pour eux. Enfin, elle se termine par la nécessité de changer ces programmes en restant assez vague sur la temporalité : « régulièrement » mais en précisant les éventuelles raisons de changements. Parmi elles sont spécifiés « *les changements importants dans les domaines économique, social ou culturel qui conduisent à introduire des objets nouveaux d'enseignement ».* Les médiations entre les débats sociaux et les modifications curriculaires sont donc assumées.

3-3 Un circuit d'écriture non clarifié

Une refonte des cycles est décidée dans le cadre d'une «école du socle« Les premiers programmes en chantier sont ceux d'Éducation Morale et Civique (EMC) et de Maternelles. Le chantier de l'ensemble des programmes de collège (en fait de cycle 3 CM1-CM2-6ème) et cycle 4 (5è, 4è, 3è) est lancé dans le courant de l'année 2014. Sur le site du ministère qui adopte une véritable stratégie de communication, un schéma annonce les étapes du circuit. Le principe est le suivant : le CSP désigne un « groupe » pluridisciplinaire par cycle. La pluridisciplinarité permet de travailler la mise en cohérence interdisciplinaire. Le groupe remet ensuite sa copie au CSP qui vérifier la conformité avec la charte des programmes et transmet au ministère qui engage une consultation. C'est à la suite de cette consultation qu'une synthèse est faite et que le programme est présenté pour être voté devant le CSE. La

formulation est vague. Elle ne dit rien, ni du rôle de l'Inspection Générale, garante de la légitimité disciplinaire dans l'institution, ni de celui du ministre dont on ignore la possibilité éventuelle de refuser les propositions de programmes.

Les Groupes sont donc composés par le CSP selon une logique, précise notre enquêté, d' « *un animateur et un agglomérat de compétences* »[784]. L'idée provenait de la présidence Boissinot qui considérait que l'expertise praticienne était fondamentale et supplantait la maîtrise scientifique et disciplinaire. C'est lui qui a d'ailleurs désigné les membres, lesquels ont été acceptés par le collège du CSP. Pour notre enquêté, les relations entre le CSP et les GEPP sont d'emblée problématiques car elles provoquent des conflits de légitimité. Par ailleurs, la nature de la répartition des tâches n'était pas suffisamment claire. Notre enquêté aurait par exemple attendu des GEPP qu'ils informent le CSP sur ce qui était susceptible de faire débat au sein des programmes afin qu'il puisse arbitrer en connaissance de causes.

Pourtant, la présence de l'Inspection est très forte. En cycle 3, le groupe est présidé par une Inspectrice Générale de lettres, Anne Vibert, et comporte six représentants du corps d'inspection sur quinze membres. En cycle 4, on compte cinq représentants de l'inspection dont deux Inspecteurs Généraux (mathématiques et svt) sur treize membres. L'Inspection représente donc plus d'1/3 de la composition des groupes, toutes disciplines confondues.

Pour rédiger les programmes d'histoire-géographie proprement-dit, on ne compte que trois personnes, toutes IPR, dont c'est la spécialité : Sophie Gassie (Versailles), Nathalie Malabre (Lille), et Christine Lecureux (Orléans-Tours).

D'après un membre du groupe cycle 3[785], le timing était tellement serré qu'il a exigé un travail très intense. Si le cycle 3 a choisi de commander des expertises à un certain nombre de spécialistes, le cycle 4 a fonctionné de manière plus autonome avec un très fort usage du courriel. Contrairement aux apparences, l'Inspection Générale d'histoire-géographie n'est pas totalement exclue du circuit ; elle y intervient de manière invisible via des échanges et relectures avec l'IPR responsable du cycle 4[786].

De son côté, le CSP procède à des auditions. Toute association demandeuse peut être auditionnée, ce que notre enquêté qualifie de « *câlinothérapie* ». Pour lui, il s'agissait

[784] Entretien téléphonique, 30 juillet 2015.

[785] Cette affirmation est issue d'une conversation informelle. A la demande de ce second enquêté, nous conserverons là aussi l'anonymat de cette personne. La conversation se déroule au printemps 2015 en pleine controverse.

[786] Toujours d'après notre second enquêté, et dans le cadre de la même conversation. Cet aspect est confirmé par notre premier enquêté lequel évoquant même une stratégie de « lobbying » de la part de l'IGEN, entretien 30 juillet 2015.

souvent d' « *auditions factices* ». Il semblerait que le nombre d'auditions ait été nettement plus important que pour les précédents programmes. Le CSP peut également contacter, de son propre chef, des gens à auditionner. Pour l'histoire-géographie, le CSP a auditionné à titre individuel Benoît Falaize et Patrick Garcia. Tous deux sont également spécialistes de l'enseignement de l'histoire, idem pour Patricia Legris, auditionnée avec nous-même dans le cadre d'une audition du collectif Aggiornamento [787]. Nous avons également été sollicitée, à titre individuel, par les membres du cycle 3 pour une expertise que nous avons intitulée : « Pour l'apprentissage du raisonnement historique »[788].

On ignore toutefois le détail du dialogue avec le ministère. C'est d'ailleurs l'un des points d'achoppements en interne. En plein mois d'août, Annie Genevard, député UMP, a présenté sa démission à Michel Lussault, en dénonçant le manque de lisibilité de la procédure et la trop forte présence ministérielle. Une fois encore, alors que le CSP se voulait indépendant, garantissant même la parité de la représentativité politique droite/gauche des parlementaires, certains de ses membres regrettent une trop forte mainmise ministérielle sur le circuit. Pour notre enquêté, les fréquents dialogues entre Michel Lussault la ministre sont au contraire plutôt une bonne chose puisqu'ils donnaient une boussole au travail du CSP.

De fait, la controverse sur les programmes d'histoire tend à confirmer cette intuition d'une très forte politisation de la fabrique des programmes.

3-4 La controverse 2015 : le fait colonial au cœur des enjeux

3-4-1 : Arguments du débat et étapes d'écritures

Nous atteignons ici les limites de la scientificité pour l'analyse compte-tenu de notre implication dans cette controverse. Notre propos se concentrera donc volontairement sur les écrits produits successivement par les GEPP et sur les étapes de réécritures qui ont mené à la version officielle et définitive des nouveaux programmes de collège. Pour leur interprétation, nous nous contenterons de quelques pistes nous incluant volontairement dans le dispositif.

[787] Audition du collectif Aggiornamento par le CSP, 13 mars 2014, http://aggiornamento.hypotheses.org/1879.

[788] http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/69/7/De_Cock_Laurence_-_Professeure_-_CSP_Contribution_376697.pdf, consulté le 25 février 2016.

Rappelons en toutefois brièvement la chronologie[789]. A la mi-avril 2015, une fuite du *Café Pédagogique* rend publics les nouveaux programmes de collège au même moment que sont annoncées les modalités de la réforme du collège. La rencontre entre les deux annonces provoque un tollé médiatique où s'expriment autant les hommes politiques que des historiens, ou essayistes. Jacques Julliard dans *Marianne* évoque les programmes d'histoire le 29 avril, un « *attentat contre notre identité* » ; Bruno Lemaire (UMP) réagit dans *Libération* « *Oui, je reprends le mot de roman national. Il ne peut y avoir de nation ni de destin commun sans connaissance de ce roman* ». *Le Figaro Magazine*, 15 mai, par la plume de Jean-Christian Petitfils juge urgent « d'en finir avec la repentance » :

> *« pour apprendre correctement aux enfants la totalité de notre histoire, avec ses pages de gloire et pas seulement ses heures sombres, il faut aimer notre passé »,*

dans le sillage de Pascal Bruckner affirmant quelques jours plus tôt :

> *« Il y a sans doute ici une volonté d'ouverture à l'égard de l'islam, un souci de plaire aux nouveaux arrivants en supprimant tout ce qui peut les heurter (...) on prive les Français de leur histoire »*[790].

L'historien Pierre Nora s'implique à son tour pour fustiger ces nouveaux programmes qu'il estime ne laisser que trop peu de place à l'histoire de France dans un contexte de forte présence immigrée :

> *«Ce n'est pas en soi l'immigration qui fait problème, mais l'arrivée massive d'une population pour la première fois difficile à soumettre aux critères de la francité traditionnelle »*[791].

Quelles étaient les données du problème ?

Les nouveaux programmes s'articulaient en questions obligatoires (en gras) et facultatives (en non gras). Or, le CSP avait privilégié le caractère obligatoire de l'étude des traites et de l'esclavage et rendu facultatif l'Europe des Lumières. Par ailleurs, l'enseignement de l'islam était également obligatoire alors que la chrétienté était facultative (en réalité, l'étude du christianisme passait en cycle 3, en sixième). Enfin, la terminologie « Monde dominé » semblait à certains comme une prise de position critique sur le fait colonial[792].

---

[789] Pour un bilan intermédiaire de la controverse, voir Martine Fournier, Les programmes d'histoire sous le feu de la critique, *Sciences Humaines,* juillet 2015.

[790] Pascal Bruckner, « Les nouveaux programmes d'histoire ou l'effacement de la France », *Le Figaro.fr,* 25 avril 2015.

[791] « Entretien avec Pierre Nora », *Le Figaro*, 26 mai 2015.

[792] En réalité, la controverse porte davantage sur les rumeurs de programmes que sur les programmes eux-mêmes. Assez complexes dans leur formulation, ils laissaient prise à des interprétations non professionnelles simplificatrices. Ainsi, le caractère obligatoire ou facultatif ne touchait pas les questions principales mais les thèmes d'approfondissement. il n'était par exemple pas question de ne plus enseigner les Lumières mais de ne pas forcément les « approfondir ».

La suite laisse croire que l'intervention prestigieuse de Pierre Nora a été déterminante. Une tribune en soutien des programmes d'histoire est publiée dans *Le Monde*, dont nous avons été l'une des instigatrices, regroupant en partie des membres du CVUH et du collectif Aggiornamento[793]. Elle est signée par de nombreux historiens et universitaires et relayée sur Twitter et sur son site par le service de communication du ministère de l'éducation nationale qui veut l'interpréter comme un soutien à la réforme du collège. Le brouillage est total. La suite confirme le caractère brûlant de la controverse.

Pour calmer les esprits, le ministère décide l'organisation d'un forum public à la Sorbonne sur l'enseignement de l'histoire de France. Tout est fortement médiatisé, diffusé en direct sur France Culture et immédiatement publié sur le site Eduscol[794]. Le forum regroupe tous les acteurs impliqués dans la controverse : associations disciplinaires, historiens s'étant impliqués dans le débat, membres du CSP. Invitée, l'Inspection Générale d'histoire-géographie choisit de ne pas se rendre au forum, peut-être en protestation à son éviction du circuit d'écriture. Le forum fonctionne comme une mise en scène publique de la (ré)conciliation. Il permet en outre de rabattre sur les champs académique et scolaire une controverse qui implique de nombreux hommes politiques, non invités. Interviewé pour l'occasion, Michel Lussault résume ainsi l'enjeu de la journée :

> *« Peut-on trouver un récit national commun qui permette à chacun avec ses spécificités dans une société de pluralité de se retrouver dans une histoire commune et surtout dans un projet commun ? (…) Tout le monde lors du débat a reconnu la nécessité de faire une place à d'autres récits historiques, à d'autres manières de considérer l'histoire, à prendre en compte d'autres histoire sociales et culturelles (…) Et en même temps il faut éviter de verser dans l'histoire moralisatrice, culpabilisante, donc la vraie question c'est peut-on faire exister un enseignement pluriel dans une France variée, diverse et une France de plus en plus connectée et ouverte au monde ? »*[795]

Le forum atteint son objectif initial : calmer la controverse. Avec les vacances en effet, les programmes et la réforme du collège laissent place à des préoccupations plus estivales. Les porte-paroles des nouveaux programmes ont donc été suffisamment robustes, ce qui leur a permis, à l'aide de ce dispositif hybride, de neutraliser leurs oppsosants tout en leur faisant les honneurs d'une tribune.

Si la controverse se calme en effet, l'écriture, elle, se poursuit durant l'été au sein du CSP.

---

[793] http://www.lemonde.fr/idees/article/2015/05/14/enseignement-de-l-histoire-au-college-halte-aux-mensonges-et-aux-fantasmes_4633649_3232.html consulté le 27 février 2016.

[794] http://www.education.gouv.fr/cid89553/forum-sur-l-enseignement-de-l-histoire-mercredi-3-juin-2015-en-sorbonne.html, consulté le 27 février 2016.

[795] Conférence de presse de Michel Lussault lors du forum sus-cité.

Nous retraçons dans le tableau ci-dessous les étapes successives d'écritures des programmes en isolant les mentions inhérentes aux finalités du programme et aux problématiques coloniales.

Tableau 12 : Les différentes versions de programmes concernant le passé colonial (sources : archives privées du CSP et site Eduscol).

– (NB : Les caractères gras sont respectés. Pour les documents d'avril, ils signifient le caractère obligatoire du thème. Les autres thèmes facultatifs n'apparaissent pas en caractère gras. Les choses changent à partir des documents d'août où l'alternative facultatif/obligatoire est supprimée).

Janvier 2015 : documents de travail

Préambule : «De nature scientifique et humaniste, l'histoire et la géographie ont pour finalité de proposer une meilleure compréhension du monde, dans sa complexité actuelle. Par leur projet, leurs objets et leurs outils, elles constituent une initiation aux **sciences de la société** et contribuent à la **compréhension des enjeux et des débats auxquels sont confrontées les sociétés »**

Une République fragile en 1870, victorieuse en 1918 ?
2°La République colonisatrice
NB : aucune mention de la colonisation à l'époque moderne ni de la décolonisation mais le document est vraiment provisoire

Avril 2015 : documents publiés sur Eduscol

Préambule : « L'enseignement de l'histoire propose (...) une approche élargie et approfondie du passé ouvrant sur la compréhension du présent et la capacité à s'y confronter, à s'y intégrer, et à mieux tirer profit des savoirs sociaux, familiaux, quotidiens, également mobilisés par les élèves : « connaître le passé pour comprendre le monde actuel » (...) les repères annuels de programmation proposent des démarches globales qui pour autant ne font pas disparaître de cet enseignement le cadre national ni la perspective chronologique propre à l'histoire (...) L'élève s'interroge sur le rapport des Européens au monde**,** les contacts entre civilisations, les décloisonnements et les connexions entre sociétés tous ces aspects pouvant être analysés dans le cadre de l'histoire globale

5ème : Thème 3 : XVe-XVIIe siècles : nouveaux mondes, nouvelles idées (pas de mention explicite du colonial dans le libellé)
4ème : Thème 1 : L'Europe et le monde XVII-XIXè siècles
- Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières (sous-thème obligatoire)
Thème 2 : Le XIXème siècle, un bouleversement inédit des économies, des sociétés et des cultures
- Conquêtes et sociétés coloniales (sous-thème obligatoire)

3ème : Thème 2 : Guerre froide et décolonisation
- **Décolonisation et construction de nouveaux États (sous-thème obligatoire)**

Août 2015 : documents de travail

Préambule : « Le cycle 4 propose une approche du récit historique qui permet aux élèves **d'enrichir et de préciser leur connaissance du passé** au fil d'une progression chronologique et thématique. Ils peuvent ainsi retrouver à l'aide de ces repères ce qui donne aux grandes périodes de l'histoire de l'humanité leurs caractéristiques et savent dès lors identifier la spécificité de l'histoire de la France. Ils comprennent les grandes évolutions comme les tournants et les ruptures d'une histoire à la fois nationale et globale **(...)** Les élèves abordent largement durant le cycle 4 l'histoire de la France**,** qu'ils découvrent désormais sans sa plus longue durée, sa richesse et sa complexité. Cette découverte est **le fil directeur à partir duquel ils sont conduits à s'interroger sur l'histoire d'autres sociétés et pays** et particulièrement de ceux avec lesquels la France a eu des contacts permanents. Le programme invite les élèves à découvrir l'histoire des Européens au monde, les connexions entre économies, sociétés et cultures, l'histoire des relations internationales ».

5ème : Thème 3 L'Europe dans le monde aux XVIe et XVIIe siècle : « expansion européenne » et « première mondialisation »

4ème : Thème 1 : Le XVIIIème siècle. Lumières et révolutions
Sous-thème : bourgeoisies marchandes, négoces internationaux et traites négrières au XVIIIe siècle.

« L'étude des échanges liés au développement de l'économie de plantation dans les colonies amène à interroger les origines des rivalités entre puissances européennes, l'enrichissement de la façade atlantique, le développement de la traite atlantique en lien avec les traites négrières en Afrique et l'essor de l'esclavage dans les colonies ».

Thème 2 : L'Europe et le monde au XIXe siècle :
Sous-thème : conquêtes et sociétés coloniales
« De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. On pourra observer les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français. L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale ».

3ème : Thème 2 : le monde depuis 1945
Sous-thème : indépendances et construction de nouveaux États, naissance et mise en œuvre du projet européen

« L'effondrement rapide des empires coloniaux est un fait majeur du second XXè siècle. On étudiera les modalités d'accès à l'indépendance et les problèmes rencontrés par le nouvel État à travers un exemple au choix »

17 septembre 2015

Les programmes adoptés le 17 septembre sont rendus publics à nouveau en vue d'être votés au CSE. Ils abandonnent les thématiques au choix. Ils se présentent différemment avec une colonne indiquant les thèmes à gauche et une colonne de droite fournissant des explications et orientations. Ils sont considérés comme définitif et amendables uniquement à la marge après discussion au CSE.

Préambule :

« (…) Les élèves abordent largement durant le cycle 4 l'histoire de la France qu'ils découvrent désormais dans sa plus longue durée, sa richesse, et sa complexité. Cette découverte est **le fil directeur à partir duquel ils sont conduits à s'interroger sur l'histoire des autres sociétés et pay**s (en gras) , particulièrement ceux avec lesquels la France a eu des contacts permanents ».

5ème : Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles

Colonne de droite : « On réfléchira à l'expansion européenne dans le cadre des grandes découvertes (souligné par nous)»

4ème : Thème 1 : Le XVIIIe siècle. Expansions, Lumières et révolutions

Bourgeoisies marchandes, négoces internationaux et traites négrières au XVIIIe siècle.

Colonne de droite : « L'étude des échanges liés au développement de l'économie de plantation sans les colonies amène à interroger l'origine des rivalités entre puissances européennes, l'enrichissement de la façade atlantique, le développement de la traite atlantique en lien avec les traites négrières en Afrique et l'essor de l'esclavage dans les colonies ».

Thème 2 : L'Europe et le monde au XIXe siècle

Sous-thème : Conquêtes et sociétés coloniales

Colonne de droite : « De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. On pourra observer les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français. L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale. On présente parallèlement l'aboutissement du long processus d'abolition de l'esclavage ».

3ème : Thème 2 : le monde depuis 1945

Sous-thème : Indépendances et construction de nouveaux États

Colonne de droite : l'effondrement rapide des empires coloniaux est un fait majeur du second XXe siècle. On étudiera les modalités d'accès à l'indépendance et les problèmes rencontrés par les nouveaux États à travers un exemple au choix.

Novembre 2015 : publication officielle au BOEN (en gras rouge, les modifications par rapport à la mouture « définitive » de septembre)

Préambule : « (…) les élèves abordent largement durant le cycle 4 l'histoire de la France, qu'ils découvrent désormais dans sa plus longue durée, sa richesse et sa complexité. **Le programme invite les élèves à découvrir l'histoire des rapports des Européens au monde, les connexions entre économies, sociétés et cultures, l'histoire des relations internationales (…) »**

5ème : Thème 3 : Transformations de l'Europe et ouverture sur le monde aux XVIe et XVIIe siècles
Colonne de droite : « **Aux XVe et XVIe siècles s'accomplit une première mondialisation**. on réfléchira à l'expansion européenne dans le cadre des grandes découvertes ».

4ème : Thème 1 : Le XVIIIe siècle. Expansions, Lumières et révolutions
Bourgeoisies marchandes, négoces internationaux et traites négrières **et esclavage** au XVIIIe siècle.
Colonne de droite : « L'étude des échanges liés au développement de l'économie de plantation sans les colonies amène à interroger ~~**l'origine des rivalités entre puissances européennes,**~~ l'enrichissement de la façade atlantique, le développement de la traite atlantique en lien avec les traites négrières en Afrique et l'essor de l'esclavage dans les colonie »s.

Thème 2 : L'Europe et le monde au XIXe siècle
Sous-thème : Conquêtes et sociétés coloniales
Colonne de droite : « De nouvelles conquêtes coloniales renforcent la domination européenne sur le monde. On pourra observer les logiques de la colonisation à partir de l'exemple de l'empire colonial français. L'élève découvrira le fonctionnement d'une société coloniale. On présente **également** l'aboutissement du long processus d'abolition de l'esclavage ».

3ème : Thème 2 : le monde depuis 1945
Sous-thème : Indépendances et construction de nouveaux États
Colonne de droite : « L'effondrement rapide des empires coloniaux est un fait majeur du second XXe siècle. On étudiera les modalités d'accès à l'indépendance ~~**et les problèmes rencontrés par les nouveaux États**~~ à travers un exemple au choix ».

3-4-2 : Hypothèses interprétatives

Au sommet de la controverse, François Hollande s'est exprimé publiquement sur l'enseignement de l'histoire de France, affirmant que l'enseignement de l'histoire « *doit rappeler les heures glorieuses de notre passé* »[796]. Dans la foulée des attentats de janvier 2015, la question de l'identité nationale est brûlante. Cela explique sans doute la gravité et l'intensité des débats qui ont touché au cœur des enjeux identitaires réveillés par le terrorisme islamiste. En s'inscrivant de la sorte dans la controverse, le Président, soutenu en cela par le premier ministre Manuel Valls, provoque une nouvelle fois une hyper-politisation de la question de l'enseignement de l'histoire et son soutien implicite à ceux qui réclament une réécriture des programmes. Les témoignages de nos enquêtés font état du poids de cette interférence de l'exécutif dans le circuit d'écriture. Les GEPP sont marginalisés et quasiment dépossédés de leur mission. La réécriture semble se jouer au cabinet ministériel et dans des rencontres informelles sur lesquelles nous n'avons pas d'informations précises. Pour notre enquêté, « *Les choses se sont quasiment verrouillées avec Nora et consorts* »[797]. Lors de l'entretien, il fait preuve d'une certaine amertume sur cet épilogue. Plusieurs critiques du fonctionnement interne du CSP émergent alors. La première concerne la non spécialisation des membres du CSP qu'il a ressentie comme une impossibilité à anticiper d'éventuelles controverses. Non historien, notre enquêté aurait aimé avoir quelques informations préalables sur les sujets chauds. La seconde est inhérente à l'absence de clarification du circuit d'écriture et à la très forte implication de l'exécutif dans les programmes. La troisième porte sur le crédit et l'importance accordés aux « gens de l'académie française ». Il n'y eut, selon lui, aucune véritable discussion sur les finalités politiques des programmes. Enfin, il dénonce le très fort absentéisme des membres du CSP.

L'analyse des moutures successives confirme cette forte connexion entre l'exécutif et le CSP.

---

796 « François Hollande retoque l'allemand et l'histoire au collège », déclarations de FH à Berlin, 7 mai 2015, http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/08052015Article635666733741720997.aspx, consulté le 26 février 2016.

797 Second entretien, 27 octobre 2014. L'entretien avec ce membre du CSP a lieu sur sa sollicitation, lors d'un déjeuner.

La version d'avril :

La rupture avec l'écriture traditionnelle des programmes est importante. L'idée d'une dialectique obligatoire/facultatif avait été abandonnée depuis l'expérience du GTD Martin en 1992 . La forme d'une question vaste et « thèmes d'approfondissement » est également novatrice, de même que l'abandon des démarches incitatives existant dans les programmes 2008. Concernant le colonial, les ruptures ne sont pas si criantes. L'ensemble des thèmes traités étaient déjà présents dans les programmes 2008. Ces derniers donnent le sentiment d'être moins précis simplement parce que leur philosophie consiste à rester volontairement large afin de laisser davantage de libertés aux enseignants.

Il faut donc davantage chercher la rupture dans la philosophie générale du programme qui s'ouvre à la complexité des sociétés à l'échelle mondiale, à l'histoire connectée et globale. Dans ce cadre, le colonial était susceptible d'être abordé à de nouvelles échelles.

Les versions d'août et septembre :

Les changements sont très importants à la fois dans la philosophie générale, la forme et le fond.

Le préambule témoigne de la volonté d'insister sur l'histoire de France. Cette dernière est désormais le « fil directeur » pour l'histoire du monde. Le diagnostic est sans appel : les référents académiques novateurs comme l'histoire globale ou connectée sont abandonnés.

Surtout, la disparition des choix et l'apparition d'une colonne explicative redonnent une dimension très directive aux prescriptions. Dans ce cadre, il redevient possible de pointer les manques et les reformulations. Ainsi, concernant le colonial, on notera :

- Le retour de la terminologie « grandes découvertes »[798] en cinquième
- En quatrième, concernant l'époque moderne l'angle est désormais européo-centré sur la formation de la bourgeoisie. Les commentaires laissent apparaître une formulation de consensus sur les débats historiographiques concernant les traites. La mention conjointe des traites atlantiques et des traites africaines en témoigne. L'esclavage n'apparaît que dans les commentaires et non dans le libellé de la question. Concernant la colonisation du XIXème siècle, la notion de « domination » disparaît

[798] D'après notre enquêté, la décision saurait été prise de la manière suivante : « nous étions entrain de relire la mouture puis quelqu'un a tiqué sur une formulation et a demandé à Lussault : « C'est quoi ça ? » Lequel aurait répondu « Ce sont les grandes découvertes ». « Dans ce cas, mettons les grandes découvertes alors ! »

du libellé de la question principale et n'apparaît que dans les commentaires. Surtout, la mise en « parallèle » de l'expansion coloniale et de l'abolition de l'esclavage semble reprendre une conception très datée de la colonisation justifiée comme le préalable à l'abolition de l'esclavage.

- En troisième, le choix laissé sur la décolonisation n'est pas nouveau. Toutefois, la disparition de l'Algérie (même comme un choix possible) n'est pas anodine. Interrogé sur ce point, notre enquêté nous a répondu :

  « Quand ils ont relu les programmes, il y a eu des remarques sur la décolonisation. Notamment sur le fait de mentionner l'Algérie ou pas. Mais là-dessus Lussault est intraitable ; il a passé la veille avec une tablée d'historiens qui ont tous refusé (mais j'ai pas bien compris quoi), je ne sais pas qui, je ne me souviens que du nom de Patrick Weil ».

Cette nouvelle mouture présentée comme définitive est apparue très problématique et régressive au collectif Aggiornamento qui a réagi fermement en insistant sur le caractère européo-centré des programmes[799]. A titre personnel, nous avons écrit en sus à un groupe d'historiens du colonial pour les alerter.

Voici la reproduction du mail

laurence DC 19 septembre 2015 13:19

À : Gilbert MEYNIER, Catherine Vidrovitch, Raphaëlle Branche, Jean Pierre CHRETIEN, gilles manceron, Frederic Regent, myriam cottias, malika.rahal@ihtp.cnrs.fr, Eric Soriano, Ewan Zt, Benjamin Stora, marie-albane.desuremain@u-pec.fr

Masquer les détails

A propos du colonial dans les nouveaux programmes de collège

Chers et chères,

Cette liste est composée d'historiens du colonial que je sais sensibles aux enjeux de l'enseignement. Il en manque certainement mais l'éventuelle suite ne sera pas de mon ressort.
Vous trouverez ci-joint le PDF du cycle 4 (désolée pour les doublons). Je souhaiterais attirer votre attention sur la partie concernant les conquêtes et sociétés coloniales en 4ème (p59). Le commentaire "démarches et contenus" est extrêmement maladroit (et pour le coup à mon sens très régressif) puisqu'il demande de faire un "parallèle" entre la conquête coloniale et l'aboutissement de l'abolition de l'esclavage.
Pour avoir beaucoup travaillé et désormais quasi achevé ma thèse sur l'enseignement du fait colonial, je peux vous garantir qu'il y a là une prescription tout à fait inédite depuis près de 60 ans.
Je ne sais pas ce que vous pourrez faire de cette information mais les programmes passent devant le CSE (Conseil Supérieur de l'Education) pour être validés (ou pas mais c'est purement consultatif) le 8 octobre. Il est peut-être encore temps de les modifier. Je n'y vois pas de mauvaise intention, juste une énorme maladresse de rédaction d'un programme que vous savez sous extrême tension.
Maladresse qui se retrouve hélas à beaucoup d'autres endroits dans l'ensemble du programme d'ailleurs, mais c'est une autre question (ex : histoire de l'immigration en France en fin de 3ème et dans les commentaires uniquement etc.)
Bien amicalement
Laurence

[799] http://aggiornamento.hypotheses.org/2983

Myriam Cottias, en tant que présidente du CPHME a pris l'initiative d'une lettre à Michel Lussault et au cabinet ministériel, préférant une action plus diplomatique que publique.[800] Nous avons également eu des réponses inquiètes de Benjamin Stora et Catherine Coquery-Vidrovitch, historiens que nous avons croisés dans les débats publics sur ces enjeux. En réponse au courrier de Myriam Cottias, Michel Lussault indique que le CSP refera une lecture mais se défend de toute obéissance au politique.

Mouture définitive

Nous ignorons les coulisses des décisions entre septembre et novembre. Toujours est-il que la mention en préambule de l'histoire de France comme « fil directeur » a disparu. De même, des réécritures témoignent de l'importance de l'intervention du CPHME[801]. La mention d'une première « mondialisation » en cinquième rééquilibre un peu la terminologie des « grandes découvertes ». La mention de l' « esclavage » dans le libellé de la question en quatrième et non en commentaire, lui redonne une place importante au côté de la traite et décentre le regard vers les plantations. De même, la substitution d'un « également » à « parallèlement », amoindrit la corrélation entre la colonisation et l'abolition de l'esclavage.

Par cette description et analyse à chaud, il nous semble que le circuit d'écriture des derniers programmes témoignent de défaillances de coordination. Soumis à un très important encadrement politique, le CSP n'a semble-t-il pas réussi à asseoir sa légitimité comme instance autonome avec sa propre temporalité. En outre, l'éviction de l'Inspection Générale d'histoire-géographie, de l'APHG et des universitaires a provoqué de lourdes rancœurs et conflits internes, empêchant les soutiens au moment de la controverse. En voulant reconfigurer le réseau de producteurs de programmes, le CSP l'a affaibli. Le travail d'intéressement et d'enrôlement n'a pas été fait, d'où la crise. La reprise en main par l'exécutif permet également d'observer que les thématiques coloniales sont surveillées de près comme susceptibles d'attiser les débats sur l'identité nationale. Comme nous l'avons vu dans notre prologue, la période présente semble correspondre à l'acmé de la sensibilité de la question coloniale et de la place de l'islam dans l'espace public.

[800] A ce moment-là, le CPHME vient d'obtenir de la part du ministère de l'éducation la création officielle d'un concours national sur la mémoire des traites et de l'esclavage. Intitulé « la flamme de l'égalité, il devait être inauguré en octobre 2015. http://eduscol.Éducation.fr/cid94120/concours-la-flamme-de-l-egalite.html.

[801] De façon assez étonnante, le CPHME, organisme officiellement reconnu par l'institution comme nous l'avons vu, n'avait pas été auditionné par le CSP. Interrogée sur ce point, Myriam Cottias me précisait qu'elle n'était même pas au courant des auditions.

Conclusion

La période la plus récente laisse l'impression d'une certaine dérégulation du circuit d'écriture au nom d'une plus grande indépendance des logiques administratives. Dans ce contexte, la temporalité des débats publics sur le passé semble davantage recouper celle des programmes. En 2008, la pénétration de l'Afrique précoloniale dans les programmes répond à un souci d'introduire un contenu d'enseignement montrant l'historicité propre des États africains avant même la colonisation. De même, nous avons noté une adéquation plus importante entre les recherches scientifiques et les nouveaux programmes. Toutefois, la violence de la controverse déclenchée par ces programmes montrait déjà la sensibilité de la question coloniale dans les débats sur l'identité nationale. Malgré la création du CSP qui se voulait un retour à une administration dévolue aux réformes curriculaires et s'émanciper des pressions externes, le choix d'une importante imbrication avec le politique (parlementaires et ministère) et d'une ouverture à de nouveaux représentants de la société civile ne se contente allonge le réseau mais confère au pouvoir exécutif un arbitrage déterminant. En fait, en tentant d'éloigner l'Inspection Générale et l'APHG, et en s'ouvrant à d'autres entités nombreuses de la société civile (« câlinothérapie), le réseau a été affaibli. La reprise en main par l'exécutif peut être interpréter comme une rentative de restaurer un macro-acteur ; mais le réseau n'est plus suffisamment dense pour stabiliser les contenus.

La visibilité médiatique et l'importance de la communication donnent alors un caractère d'urgence et de scoop à chaque déclaration. Dans ce nouveau type de réseau et de configuration, la parole professionnelle est fortement minorée comme expertise et les programmes scolaires d'histoire survalorisent leurs finalités identitaires et civiques au détriment de la finalité intellectuelle. Dans ce cadre, l'hypothèse faite par Patricia Legris d'une avancée progressive vers une citoyenneté plurielle peut être remise en cause au vu des derniers programmes dont l'écriture s'est montrée très sensible au rappel d'une identité nationale très franco-centrée (Legris, 2010a).

Conclusion

Tandis que le CNP semblait temporiser les passions de l'extérieur, sa suppression donne l'impression d'ouvrir les vannes. Les choses sont en réalité plus complexes. La période correspond en effet à une hyperpolitisation du passé colonial. Désormais agrégée à la mémoire de la traite et de l'esclavage, la mémoire coloniale dépasse largement la guerre d'Algérie et rassemble désormais toutes les problématiques inhérentes à la présence en France de populations issues des anciennes colonies. La rencontre entre la mémoire de la guerre d'Algérie et celle des traites et de l'esclavage permet simultanément un changement d'échelle et de nature de cette mémoire. Plus éloignée dans le temps, plus internationalisée, la mémoire de l'esclavage épouse plusieurs registres. D'abord cantonnée à la vision positive du paradigme abolitionniste, elle s'est progressivement doublée d'une lecture plus traumatique en insistant sur le racisme des Européens à l'œuvre dans les traites et sur l'ampleur du crime que certains réclament de voir qualifié dès la fin des années 1990 en « crime contre l'humanité ». De par son ampleur et sa dimension morale, ce combat pour la reconnaissance est soutenu par l'UNESCO au nom du combat antiraciste mondial de cette institution. Porté par des acteurs très organisés, fédérés en associations constituant un réseau ancien depuis les premières mobilisations en Outre-Mer, ces groupes se constituent en entrepreneurs de mémoire, réussissant à parlementariser leurs demandes par l'intermédiaire des parlementaires d'Outre-Mer, dont Christiane Taubira. La loi éponyme qui verra le jour est le fruit de trois années de négociations parlementaires. Elle a également rencontré un soutien de la part du chef de l'État, Jacques Chirac, qui poursuit ainsi sa politique de mémoire entamée avec le discours de 1995 reconnaissant la responsabilité de l'État français dans la déportation des juifs sous Vichy. S'agissant de l'enseignement de l'histoire, la loi, dans son article 2, demande explicitement qu'il soit accordé à la traite et l'esclavage « la place qu'ils méritent ». Pour la première fois, une loi s'exprime ouvertement sur des contenus d'enseignement. Cette première parlementarisation des contenus crée un précédent.

Du côté de la mémoire de la guerre d'Algérie, il faut attendre l'année 2005 pour qu'une loi, à son tour, saisisse l'école et l'histoire scolaire en demandant que soient enseignés les « aspects positifs de la présence française Outre-Mer », c'est l'article 4 de la loi Mekachera du 23 février 2005. Issue d'un long travail de clientélisme électoral local (Bertrand, 2006a),

la loi provoque une mobilisation inédite des historiens et enseignants d'histoire-géographie. Les motifs de mobilisation sont doubles : certains déplorent cette intrusion de la loi dans la liberté de recherche et d'enseignement, d'autres voient dans le libellé de l'article 4 une disposition de réhabilitation du passé colonial dangereuse. La mobilisation rencontre un terreau social favorable à la démocratisation du débat : le militantisme autonome immigré s'est saisi de la question coloniale comme critère d'identification ; les émeutes de novembre 2005 rendent visible une jeunesse qui se déclare discriminée par la République. A nouveau les prises de position médiatiques se multiplient pour interroger les échecs de l'intégration et l'identité nationale. Dans ces débats passionnés, l'école est interpelée dans sa mission d'éducation à la citoyenneté.

Scientifiquement, les recherches sur la colonisation ont considérablement été renouvelées, notamment par les apports des *postcolonial studies* et les discussions qu'elles engendrent. Revendiquant une posture engagée, ces recherches mettent au cœur de leurs objets l'idée d'un *continuum* entre le passé colonial et le présent. Ce faisant, elles rencontrent la sphère militante et inspirent une littérature semi-savante qui connaît un franc succès.

Mais toutes ces thématiques novatrices ne pénètrent pas facilement l'espace scolaire. Susceptibles de bousculer trop violemment la norme de l'universel républicain, elles nécessitent des médiations complexes. Le travail de l'ACHAC est la plus importante. Association-conglomérat, elle vulgarise l'idée du continuum et de la culture coloniale, et la médiatise sous des formes aussi diverses que des publications, expositions, manuels scolaires etc. Ce faisant, l'ACHAC produit des ressources qui pénètrent l'espace pédagogique, et notamment les ressources d'accompagnement, mais son travail ne s'étend pas jusqu'aux programmes scolaires. Pour ces derniers, l'institution préfère s'en tenir aux conventions d'auditions d'universitaires plus classiques. Les programmes 2008 en collège apparaissent alors comme des compromis qui intègrent des renouvellements historiographiques sur le colonial, dont la traite et l'esclavage, mais se défendent d'admettre le continuum colonial. Ils provoquent toutefois une importante controverse en 2010 à propos de l'enseignement de l'Afrique précoloniale ; controverse qui reste latente tant les débats publics sont désormais saturés de préoccupations identitaires dont le passé colonial est désormais totalement partie-prenante. Ces dernières peuvent prendre la forme consensuelle de la « diversité culturelle », une notion partagée et volontiers travaillée comme prisme de l'immigration, notamment dans les textes prescriptifs de l'éducation nationale qui multiplient les délégations de compétences à des instances chargées de réfléchir sur des

contenus d'enseignement susceptibles de favoriser la diversité. Les réponses apportées sont toutefois variables. La question des discriminations accompagne celle de la diversité, et les pistes retenues de lutte contre les discriminations ne sont pas toutes compatibles. Tandis que certaines instances plaident pour l'accentuation de la place du passé colonial (CNCDH), d'autres continuent à y voir un danger (HCI). Souvent, les rapports produits restent alors lettre-morte.

Le lycée apparaît lui comme le lieu d'un possible exercice d'esprit critique. Les nouveaux programmes introduisent des renouvellements scientifiques tangibles, et notamment la réflexion sur les enjeux mémoriels liés à la guerre d'Algérie. Une « étude » du programme de première ouvre même la porte à une approche culturelle du fait colonial défendue par l'ACHAC.

D'autant qu'à tout cela s'ajoute le calendrier politique. En 2012, à la faveur du retour de la gauche au pouvoir hors cohabitation, une vaste réforme de l'école est engagée qui comprend également une refonte curriculaire. Une organisation nouvelle est créée, le CSP, qui dessaisit l'Inspection Générale en matière d'écriture de programmes. Elle intègre des parlementaires et ne définit pas clairement ses attributions. En 2015, lorsque paraissent les nouveaux programmes de collège, le brouillage et la tension sont à leur comble dans une France encore meurtrie par les attentats. Une nouvelle controverse éclate sur l'enseignement de l'histoire dans laquelle le passé colonial apparaît encore comme une question non réglée.

Comme nous l'indiquions en introduction de ce travail, certains intellectuels s'émeuvent plus que de raison, à l'image d'Alain Finkielkraut le 12 mai 2005 dans les colonnes *du Figaro*

> *«Les nouveaux programmes ne se préoccupent absolument pas de faire aimer la France. Ils appliquent à la lettre le dogme de la critique sociale : le mal dans le monde résulte de l'oppression ; c'est l'inégalité qui est la source de toute violence. Le fanatisme islamique, autrement dit, est la produit de la malfaisance coloniale et de sa continuation postcoloniale. Si l'on aborde l'histoire au XVIIIème et XIXème siècle sous l'angle : "un monde dominé par l'Europe, empires coloniaux, échanges commerciaux, traites négrières"[802], le nouveau public scolaire retrouvera sa "self esteem", l'ancien perdra son arrogance et tous les problèmes seront réglés. L'école des savoirs cède ainsi la place à l'école de la thérapie par le mensonge ».*

[802] La mouture provisoire des programmes rendue publique le 13 avril 2015 comportait, pour la classe de 4ème, la formulation suivante : « L'Europe et le monde XVIIe-XIXe siècles », ainsi qu'un point d'approfondissement obligatoire : « Un monde dominé par l'Europe : empires coloniaux, échanges commerciaux et traites négrières ».

Conclusion

« J'avais conscience que ma perte de mémoire avait effacé tout rapport à ma propre personne, mais cette altérité si radicale, qui surgissait dans ce que mon moi-même avait de plus fondamental, m'était très difficile à vivre ; j'habitais un étranger ».

Patrick Chamoiseau, *L'empreinte à Crusoë*

Le 1er mars 2016, l'ECRI rend public son dernier rapport sur les discriminations en France. Il constate :

> *« Un ressentiment de certains groupes vulnérables quant à l'absence des autorités sur la question des réparations suite à la traite négrière et au passé colonial de la France »* et recommande *« aux autorités françaises de poursuivre le débat à la lumière des déclarations du Président de la République en mai 2015 sur la question des réparations autres que pécuniaires à la suite de la traite négrière et du passé colonial de la France[803] ».*

Poursuivant ses constats d'un maintien très important des discriminations en France, l'ECRI, comme en 2010, s'intéresse alors au traitement scolaire de l'immigration. Il constate que :

> *« L'intégration des femmes musulmanes passe également par leur représentation dans les manuels scolaires, que cette question touche d'ailleurs très largement des groupes vulnérables constitués de personnes provenant d'anciennes colonies ».*

Ce dernier rapport témoigne de la distorsion entre une directive européenne très libre sur les problématiques coloniales et le continuum et les résistances en France face à ces catégorisations corrélant l'immigration et la colonisation de façon parfois anhistoriques. Pour le rapport de l'ECRI, il y a un lien très clair entre les discriminations actuelles subies par les personnes musulmanes et le passé colonial de la France[804]. L'école serait l'un des lieux de remédiations. Le rapport préconise d'ailleurs plus loin un enseignement plus systématique de l'histoire de l'immigration. Au regard des rapports précédents de l'ECRI, mentionnés dans notre quatrième partie, l'usage du passé colonial comme facteur de

[803] Le 10 mai 2015, François Hollande, pour la commémoration de l'esclavage, avait reconnu la nécessité de « réparations », déclaration qui avait suscité quelques remous médiatiques autour de la confusion entre les réparations morales et financières demandées notamment par Haïti.

[804] Le rapport ne se limite pas à ces discriminations, il étudie également les discriminations antisémites, romophobes, et homo/transphobes.

catégorisation est plus direct. La terminologie de l'interculturel et de la diversité subsiste comme fil directeur de l'ECRI, mais le fait colonial est apparu.
Désormais, le fait colonial ne se problématise plus dans les débats publics et pour l'école comme sorte de période révolue ; mais se situe bel et bien au cœur d'un problème *en cours*, dont nous avons tenté de retracer et jalonner les conditions d'émergence, de publicisation, et d'affirmation comme problème public.
L'autre question posée par ce rapport de l'ECRI est celle du circuit d'écriture des programmes et, plus largement, de celui des modifications curriculaires. Si l'on retrouve dans ce rapport des recommandations communes à celui de 2003, c'est que le parcours de réforme curriculaire n'incorpore pas, mal, ou peu, les avis extérieurs. Ce rapport, comme d'autres étudiés dans ce travail, pose donc aussi la question du circuit d'écriture et de ce qui rend acceptable la transformation d'un savoir en savoir enseignable.

Sur ce point, nous avions plusieurs hypothèses pour ce travail.
La première était relative à la politisation d'un objet historique par sa mise en débat public, scientifique et mémoriel. Nous supposions que ces débats sur l'histoire et la mémoire coloniale et partant de son enseignement étaient le produit de stratégies d'acteurs-promoteurs parfois éloignés des réalités de l'enseignement et susceptibles à ce titre d'en promouvoir une vision biaisée.
Notre seconde hypothèse était que la condition d'une mise en adéquation entre ce qui est publiquement débattu et ce qui doit s'enseigner passait notamment par la configuration d'un réseau susceptible de rendre possible la traduction.
Enfin, notre dernière hypothèse relevait de l'autonomie de l'espace scolaire en insistant sur la désynchronisation des temporalités entre les problèmes publics et le fonctionnement administratif. Notre idée était ainsi d'appréhender autrement les porosités entre l'école et le monde social en montrant que les modifications curriculaires empruntaient d'autres circuits que la simple réponse à une « commande sociale ».
Qu'en est-il de nos résultats ?

Au cœur de la l'ingénierie administrative

Ce fut l'un des premiers objectifs de ce travail de s'intéresser à cette question propre à la sociologie du curriculum : interroger l'ingénierie ou la « tuyauterie » (MH Touzalin) de

fabrique des programmes à partir d'un contenu d'enseignement : le passé colonial. Saisir aussi le travail quotidien des coulisses de la décision, dans une administration complexe et composée d'instances souvent concurrentielles dont les attributions respectives ne sont pas toujours clairement définies. Capter ainsi les discussions en cours, l'itinéraire des décisions en prise avec un fonctionnement administratif contraignant, mais des décisions aussi discutées, négociées par des acteurs dont les registres de justification informent sur ce que l'institution est en mesure d'accepter, de transformer, ou de récuser.

« *L'administration ne pense pas* » nous répète deux fois Marie-Hélène Touzalin[805].
Cette administration n'est pas restée inchangée depuis les années 1980. La période de ces trente dernières années correspond à une réforme lourde de l'État. Les transformations de l'État éducateur ont été nombreuses. Etudiées dans le cadre d'un séminaire par Agnès Van Zanten, Xavier Pons et Patricia Legris entre 2009 et 2011[806], elles subissent l'impact de la modification des échelles de gouvernance (européennes et mondiales) et de la pénétration des logiques manageriales comme nous l'avons vu à travers les travaux de Sylvie Aebisher (Aebisher, 2010) et de Pierre Clément (Clément, 2013) ; un constat fait plus largement à l'échelle de l'ensemble de l'administration par Béatrice Hibou décrivant la « bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale » (Hibou, 2012). Concernant le circuit d'écriture des programmes, tout cela n'est pas sans effets concrets. En témoignent l'accélération du rythme de réécriture, dans la multiplication des commandes extérieures à l'Éducation nationale (PISA, logiques des compétences etc.) et, depuis 2005, dans l'ouverture de plus en plus large à la société civile sous la forme d'auditions multiples ; une ouverture qui traduit une dé-professionnalisation de la construction des curricula et qui les rend très vulnérables aux commandes ou pressions politiques et économiques.
En ce sens, il nous a été compliqué d'interroger les réformes curriculaires sans nous intéresser aux transformations de l'administration en même temps que les arbitrages des acteurs. Le travail sur les archives nous a permis d'approcher ces espaces de la décision. Á la suite des travaux de Patricia Legris, première chercheuse à pénétrer les coulisses administratives de la confection des programmes d'histoire en France dans la deuxième moitié du XXème siècle, nous avons alors tenté de montrer l'importance de suivre la chaîne de fabrique du curriculum pour restituer le travail administratif décrit également de

[805] Marie-Hélène Touzalin, entretien, 6 juin 2011.
[806] Séminaire États Educateurs, coordonné par Xavier Pons, Agnès Van Zanten et Patricia Legris dans le cadre du réseau État recomposé : les recompositions de l'État, de l'action publique et des modes de gouvernance.

l'intérieur par Roger-François Gauthier qui y voit une forme de « routine » (Gauthier, 2011). Même s'il est impossible d'en conclure à un fonctionnement autarcique de l'administration qui désindexerait les programmes scolaires des débats de la société, il convient toutefois de rappeler l'existence et la persistance d'une autonomie du curriculum nourrie par cette *praxis administrative* qui tente certes de traduire les diverses injonctions mais qui compose aussi avec des contraintes réglementaires inadaptées aux demandes. Le moment de la mission Berque et le brouillage et la superposition des commandes en est une illustration. La période du CNP (1989-2005) également, où coexistent Inspection Générale, DGESCO-Bureau des Programmes, GTD-CNP. Cette dernière montre un désajustement entre l'intensité des débats autour de la mémoire de la guerre d'Algérie et son traitement dépassionné dans les curricula. Ce constat complète donc certains travaux de sociologues du curriculum qui ont montré cette relative autonomie en insistant par exemple sur les « *contraintes spécifiquement didactiques régissant les pratiques éducatives formelles et de la dynamique propre au champ pédagogique* » pour Eric Mangez (Mangez 2008, p.18)) ; mais leur ajoute la dimension administrative et technique de la réforme éducative.

Les interactions avec les débats publics

Cette autonomie ne doit toutefois pas être surévaluée. Notre recherche partait d'ailleurs de l'interrogation contraire, à savoir les interactions avec les réalités sociales « externes ». Ce faisant, elle s'inscrit d'ailleurs davantage dans les préoccupations des sociologues fondateurs de la sociologie du curriculum. Pour Franck Musgrove par exemple,

> *« The sociologist may help us to understand certain obstacles to change, and make us aware that curriculum development is in part a social problem calling for social solutions »* (Musgrove, 1968, p.96) .

Tous les travaux de sociologie du curriculum anglo-saxons insisteront par la suite sur cette dialectique entre les débats dans la société et les réformes curriculaires. Pour Michael Young, Basil Bernstein ou Ivor F Goodson, le curriculum est un objet fondamentalement politique qui résulte de demandes, parfois contradictoires, et de rapports de force déterminant des arbitrages. Il y a donc discussion sur les contenus en fonction d'enjeux externes, négociations, sélections et décisions. Ce faisant, le curriculum est analysé comme

un dispositif de domination « *Knowledge and control* » (Young 1971) en lien avec le politique : « *Learning, Curriculum and life Politics* » (Ivor F Goodson, 2005).

Nous avons vu que l'idée, loin d'être nouvelle, avait déjà été travaillée par Dürkheim dans *l'Evolution pédagogique* sous un angle plus intuitif, et qu'elle avait été affinée par des méthodes sociologiques menant Viviane Isambert-Jamati à interroger plus finement cette articulation :

> *« Affirmer globalement que l'école est à la fois le reflet de la société et le moyen de consolider son ordre est facile. Mais il est beaucoup plus ardu d'aller au-delà des correspondances approximatives et de mettre au jour les médiations […] la relation cherchée n'existe jamais à l'état pur ».* (Isambert-Jamati 1990, p.41)

Ces médiations entre les débats publics et les réformes curriculaires ont été le cœur de notre recherche. Dans le sillage d'autres travaux portant sur d'autres disciplines, nous avons tenté d'apporter quelques outils méthodologiques et résultats sur le processus, plus incertain et complexe qu'imaginé généralement, de scolarisation d'un savoir. Pour ce faire, nous nous sommes focalisée sur la phase proto-curriculaire afin de délimiter un lieu d'observation des médiations. Des moments de « crise » ont permis d'effectuer des zooms sur la productions de ressources destinées à sortir de la situation de crise (Lemieux, 2007 ; Dobry, 2009). Ils prennent la forme de controverses (Fabiani, 2007 ; Gingras, 2014) ou de « dénonciations publiques » (Boltanski & Thévenot, 1991) comme le débat sur la torture en Algérie en 2000. Ces controverses contribuent à fabriquer des problèmes publics. Il nous a donc fallu interroger aussi cette fabrication à la lumière des travaux de sciences politiques nombreux sur cette question. Pendant la période étudiée, des années 1980 à aujourd'hui, l'objet du problème, lorsqu'il réfère au passé, se configure comme un problème mémoriel. En l'absence de consensus sur la mémoire collective, et dans un contexte de mémoires de groupes clivées, des concurrences se manifestent, mettant au jour des enjeux politiques qui jouent un rôle d'analyseur des tensions françaises, mais aussi de la difficulté à construire un compromis, y compris dans le curriculum.

Nous avons retracé les étapes de la sensibilisation du fait colonial dans les débats publics dans un premier temps avant d'observer ses éventuels effets sur les curricula. La problématisation du passé colonial et ses configurations mémorielles s'adossent aux thématiques de l'immigration et de l'intégration républicaine. D'abord parce que, dans les années 1980, l'immigration en France est principalement d'origine coloniale ou

postcoloniale ; ensuite parce que le colonial charrie des problématiques de discriminations raciales et d'assignations culturelles, enfin parce que la société française, depuis les années 1980, connaît une ascension régulière des débats de nature identitaires conduisant à débattre de la République, ses valeurs, et ses principes.

Nous avons montré comment progressivement le fait colonial s'agrège à ces débats en devenant à la fois un instrument de catégorisation de l'immigré, mais aussi un argument d'attaque ou de défense des principes républicains. Le racisme, la laïcité, la tolérance, les identités culturelles, ou la diversité sont des questions de plus en plus discutées dans une France qui s'enfonce dans la crise économique et voit se développer les remises en cause de son modèle d'intégration. Dans ce contexte, les fondements de l'école, en tant qu'institution républicaine préposée à la formation des générations futures, ont été interpelés. Il y a donc eu fabrication d'un problème de l'enseignement du fait colonial durant notre période. Nous avons montré que cette construction offrait parfois une vision biaisée de la réalité mais construisait un problème dont les institutions scolaires devaient ensuite prendre la charge. Ce fut le cas au début des années 2000 lors des débats sur la torture en Algérie.

Chaque moment de prise en charge du problème par l'institution suscite des interrogations nouvelles sur les finalités assignées à l'enseignement du fait colonial.

L'utilité assignée à l'enseignement du fait colonial

Le passé colonial est enseigné à l'école depuis la fin du XIXème siècle. En période de colonisation, il ne pose aucun problème particulier au récit national-républicain puisqu'il s'inscrit dans la dynamique progressiste et civilisatrice de l'universalisme républicain. Mais, au lendemain de la décolonisation, et à la faveur des premières recherches historiques sur le passé colonial, les exactions passées bousculent les fondements républicains. L'enseignement de l'histoire coloniale se charge progressivement de finalités contradictoires. Elle peut à la fois participer d'une dynamique d'éducation à la tolérance, comme le suggère l'UNESCO dès 1945, mais aussi de reconnaissance comme le demandent de façon toujours plus active des groupes porteurs de mémoires particulières ; la reconnaissance devenant alors un vecteur de socialisation par le récit historique scolaire (Honneth, 2000). Au début des années 1980, la catégorie d' « interculturalité » permet de nouer ensemble les deux aspects. Elle est à la fois une reconnaissance des identités

culturelles et une pédagogie de leur combinaison. Mais ces fondements pénètrent peu les curricula prescrits qui lui préfèrent un enseignement d'une altérité culturelle externalisée à travers l'étude des civilisations extra-européennes. Cette dialectique extériorité/intériorité du passé colonial dans les curricula se retrouve durant toute la période. A partir du début des années 2000, elle s'exprime de manière plus marquante avec la question du continuum colonial, travaillée scientifiquement et relayée par des groupes militants. Le continuum postule des linéaments, voire des filiations directes entre le passé colonial et le traitement contemporain des populations héritières de l'immigration. En insistant sur la spécificité de l'immigration coloniale et postcoloniale, il importe le fait colonial dans le récit national, et met l'accent sur les discriminations construites par la particularité du lien colonial. Ce faisant, il entre en interférence avec les principes républicains de dépassement des identités particulières par la citoyenneté. Malgré des tentatives de certains connecteurs pour faire prendre en compte le thème du continuum par le curriculum, notamment l'ACHAC, la traduction reste inaboutie et les programmes scolaires n'incorporent pas cette dimension.

Cependant, l'adaptation des curricula à la permanence de l'immigration est une donnée de l'école depuis les années 1980. L'enseignement du fait religieux a d'abord été plébiscité comme un instrument de fabrique de la tolérance à l'initiative de Philippe Joutard. La crise de l'enseignement de l'histoire commencée en 1979 s'arrime aussi à cette question. Les pistes de réécriture qui s'ensuivent intègrent la présence de la pluralité culturelle dans les classes. L'enseignement de l'histoire de l'immigration est plus tardif puisqu'il faut attendre les années 2000. C'est un point d'unanimisme car il est porté à droite comme à gauche par des lettres de cadrage ministérielles, et est envisagé comme un instrument de légitimation de la présence de populations immigrées en France et comme un outil de lutte contre les discriminations. Dans toutes les discussions, amendements, réécritures des programmes, le fait colonial est en débat. Il nourrit la discussion plus ou moins sporadiquement. Il fait alors l'objet d'un usage civique aussi, cheminant entre les programmes d'histoire, d'éducation civique, d'éducation aux droits de l'homme et au développement. Cette « migration » du colonial dans le « code intégré » est aussi une manière de lui reconnaître un potentiel civique tout en l'intégrant dans un code moins contraint par les référents académiques (Bernstein, 1975a).

Parler de non-dits ou de tabous quant à la place du fait colonial dans le curriculum formel serait outrancier et faux. Les sujets d'examens montrent une forme de banalité de la question coloniale ni plus ni moins traitée qu'une autre. Dans les manuels scolaires, le passé colonial,

et notamment la guerre d'Algérie font l'objet d'un traitement ambitieux avec parfois une dénonciation franche des exactions françaises. C'est ce qui explique la première politisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie au milieu des années 1980. Mais les manuels ne sont pas les programmes, le ministère le répète souvent, surtout lorsque des associations se lancent dans l'analyse et la dénonciation de manuels à la fin des années 1980. Les programmes d'histoire, eux, se contentent d'une trame factuelle du fait colonial assez fixe jusqu'au début des années 2000 : chapitres sur la colonisation en quatrième et première, décolonisation en troisième et terminale, et traitement plus spécifique de la guerre d'Algérie dans la vie politique française de la IVe et Ve République. Le montage n'est ni plus ni moins précautionneux que pour un autre thème. Les programmes d'histoire semblent protégés de la fièvre qui s'empare du passé colonial.

Il faut attendre les programmes 2008 (collège), et 2010-2012 (lycée) pour que des changements significatifs apparaissent, influencés par des renouvellements historiographiques, et permettent l'étude de la situation coloniale et des enjeux de mémoire.

Typologie des configurations de médiations

L'observation simultanée des débats et des programmes donnerait l'impression initiale d'un désajustement quasi total jusqu'à 2008 et d'une imperméabilité de l'école aux enjeux mémoriels liés au fait colonial. Mais l'étude des débats internes à l'institution relativise ce premier constat. Des médiations existent. Elles prennent la forme de réseaux d'acteurs dont nous avons tenté de retracer les différentes configurations et modalités d'action durant notre période étudiée afin de dégager les conditions de possibilité d'une réécriture de programme sous l'effet de débats sociaux. Plusieurs configurations peuvent être dégagées.

Au début des années 1980, la stratégie de sorties de crise (de l'enseignement de l'histoire) consiste à déléguer la réflexion à des missions parallèles regroupant des acteurs de plusieurs arènes, soit à dominante académique (mission Girault, COPREGH), soit à dominante pédagogique (mission Berque, groupe migrant), puis à publiciser le débat en organisant un colloque fort médiatisé, accueillant des acteurs politiques (Montpellier, présence de Pierre Mauroy et Alain Savary). Une autre modalité consiste à atomiser le traitement du problème. L'arbitrage final par le ministère Chevènement ne laisse rien paraître de la multiplicité des

débats internes sur le fait colonial et des propositions innovantes qui y sont faites, notamment en corrélation avec l'immigration. Dans les programmes d'histoire, le fait colonial ne bouge pas. Il se ventile en revanche sur les problématiques des droits de l'homme, d'éducation civique et d'éducation au développement. Ce résultat est aussi bien le produit d'une position idéologique (Chevènement, CERES) que d'un brouillage administratif. Quant à la guerre d'Algérie, elle connaît une première politisation de son enseignement dans l'arène parlementaire à travers la critique par les anciens combattants de son traitement dans les manuels scolaires, mais cela ne trouve pas écho dans une réécriture de programmes faute d'intéressements.

Á partir de 1989, La création du CNP représente une autre configuration. Tandis que le débat s'intensifie autour du colonial via les premières commémorations de la guerre d'Algérie et son enseignement, le circuit d'écriture des programmes apparaît comme le produit d'une procédure administrative lourde, en proie à des navettes entre bureaux, des discussions ponctuelles et localisées suivies de votes et des rivalités entre instances. Nous avons restitué les discussions inhérentes au fait colonial dans les différentes instances : CNP, GTD, BDP. Une distorsion apparaît entre la fièvre du dehors et le calme du dedans. Le passé colonial ne nourrit quasiment aucun débat sur la réécriture des programmes alors que le débat public fait rage. Les préoccupations sont plus pragmatiques : ajustements aux horaires, faisabilité etc. Elles constituent des contraintes orientant la re-problématisation des savoirs académiques aussi bien que des débats publics pour en faire une traduction qui « tienne ».
Les changements de terminologie observés notamment au lycée, sont le produit de ces re-problématisations et de ces compromis. Tandis que se construit médiatiquement le paradigme d'une défaillance de l'enseignement du fait colonial, le CNP et ses dépendances apparaissent comme un circuit de refroidissement des questions chaudes. Des débats vifs existent, mais ils ne portent pas sur ces questions. Même l'expérience avortée d'un manuel de culture commune incluant les traites et l'esclavage ne provoque aucune passion.
Cela ne signifie pas une absence d'impact des débats sur les curricula. Au contraire, la période est à la production de ressources nombreuses sur l'enseignement de la guerre d'Algérie. La Ligue de l'enseignement se charge du premier colloque sur la question en 1992 dans un contexte de relatif désintérêt ministériel. Mais, en pleine crise sur la torture en Algérie, le cabinet Lang pilote la réflexion sur l'enseignement de la guerre d'Algérie. Cette captation est cette fois un circuit de dérivation. Un colloque en 2001 permet une rencontre d'acteurs tant militants qu'académiques et politiques. Une fois publié, il devient une

ressource de formation. Cet élargissement volontariste du réseau et la traduction du débat public en débat scientifique, calme le jeu.

La suppression du CNP modifie le circuit alors même que les débats s'intensifient à la faveur de l'entrée en scène des groupes mémoriels sur la traite et l'esclavage et de l'année 2005, acmé de la présence du colonial dans les débats mémoriels. Le circuit d'écriture semble revenir à une forme plus traditionnelle sous la direction de l'Inspection Générale. En réalité, le réseau s'allonge. Les courriers au ministère se multiplient et font état de demandes de différents groupes de pression. La mémoire a acquis une dimension entrepreneuriale (Michel, 2010, 2015) et législative avec les lois dites mémorielles. L'heure est à la quête du consensus dans une situation chaude au sortir d'émeutes violentes dans les quartiers populaires. Les consultations sont nombreuses et ne mobilisent plus seulement les universitaires, les associations disciplinaires ou syndicales. Le programme 2008 comprend des innovations sur le fait colonial puisqu'il incorpore une thématique fortement travaillée par les *postcolonial studies* : la situation coloniale. Mais les débats sociaux prennent le dessus. Sollicitée par l'Europe, soumise à l'impératif de la diversité, aux demandes mémorielles, aux préconisations de la CNCDH, ou du HCI, et aux injonctions politiques, l'institution semble se trouver dans un étau de demandes croisées contradictoires. Une nouvelle controverse éclate en 2010 qui atteint directement l'Inspection Générale. Les médias deviennent l'arène quasi unique de disputes sur l'enseignement de l'histoire et le fait colonial l'étalon des frontières de l'identité nationale.

La création du CSP en 2013 inaugure une dernière configuration. A première vue, le réseau se restreint puisque les universitaires, l'APHG et l'IGEN en sont exclus. Toutefois, la multiplication des auditions l'allonge et l'affaiblit en éparpillant les avis. Par ailleurs, le CSP introduit des parlementaires en son sein et son fonctionnement n'est pas stabilisé. Ses relations avec le ministère sont importantes. Lors de l'éclatement de la controverse, le réseau est trop faible pour constituer un soutien solide, et la politisation est au maximum avec l'intervention du Président François Hollande. Le CSP est quasiment dessaisi de l'écriture des programmes d'histoire.

La place du programme d'histoire dans le curriculum formel

Ces périodisations et typologies des configurations nous ont également permis d'interroger la nature spécifique d'un programme d'histoire. Roger-François Gauthier dans sa thèse en souligne déjà les ambiguïtés. Il pose la question du statut juridique des programmes et de leur organisation. Il remarque notamment que les programmes ne figurent pas dans le code de l'Éducation qui ne retient que les normes élevées dans la hiérarchie, à savoir les lois et décrets. Or les programmes sont de simples arrêtés du ministre de l'Éducation nationale. Il y pointe un désordre, une « *accumulation éclectique de normes contradictoires* » :

> *« Le juriste s'étonne : comment comprendre, en n'abordant même pas ici la question du risque de politisation, que la norme éducative en principe parmi les plus pérennes soit arrêtée par l'autorité la plus éphémère ? » (*Gauthier 2011, p 53-54)

D'autres auteurs, autour du CVUH, ont envisagé un programme comme un usage public de l'histoire, notamment à travers la procédure de sélection dans le stock de savoirs disponibles et d'agencement, donc de montage au sein d'une trame narrative. Nous étions de ceux qui insistaient sur la proximité, de la sorte, avec un récit mémoriel, à savoir la détermination, par l'État d'un récit sur le passé susceptible de nourrir une mémoire nationale (De Cock & Picard, 2009). Si l'État cherche régulièrement à reprendre la main, le récit cependant est plus polyphonique qu'auparavant, à l'image de la diversité des contributeurs à sa définition.

De son côté, dans une perspective de science politique, Patricia Legris insiste sur le programme scolaire comme instrument de politique publique participant au côté de textes plus normatifs à la politique éducative.

Les sociologues du curriculum s'intéressent à sa dimension codifiée afin de déterminer ses référents académiques et sociaux et de mesurer, le cas échéant, leur niveau de coercition.

Le réseau de chercheurs, autour de Patrick Garcia, Christian Delacroix et François Dosse, en font une lecture plus épistémologique en dégageant des paradigmes dominants dans les différentes moutures[807].

Françoise Lantheaume l'interroge comme le produit de traductions successives et comme une ressource en s'intéressant aux reformulations et recouvrements, à la manière d'une archéologie du savoir.

[807] Voir les articles dans la revue Espace-Temps, ainsi que le travail du réseau historiographie et épistémologie de l'histoire, http://www.ihtp.cnrs.fr/historiographie/spip.php%3Frubrique5.html.

Ce dernier aspect nous a semblé particulièrement présent en étudiant les versions successives ou les réécritures qui répondent à des contingences parfois techniques, parfois idéologiques, parfois administratives, et qui sont toujours le produit de renégociations.
Un programme scolaire est donc tout ça à la fois. Dispositif hybride s'il en est, il est le produit de procédés complexes d'une construction collective où entrent en jeu le politique, le scientifique, le pédagogique, et le juridique à dosages variables en fonction de la configuration du réseau qui participe à sa définition. C'est ce dosage qui explique la configuration particulière que peut prendre un savoir (social ou académique) par le biais de sa scolarisation. Le stade proto-curriculaire permet d'analyser ce phénomène.

Ce travail de circonscription de la nature singulière d'un programme d'histoire interroge également sur les finalités de l'enseignement de l'histoire en France. Le choix d'un contenu comme le fait colonial sert en ce sens d'analyseur. Susceptible d'interroger le socle républicain en dévoilant ses contradictions, il permet d'éprouver la finalité nationale-républicaine de l'enseignement de l'histoire. Dans sa thèse, Françoise Lantheaume postulait la fin du consensus sur la norme de référence nationale-républicaine et expliquait par là la mise en crise de l'enseignement de l'histoire. Notre travail confirme cette hypothèse et montre la tension permanente, depuis les années 1980, autour du socle républicain. L'équation à résoudre combine les notions parfois antagonistes d'universalisme, de particularisme, de diversité, de reconnaissance, de mondial et de national. Le contenu d'enseignement sur le fait colonial les fait toutes résonner. C'est la raison pour laquelle il suscite aujourd'hui autant de débats. Par ailleurs, si l'on admet que l'enseignement de l'histoire repose sur trois finalités : identitaire, civique et intellectuelle (Tutiaux-Guillon, 2008), alors le fait colonial active particulièrement les deux premières dans un sens problématique et parfois contradictoire. D'abord parce qu'il convoque davantage des identités particulières réclamant une reconnaissance, ensuite parce qu'il est la preuve de l'existence possible d'une citoyenneté de seconde zone, participant plus difficilement de fait, à une éducation à la citoyenneté basée sur le consentement aux normes républicaines.
Toutes ces questions recoupent aujourd'hui des débats politiques plus larges dans la société française. Il est donc logique que l'absence de consensus social et politique empêche la stabilisation de ce contenu d'enseignement dans les curricula.

Retour sur nos hypothèses

Nous avons tenté de montrer les modalités de construction du problème de l'enseignement du fait colonial à partir de sa configuration comme objet mémoriel dans les débats publics. Dans les années 1980-1990, le fait colonial n'y apparaît que de manière ponctuelle, en lien avec la culturalisation de la question de l'immigration et la place de l'islam dans la République. Cette problématisation de la question immigrée s'accompagne de questionnements sur l'intégration républicaine. Les contenus d'enseignement sont donc observés et interrogés, ainsi que les ratés de l'école républicaine. Dans les années 1990-2000, il nous est apparu que le poids du discours médiatique sur l'école pouvait occulter la réalité des curricula. Nous avons montré qu'il avait été possible de construire le paradigme de défaillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie quand manuels, programmes et témoignages relativisaient cette affirmation. Cette construction a été facilitée par la mise en conformité formelle de la mémoire de la guerre d'Algérie avec celle de la Seconde guerre, via la théorie du refoulé. En mobilisant le registre du non-dit et du dévoilement, les débats publics ont construit un problème au point que ce dernier soit pris en charge par le ministère. Dans ce processus, le rôle des historiens a été important, notamment Benjamin Stora, Henry Rousso, mais aussi les chercheurs en éducation sur les questions socialement vives.

Le problème de l'enseignement du fait colonial a provoqué plusieurs demandes de modifications curriculaires.

Nous avons alors cherché les formes de prises en charge de ces demandes et les conditions d'une réussite de la traduction. Il nous est apparu qu'il n'était pas possible de dégager une configuration idéale de réseau pour une traduction réussie entre les débats publics et les curricula. Chaque moment de crise rejoue des tiraillements propres à l'école républicaine et l'enseignement de l'histoire : la dialectique entre la pluralité culturelle et l'universalisme, celle entre l'égalité et l'identité, ou encore entre les logiques de reconnaissance et les logiques civiques. Á chacune des périodes, il apparaît des injonctions de différents niveaux et parfois contradictoires, des décalages entre les agendas des débats publics et l'agenda scolaire.

Toutefois, depuis la suppression du CNP en 2005 les controverses sur l'enseignement de l'histoire sont plus fréquentes et surtout inhérentes entre autres à la politisation du passé colonial. Peut-être peut-on attribuer ces crises à la disparition d'un dispositif susceptible d'assumer une fonction de « refroidissement » comme le fit le CNP. C'est ce qu'avait souhaité faire Vincent Peillon en créant le CSP, mais l'introduction de parlementaires, la

forte intervention ministérielle et la marginalisation des acteurs traditionnels de l'écriture des programmes a fait échouer l'initiative.

La relation cherchée entre les savoirs scolaires et les débats sociaux « *n'existe jamais à l'état pur* » certes, affirmait Viviane Isambert-Jamati (1990, p.90). Cette thèse confirme le constat. Elle montre en sus les déplacements, transformations, qui ont lieu lors du processus de scolarisation, mais aussi lorsque le savoir scolarisé est débattu dans l'espace public.

Les résultats n'altèrent pas le caractère politique des curricula d'histoire mais mettent au jour les médiations rendant possibles à la fois la politisation et la stabilisation des contenus d'enseignement. L'approche socio-historique a permis de restituer l'historicité de la construction des curricula, et de révéler les « fils invisibles » (Noiriel, 2006) qui relient les acteurs entre eux, tissent des réseaux et rendent possible ou empêchent les traductions des débats sociaux.

Des pistes à poursuivre

Ce travail n'est toutefois qu'une partie d'une recherche sur l'enseignement du fait colonial. D'abord parce qu'il se polarise sur un seul segment du curriculum, le prescrit, et qu'il occulte la réalité de ce qui est enseigné, appris et approprié. Il gagnerait donc à être poursuivi en ce sens par une analyse à la fois de la traduction du programme en ressources semi-officielles validées par l'Inspection (stages de formations, sites académiques), professionnelles (blogs et listes de diffusions d'enseignants) et éditoriales (manuels scolaires, Annales des examens corrigées, ouvrages parascolaires). Tout cela serait possiblement complété par un travail d'observation de classes et d'entretiens avec les enseignants et les élèves afin de saisir le curriculum réel et curriculum caché. C'est ce qu'a entrepris Françoise Lantheaume dans son habilitation à diriger des recherches en complétant ses premières analyses par une recherche sur le travail enseignant, tentant ainsi un « essai de sociologie pragmatique et réticulaire » à partir des « épreuves » d'enseignants dans une optique inspirée de Bruno Latour et Luc Boltanski (Lantheaume, 2013). Il resterait donc les élèves et leurs modalités d'appropriation de l'histoire. Les travaux pionniers de Nicole Lautier suivis de ceux de nombreux didacticiens de l'histoire ont montré les spécificités d'entrée dans l'histoire des élèves et de construction d'une conscience historique (Lautier, 1996 ; Heimberg, 2001 ; Cariou, 2012 ; Letourneau, 2014). Il faut leur reconnaître l'intérêt d'avoir délimité un espace scolaire d'appropriation déconnecté des normes académiques,

reconnaissant ainsi l'apprentissage d'un raisonnement historique par l'école, nourri et configuré par des savoirs sociaux. Dans une enquête à laquelle nous avons participé sur les récits nationaux par les élèves, il est apparu que, dans les 6000 récits nationaux recueillis, l'histoire coloniale n'apparaissait pas comme un élément majeur de l'histoire de France pour les élèves[808]. Il y a donc bien des déplacements entre le prescrit, le transmis, le reçu, l'approprié et le restitué.

Ces travaux de didactique, pour la plupart, minorent toutefois la dimension proprement sociologique de l'interaction, à savoir les conditions sociales des élèves et des enseignants ainsi que leurs appartenances culturelles susceptibles de déterminer des manières spécifiques d'apprendre et d'enseigner. Les travaux de Nell Keddie, en Angleterre (Keddie, 1973) ou plus récemment de Florence Eloy en France (Eloy, 2012), montrent les stratégies d'adaptation volontaires ou non des enseignants en fonction de ce qu'ils estiment être « le niveau » ou « la culture » de leurs élèves, ainsi que le devenir des savoirs transmis à l'école quand ils croisent des préoccupations de la culture adolescente. Or le travail de Benoît Falaize, Olivier Absalon et Pascal Mériaux sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration a montré des stratégies d'assignation identitaire par des enseignants soucieux d'intéresser leurs élèves en leur supposant une affinité particulière avec leur « culture d'origine » (Falaize & alii, 2009). Il y a lieu de supposer que ces pratiques existent encore et conditionnent des manières d'enseigner différentes entre Nanterre et Neuilly. Le fait colonial serait par exemple un prisme intéressant pour sonder ce curriculum réel et ses éventuels effets de catégorisation culturelle. De même, une poursuite de notre travail poserait d'autres questions relatives aux pratiques : Comment les enseignants négocient-ils, arbitrent-ils entre les deux logiques concurrentielles du code sériel et intégré qui coexistent désormais au sein du curriculum ? Comment composent-ils également avec les deux logiques de reconnaissance et d'universalisme abstrait qui, elles aussi, coexistent dans le curriculum ?

Notre recherche est également partielle car elle se limite à l'enseignement secondaire et aux filières générales. Il serait pertinent de l'élargir au primaire, dans la suite du travail récent de Benoît Falaize (Falaize, 2016) et du travail collectif sur le fait colonial à l'école primaire impulsé par l'INRP (Boyer, 2008) ; En outre, il serait bienvenu d'élargir cette recherche aux filières technologiques et professionnelles. Ces filières seraient pertinentes pour notre sujet à

[808] « La fabrication du commun. Récits de l'histoire nationale par des élèves ». Enquête sous la direction scientifique de Françoise Lantheaume, Université de Lyon 2, ENS-IFÉ. L'enquête donne lieu à un ouvrage ; Lantheaume, F. & Letourneau, J. (2016). *Le récit du commun, l'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

deux titres. D'abord parce que les travaux de sociologie de l'éducation ont montré qu'elles accueillaient encore les catégories sociales les plus défavorisées (Palheta, 2012), notamment d'origine immigrée, aussi parce que les programmes de ces sections sont souvent des lieux d'expérimentations pour les prescripteurs et laissent entrevoir les pistes envisagées pour des réformes plus larges. Ainsi, en 2005, les programmes de Sciences et Technologies et Gestion (STG) ont-ils été entièrement réécrits en introduisant l'étude de cas en histoire, et consacraient une partie au colonialisme sous la République par exemple. De même, les derniers programmes de lycées professionnels, désormais thématiques, laissent une place importante au fait colonial et aux traites et esclavage, laissant penser une possible adaptation aux origines supposées des élèves (Gillot, 2011). Par ailleurs, en lycée professionnel, l'enseignement de l'histoire est couplé à celui des lettres. Cette bi-disciplinarité génère sans doute des manières d'enseigner spécifique. Le traitement littéraire permettant souvent d'aborder autrement les questions sensibles.

C'est une autre lacune de notre travail : la limitation à la discipline historique et à quelques incursions dans l'éducation civique. En réalité, d'autres disciplines intègrent le fait colonial dans leurs programmes. C'est le cas bien-sûr de la géographie qui, dès le XIXème siècle, a été une science auxiliaire de la colonisation (Singaravelou, 2011) et qui est restée longtemps la matière, dans les programmes, comme dans les manuels où était traitée l'histoire coloniale, ne serait-ce que parce que la géographie de la France est longtemps restée celle de la France et de son Empire, puis de son « ancien » Empire. Mais c'est le cas également de la philosophie s'interrogeant sur l'universalisme républicain et surtout des lettres et de l'histoire des arts à partir de 2010. La même année d'ailleurs, l'introduction obligatoire des travaux interdisciplinaires en seconde intitulés pour certains « littérature et société », encourage le traitement de sujets sensibles comme la traite et l'esclavage. Les projets d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) pourraient élargir cela au collège. Enfin, les dispositifs commémoratifs comme la journée du 10 mai (commémoration de l'abolition de la traite et esclavage) ou le concours « flamme de l'égalité »[809] depuis 2015 sont aussi des lieux où s'enseigne potentiellement autrement le passé colonial.

Réussir à tenir tout ensemble serait forcément le fruit d'un projet collectif. Il permettrait de restituer une chaîne curriculaire entière à partir d'un contenu. Ce faisant, il nourrirait une

[809] Créé en octobre 2015 sur le modèle du concours national de la Résistance et de la déportation, la « flamme de l'égalité porte sur les thématiques de la traite et de l'esclavage. Il est le produit d'une demande du CPHME.

socio-didactique critique du curriculum soucieuse d'appréhender la trajectoire d'un savoir de sa genèse dans les espaces académiques ou sociaux, à ses traductions successives par sa scolarisation : du prescrit à l'approprié et au restitué.

Bibliographie

A

1. Abdallah, M. (2014). La marche pour l'égalité et contre le racisme n'est pas entrée dans l'histoire. *Vacarme*, n°67, 174-189

2. Abécassis, F. , Boyer, G. & Falaize, B. (2008). *La France et l'Algérie : leçons d'histoire : De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonia*l. Lyon : INRP.

3. Aebisher, S. (2010). *« Mettre l'élève et le management au centre du système » : sociologie d'un moment réformateur : le ministère Jospin (1988-1989).* Thèse de doctorat en Science politique, sous la direction de Jean-Louis Marie, Université de Lyon 2.

4. Akrich, M. Callon, M & Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction : textes fondateurs.* Paris : Les Presses des mines.

5. Albertini, P. (2014). *L'école en France XIXe-XXè siècle.* Paris : Hachette Supérieur

6. Allieu, N. (1986). De l'histoire des chercheurs à l'histoire scolaire. In Martinand, JL (dir). *Connaître et transformer la matière (pp123-162)*. Berne : Peter Lang.

7. Alpe, Y. & Barthes A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ?. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°29, 33-44.

8. Anderson, B. (2002). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme.* Paris : La Découverte & Syros.

9. Andrieu, C. Lavabre, MC. & Tartakowky, D. (dir) (2006). *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine.* Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

10. Antonius, A., Labelle, M. & Leroux, G. (dir.) (2005). *Le devoir de mémoire et les politiques du pardon*. Québec, : Presses universitaires du Québec.

11. Aprile, S. & Dufoix, P. (2009). *Les mots de l'immigration*. Paris : Belin.

12. Artigau-Hureau, J. (1990). *Du souvenir ou souvenir. La mémoire collective des français d'Algérie de 1830 à 1987*. Thèse de doctorat en histoire sous la direction de Raoul Girardet, Institut d'Etudes Politiques.

13. Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. *Revue française de pédagogie,* n°94, 37- 47.

14. Audigier, F. (2003). Histoire scolaire, citoyenneté et recherches didactiques. *In* Baquès, MC. Bruter, A. & Tutiaux-Guillon, N. (dir). *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp241-263*)*. Paris : L'Harmattan.

15. Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. (Dir). (2008). *Compétences et contenus. Les curriculums en questions*. Bruxelles, De Boeck.

B

16. Balandier, G. (1951). La situation coloniale, approche théorique. *Cahiers internationaux de sociologie,* vol 11, 44-79.

17. Balibar, E. (1984). Sujets ou citoyens ?. *Les temps modernes*, n°452, 1726-1753.

18. Balland, L. (2009). *Une sociologie politique de la crise de l'école : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat en Science politique, sous la direction de Bernard Pudal, Université de Paris 10.

19. Bantigny, L. (2013). *La France à l'heure du monde de 1981 à nos jours*. Paris : Le seuil, L'univers historique.

20. Baquès, MC. (2007). L'évolution des manuels d'histoire du lycée. Des années 1960 aux manuels actuels. *Histoire de l'éducation,* n°114, 121-150.

21. Barrault-Stella, L & Goastellec, G. (dir) (2015). L'éducation, un objet désormais commun à la sociologie et à la science politique. *Éducation et sociétés, n°36*

22. Barret, P. (1988). *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986. Le Ministère de Jean-Pierre Chevènement.* Thèse sous la direction de Jean-Marie Vincent, Université de Paris-8.

23. Barroche, J. Le Boëdec, N. & Pons, X. (coord.) (2008), *Figures de l'État éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire.* Paris : L'Harmattan.

24. Barros (de), F. (2005). Des « Français musulmans d'Algérie » aux « immigrés ». *Actes de la recherche en sciences sociales* , n°159, 26- 53.

25. Barros (de), F. (2006). Contours d'un réseau administratif « algérien » et construction d'une compétence en « affaires musulmanes ». *Politix* , 2006, n° 76, 97- 117.

26. Barthe, Y. (2003). Le recours au politique ou la problématisation politique "par défaut" , *in* Lagroye, J. (dir). *La politisation (pp475-492)*. Paris : Belin.

27. Barthe, Y. (2006). *Le pouvoir d'indécision. La mise en politique des déchets nucléaires*. Paris : Economica.

28. Barthélémy, P. (2004). *Femmes, Africaines et diplômées : une élite auxiliaire à l'époque coloniale. Sages-femmes et institutrices en Afrique occidentale française (1918-1957*), Thèse de doctorat d'histoire, sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch à l'Université Paris 7-Denis Diderot.

29. Battegay, A. (1985). L'accès des Beurs à l'espace public. *Esprit* , n°102, 113-122

30. Battegay, A. & Boubeker, A. (1993). *Les images publiques de l'immigration*. Paris : L'harmattan.

31. Baudelot, C. & Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France. Paris :* François Maspéro.

32. Bayart, JF. (2010). *Les études postcoloniales, un carnaval académique. Paris :* Karthala.

33. Beauchemin,C ; Hamel, C. & Simon, P. (2016). *Trajectoires et origines : enquête sur la diversité des populations en France.* Paris : INED.

34. Beaugé, J. & Hajjat, A. (2014). Élites françaises et construction du « problème musulman ». Les cas du Haut Conseil à l'Intégration (1989-2012). Sociologie, n°1, https://sociologie.revues.org/2109.

35. Beitone, A. (2004). Enseigner des questions socialement vives : Note sur quelques confusions ». In *INRP / APRIEF.7e Biennale de l'éducation et de la formation*, *14-17 avril*

36. Belhoste, B. , Gispert, H. & Hulin, N. (dir) (1996). *Les sciences au lycée : un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris : Vuibert.

37. Ben Ayed, C. (2015). *La mixité à l'école, tensions, enjeux et perspectives*. Paris : Armand Colin.

38. Benbassa, E. (2007). *La souffrance comme identité*. Paris : Fayard.

39. Berg, W., Graeffe, L & Holden, C. (2003) *Teaching Controversial Issues : a European Perspective.* London : CICE network.

40. Berger, S. Donovan, M. & Passmore, K. (eds.) (1999). *Writing national histories, Western Europe since 1800*. Londres : Routledge.

41. Béréni, L. (2009). Faire de la diversité une richesse pour l'entreprise. *Raisons politiques*, n°35, 87-105.

42. Benn Michaels, W (2009). *La diversité contre l'égalité*. Paris : Raisons d'agir.

43. Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. *In* Young, M. (ed.) *Knowledge and Control*. Londres : Collier-Macmillan.

44. Bernstein, B. (1975a). *Langages et classes sociales*. Paris : éditions de minuit.

45. Bernstein, B. (1975b). Classes et pédagogies : visibles et invisibles. *In* Deauvieau, J & Terrail, J-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute.

46. Béroud, S. & Alii (dir). (2011). *Engagements, rebellions et genre dans les quartiers populaires en Europe (1968-2005).* Paris : Archives contemporaines.

47. Bertrand, R. (2006a). *Mémoires d'empire. La controverse autour du "fait colonial".* Broissieux : Éditions du Croquant.

48. Bertrand, R. (2006b). Les sciences sociales et le "moment colonial" : de la problématique de la domination coloniale à celle de l'hégémonie impériale. *Questions de recherche,* n°18.

49. Bertrand, R & Laurens, S. (dir) (2007). Identité(s) nationale(s) : le retour des politiques de l'identité ?. *Savoir/Agir*, n°2.

50. Berstein, S. & Borne, D. (1996). Les nouveaux programmes d'histoire des lycées. *Vingtième siècle*, n°49 : 133-142.

51. Besnaci-Lancou, F. Falaize, B. & Manceron, G. (2010). *Les harkis, histoire, mémoire et transmission*. Paris : éditions de l'atelier.

52. Bigo, D. (2004). Identifier, catégoriser et contrôler. Police et logiques proactives. In Bonelli, L. & Sainati, G. (dir), *Pratiques et discours sécuritaires : la machine à punir (pp56-88)*. Paris : L'esprit frappeur.

53. Blanc, W. Chéry, A. & Naudin, CH. (2013). *Les historiens de garde*. Paris : Inculte.

54. Blanc-Chaléard, M. (2000). *Histoire de l'immigration*. Paris : La découverte

55. Blanchard, E. (2011). *La police parisienne et les Algériens*, 1944-1962. Paris : Nouveau monde.

56. Blanchard, P. & Bancel, N. (1998). *De l'indigène à l'immigré*. Paris : Gallimard-découverte.

57. Blanchard, P. & Bancel, N. & Vergès, F. (2003). *La République coloniale*, *essai sur une utopie*. Paris : Albin Michel.

58. Blanchard, P. & Bancel, N. (dir). (2005). *La fracture coloniale*, *la société française au prisme de l'héritage colonial*. Paris : La découverte.

59. Blanchard, P & Lemaire, S. (2011). *Culture coloniale 1971-1931 : La France conquise par son Empire*. Paris : Autrement.

60. Blanchard, P. & Lemaire, S. (2011). *Culture impériale 1931-1961 : les colonies au cœur de la République*. Paris : Autrement.

61. Blanchard, P. & Lemaire, S. (2011). *Culture post-coloniale 1961-2006 : traces et mémoires coloniales en France*. Paris : Autrement.

62. Blanchard, P & Veyrat-Masson, I (dir). ([2008], 2010). *Les guerres de mémoires*. Paris : La découverte.

63. Blévis, L. (2003). La citoyenneté française au miroir de la colonisation : étude des demandes de naturalisation des "sujets français" en Algérie coloniale. *Genèses*, n°53, 25-47.

64. Bocquet, J. (dir). (2014). Résister, Témoigner, S'indigner. *Cahiers d'EMAM*, n°23.

65. Boltanski, L (1990). Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix*, n°10, 124-134.

66. Boltanski, L & Thévenot, L. (1991). *De la justification : les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

67. Boltanski, L. (1991). *L'amour et la justice comme compétences*. Paris : Métailie.

68. Boltanski, L. & Alii. (2007). *Affaires, scandales et grandes causes. De Socrate à Pinochet*. Paris : Seuil.

69. Boltanski, l. (2009). *De la critique : précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard.

70. Bonafoux, C., De Cock, L &, Falaize, B. (2007). *Mémoires et histoire à l'école de la République*. Paris : Armand Colin.

71. Bonelli, L. (2008). *La France a peur, une histoire sociale de l'"insécurité*". Paris : La Découverte.

72. Bonnafous, S. (1991). *L'immigration prise aux mots.* Paris : Kimé.

73. Bonnafous, S. (1999). La médiatisation de la question immigrée : état des recherches. *Études de communication* , n°22, 59-72.

74. Bonniol, J-L. (2006). Échos politiques de l'esclavage colonial, des départements d'Outre-Mer au cœur de l'État. *In* Andrieu, C, Lavabre, M-C & Tartakowsky, D. (dir.). *Politiques du passé, usages politiques du passé dans la France contemporaine (pp59-69)*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

75. Bouamama, S. (2008). *La France, autopsie d'un mythe national*. Paris : Larousse.

76. Boubeker, A. & Hajjat, A. (2008). *Histoire politique des immigrations (post)coloniales, France, 1920-2008*. Paris : Amsterdam.

77. Boucheron, P. & alii (dir) (2009). *Histoire du monde au XVème siècle*. Paris : Fayard.

78. Boudia, S. (2008). Sur les dynamiques de constitution des systèmes d'expertise scientifique : le cas des rayonnements ionisants. *Genèses,* n° 70, 26-44.

79. Boulot, S. & Boyzon-Fradet, D. (1988). L'École française : égalité des chances et logiques d'une institution. *Revue européenne des migrations internationales*, n°1, 49-83.

80. Bourdieu, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales,* n°43, 58-63.

81. Bourdieu, P. (1993). Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique », *Actes de la recherche en sciences sociales,* n°96-97, 49-62.

82. Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques : Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil.

83. Bourdieu, P. (2002). *Interventions, 1961-2001, Textes réunis et présentés par Franck Poupeau et Thierry Discepolo*, Marseille : Agone.

84. Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Cours au collège de France (1989-1992*). Paris : Seuil.

85. Bouteldja, H. (2006). Féminisme et antiracisme. *Contretemps*, n°16, 86-96.

86. Boyer (G.) & Benhayoun, A-M. (coord.) (2008). *Colonisation et décolonisation à l'école primaire*, consultable en ligne : http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/enjeux-de-memoire/colonisation-decolonisation/reflexions-generales/colonisation-et-decolonisation-dans-les-manuels-scolaires.

87. Boyer, G. , Clerc, P. & Zancarini-Fournel, M. (Dir). (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école.* Lyon : ENS éditions.

88. Bozec, G. (2010). *Les héritiers de la République, éduquer à la citoyenneté à l'école dans la France d'aujourd'hui.* Thèse de doctorat en Science politique sous la direction de Sophie Duchesne, Institut d'Études Politiques de Paris.

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

90. Branche, R. (2005), *La guerre d'Algérie : une histoire apaisée? L'histoire en débats.* Paris : Seuil.

91. Brenner, E. (dir). *Les territoires perdus de la république*. Paris : Mille et une nuits.

92. Brubacker, R. (1996), *Citoyenneté et nationalité en France et en Allemagne (1992).* Paris : Belin.

93. Bruter, A. (1995). Enseignement de la représentation et représentation de l'enseignement : Lavisse et la pédagogie de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, n°65, 27-50.

94. Bruter, A. (1997), *L'histoire enseignée au Grand Siècle. Naissance d'une pédagogie*. Paris : Belin.

95. Bruter, A. (2002). Un exemple de recherche sur l'histoire d'une discipline scolaire : l'histoire enseignée au XVII^{e} siècle. *Carrefours de l'éducation,* n°13, 2-17.

96. Bruter, A. (dir.) (2007). *Pédagogies de l'histoire, XVIII-XXI siècles, Histoire de l'éducation,* n°114.

97. Buton, F. & Mario, N. (2006), « Socio-histoire », *Dictionnaire des idées*, vol. 2, *Encyclopedia Universalis*, 731-733.

98. Buton, F & Mariot, N. (dir.) (2009a), *Pratiques et méthodes de la socio-histoire*. Paris : Presses universitaires de France.

99. Buton, F. (2009b). *L'administration des faveurs : l'État, les sourds, les aveugles, 1789-1885*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

100. Buton, F & Pierru, P. (2012). Instituer la police des risques sanitaires. Mise en circulation de l'épidémiologie appliquée et agencification de l'Etat sanitaire. *Gouvernement et action publique*, n° 4, 67-90.

C

101. Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, n°46, 169-208.

102. Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001), *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Seuil.

103. Callon, M. (2006). Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science. *In* Akrich, M. Callon, M & Latour, B. *Sociologie de la traduction : textes fondateurs.* Paris : Les Presses des mines.

104. Cardon-Quint, C. (2010). *Lettres pures et lettres impures ? : les professeurs de français dans le tumulte des réformes : histoire d'un corps illégitime (1946-1981*). Thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Jean-Noël Luc, Université de Rennes 2.

105. Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

106. Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. *Réseaux*, n°75, 43-66.

107. Cefaï, D. & Trom, D. (2001), *Les formes d'action collective. Mobilisation dans les arènes publiques.* Paris : Éditions de l'EHESS.

108. Certeau (de), M. (1975), *L'écriture de l'histoire*. Paris : Folio

109. Certeau, (de). (1986). Économies ethniques : pour une école de la diversité. *Annales, Economie, Sciences et Civilisations,* n°4,789-815.

110. Cesari, J. (1997). *Faut-il avoir peur de l'Islam* ? Paris : Presses de sciences-po.

111. Cesari, J. (1998). *Musulmans et républicains, les jeunes, l'islam et la France*. Paris : éditions complexe.

112. Chakrabarty, D. (2009). *Provincialiser l'Europe : la pensée postcoloniale et la différence historique*. Paris : Amsterdam.

113. Chambarlhac, V. (2010). Fragments du jeu académique postcolonial (à propos d'un collectif, l'Association pour la Connaissance de l'histoire de l'Afrique contemporaine, ACHAC), *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n°12. www.histoire.politique.fr.

114. Chambarlhac, V. (2011). Qu'est-ce qu'une question controversée en histoire ? http://aggiornamento.hypotheses.org/320

115. Chambarlhac, V. (2012). Les prémisses d'une restauration ? L'histoire enseignée saisie par le politique. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n°16. www.histoire.politique.fr.

116. Chamboredon,H &Alii (1994). S'imposer aux imposants ? Á propos de quelques obstacles rencontrés par des sociologues débutants dans la pratique et l'usage de l'entretien. *Genèses*, n°1, 114-132.

117. Chanet, J-F. (1996). *L'École républicaine et les petites patries*. Paris : Aubier.

118. Chatel, E. (1995). Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales. *Revue français de pédagogie*, n°112, 9-20.

119. Chauleau, L. (1998). Quelle histoire possible de l'esclavage? Quelle parole de l'esclave? *In* Rochmann, M-C. (dir.), *Esclavage et abolitions : mémoires et systèmes de représentation, Actes du colloque international de l'Université Paul Valéry, Montpellier-III (pp. 21-32).* Paris : Karthala.

120. Chaumont, J-M. (2002), *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.

121. Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n°38, 59-119

122. Chervel, A. (1998). *La culture scolaire, une approche historique.* Paris : Belin

123. Chevallard, Y. & Joshua, A-M. (1982). Un exemple de la transpositions didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, n°3.

124. Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné.* Paris : La pensée sauvage.

125. Chivallon, C. (2002). L'émergence récente de la mémoire de l'esclavage dans l'espace public : enjeux et significations. *Les cahiers d'histoire*, n°2, 41-60.

126. Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires : une approche globale. *Histoire de l'Éducation*, n°9, 1-25.

127. Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette.

128. Citron, S. (1968). Pour l'aggiornamento de l'histoire et de la géographie. *Annales ESC*, 136-143.

129. Citron, S. (1984). *Enseigner l'histoire aujourd'hui : la mémoire perdue et retrouvée.* Paris : Éditions ouvrières.

130. Citron, S. (1987, rééd. 2008), *Le mythe national, l'histoire de France revisitée,* Paris : Éditions de l'Atelier.

131. Citron, S. (1992). *L'histoire de France autrement.* Paris : Éditions ouvrières.

132. Clément, P. (2013). *Réformer les programmes pour changer l'école ? Une sociologie historique du champ du pouvoir scolaire*, Thèse de doctorat en Sociologie, sous la direction de Bertrand Geay, Université de Picardie.

133. Colliot-Thélène, C. (2009). L'interprétation des droits de l'homme : enjeux politiques et théoriques au prisme du débat français. Trivium, n° 3.

134. Collovald, A. & Gaïti, B. (1991) ? Des causes qui "parlent". *Politix*, n°16, 7-22.

135. Comelli, D. DEA (1993). *Autour du GTD Martin*. Mémoire de DEA sous la direction de Jean-Clément Martin. Université de Nantes.

136. Comelli, D. (2001). *Comment on enseigne l'histoire à nos enfants*. Nantes : L'Atalante.

137. Comelli, D. & Latger, H. (1996). Histoire : nouveaux programmes, programmes novateurs ?. *Cahiers d'histoire*, n°64, 109-120.

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

139. Cooper, F. & Stoler, A-L. (1997). *Tensions of Empire. Colonial Cultures in a Bourgeois World*. USA : University of California Press

140. Coquery, C. (2009). *Les enjeux politiques de l'histoire coloniale*. Marseille : Agone.

141. Crivello, M., Garcia, P. & Offenstadt, N. (dir.) (2006), *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine.* Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

142. Crubellier,M. (1985). Enseigner l'histoire, analyse historique d'un malaise. *Histoire de l'éducation*, n°26, 39-60.

D

143. Deauvieau, J & Terrail, J-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute

144. D'Enfert, R. (2003), *L'enseignement du dessin en France : figure humaine et dessin géométrique, 1750-1850*. Paris, Belin.

145. De Cock, L & Alii (dir.) (2008), *Comment Nicolas Sarkozy écrit l'histoire de France, Dictionnaire critique*. Marseille : Agone.

146. De Cock, L & Lantheaume, F. (2008). Les résonances scolaires des usages publics du fait colonial. In Thénart-Duvivier, F. (dir). *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie*. Paris : Adapt éditions, 99-112

147. De Cock, E. Picard (dir.) (2009), *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille : Agone.

148. De Cock, L. & Lantheaume, F. (2012). Le socle commun en collège 4 ans après la loi : une traduction défaillante. *Administration & Éducation* ; n°134, 123-128.

149. De Cock, L. (2012). Un siècle d'enseignement du fait colonial dans le secondaire de 1902 à nos jours. *Histoire@politique* n°18. www.histoire-politique.fr.

150. De Cock, L. & Lantheaume, F. (2013). Les usages présidentiels du passé colonial de François Mitterrand à François Hollande : des politiques du passé ? *Cahiers d'histoire immédiate*, n°43, 131-153.

151. De Cock, L. (2014). Questions identitaires et curricula d'histoire et d'éducation civique depuis les années 1980. *Carrefours de l'éducation*, n°38, 33-49.

152. De Cock, L. (2015). L'histoire scolaire, une matière indisciplinée. *Annales Histoire, sciences sociales,* n°1, 179-189.

153. De Cock, L. (2016). L'usage médiatique des témoignages de la guerre d'Algérie ou la fabrique d'un nouveau roman colonial (des années 1990 à aujourd'hui). In Heimberg, CH. , Rousseau, F. & Thanassekos,Y. (dir). *Témoins et témoignages*. Paris : L'harmattan

154. Deauvieau, J & Terrail, J-P. (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs.* Paris : La Dispute.

155. Dessajan, S. Hossard, N & Ramos, E. (dir.) (2009). *Immigration et identité nationale. Une altérité revisitée*. Paris : L'Harmattan

156. DGESCO (2006). Quelles pratiques pour enseigner des questions sensibles dans une société en évolution ? *Actes du séminaire européen, Paris, les 14-15 décembre 2005*, publié en ligne : http://eduscol.education.fr/cid46088/quelles-pratiques-pour-enseigner-des-questions-sensibles-dans-une-societe-en-evolution%20.html

157. Delacroix, C. Garcia, P. (1998). L'inflexion patrimoniale : l'histoire au risque de l'identité ?. *Espaces-Temps,* n°66-67, 111-136

158. Delacroix, C. Dosse, F. & Garcia, P. (dir) (2009). *Historicités*. Paris : La Découverte.

159. Delacroix, C (2013). Les historiens français et la mémoire, l'histoire, l'oubli de Paul Ricoeur : une réception en trompe-l'œil ? In Dosse, F. & Godenstein, C (dir). *Paul Ricoeur : penser la mémoire* (pp. 111-133). Paris : Le seuil.

160. Deltombe, T. (2005). *L'islam imaginaire*. Paris : La Découverte.

161. Demonque, C. (coord). (1994). *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement* ? Paris : Hachette.

162. Develay, M. (dIr) (1995). *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF.

163. Dewitte, P. (2003). *Deux siècles d'immigration en France*. Paris : La Documentation française.

164. Dhume, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et "communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits. Préface de Françoise Lorcerie*. Paris : L'Harmattan.

165. Dhume, F. (2010). L'émergence d'une figure obsessionnelle : comment le "communautarisme » a envahi les discours médiatico-politiques français. *Asylon(s)*, n°8. http://www.reseau-terra.eu/article945.html.

166. Dobry, M. ([1986], 1992), *Sociologie des crises politiques* (2e éd.). Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

167. Dubet, F. (1989). *Immigrations, qu'en savons-nous* ? Paris : La Documentation française.

168. Dubet, F. & Lapeyronnie, D. (1992). *Les quartiers d'exil.* Paris : Le Seuil

169. Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris : éditions de l'Aube.

170. Dubet,F. (2005). La citoyenneté à l'école : mutations croisées. I*n* Fournier, M & Troger, V. (coord.), *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues (pp. 139-151).* Auxerre : Editions Sciences humaines.

171. Dubet, F. (2013). *Pourquoi moi ? L'expérience des discriminations*. Paris : Le Seuil.

172. Dubois, V.(1999). *La politique culturelle : genèse d'une catégorie d'intervention publique.* Paris : Belin.

173. Dubois, J. (2015). *L'enseignement de l'italien en France 1880-1940. Une discipline au cœur des relations franco-italiennes*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

174. Duchesne, S. (1997). *Citoyenneté à la française.* Paris : Presses de Sciences Po.

175. Dulucq, S. & Zytnicki, C. (2005). Penser le passé colonial français, entre perspectives historiographiques et résurgence de mémoires. *Vingtième siècle. Revue d'histoire,* n°86, 59-69.

176. Duncombe, L. & Opertti, R. (2011). Vision du curriculum. Perspective d'ensemble et débats contemporains, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°56, 101-110.

177. Dunezat, X. (2011). Faire de la sociologie des mouvements sociaux en France. In Naudier, D. & Simonet, M. Des sociologues sans qualité. Paris : La Découverte.

178. Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique*. Paris.

179. Durpaire, F. (2002). *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle.* Paris : Hachette,

180. Dutercq, Y. (2005). Vers une redéfinition de l'État éducateur ? *Les régulations des politiques d'éducation*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

E

181. Elridhe, C. (2006). *the invention of Decolonization : the Algerian War and the remaking of France*. Ithaca : Cornell University.

182. Eloy, F. (2012). *Apprendre à écouter la musique. Culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*. Doctorat de sociologie sous la direction de Dominique Pasquier, EHESS.

183. Enjevin, G. (2003). Les Harkis en France : carte d'identité française, identité harkie à la la carte ?. *Modern and contemporary France*, n°2, 2003, 161-173.

184. Ernst, S. (dir) (2008), *Quand les mémoires déstabilisent l'écoles, mémoire de la Shoah et enseignement*. Lyon : INRP.

185. Escafré-Dublé, A. (2014). *Culture et Immigration. De la question sociale à l'enjeu politique, 1958-2007*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

186. Esclangon-Morin, V. (2007). *Les rapatriés d'Afrique du Nord de 1956 à nos jours*, Paris : L'Harmattan.

187. Escoffier, J-P. (2008), *Histoire des mathématiques.* Paris : Dunod.

F

188. Fabiani, J-L. (2007). Disputes, polémiques et controverses dans les mondes intellectuels. Vers une sociologie historique des formes de débat agonistique. *Mil Neuf Cent. Revue d'histoire intellectuelle*, n°25, 45-60.

189. Fabiani, J-L. (2015). *La sociologie comme elle s'écrit : De Bourdieu à Latour*. Paris : EHESS.

190. Falaize, B. & Lantheaume, F. (2008a). Entre pacification et reconnaissance : les manuels scolaires et la concurrence des mémoires. In Blanchard, P. & Veyrat-Masson, I. (coord.), *Les guerres de mémoires : territoires, enjeux et médias dans la France du XXe siècle (pp. 175-186).* Paris : La Découverte.

191. Falaize, B., Granet-Abisset, A-M. & Lantheaume, F. (2008b). Migration, culture et représentations. In Abecassis, F. & Meynier, G. (coord.). *Pour une Histoire franco-algérienne (pp. 133-167).* Paris : La Découverte.

192. Falaize, B. (dir). (2009). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école*. Lyon : INRP.

193. Falaize, B. , Heimberg, C. & Loubes, O. *L'école et la nation. Actes du séminaire scientifique international. Lyon, Barcelone, Paris, 2010*. Lyon : ENS éditions.

194. Falaize, B. (2016). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

195. Fassin, D. & Rechtman, R. (2010). *L'empire du traumatisme, enquête sur la condition de victime.* Paris : Flammarion.

196. Fassin, D. (dir). (2012). *Les nouvelles frontières de la société française*. Paris : La découverte.

197. Fassin, D. & Fassin, E. (dir). ([2006], 2013). *De la question sociale à la question*

raciale. Paris : La découverte.

198. Fauré, C. (2012, rééd. 2015). *Les néoconservateurs à la française*. Paris : Chryséis éditions.

199. Felouzi, G. Liot, F. & Perroton, J. (2007*). L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges.* Paris : Points.

200. Felouzi, G. & Fouquet-Chauprade, B. (2015) (dir). Les descendants d'immigrés à l'école : destins scolaires et origines des inégalités. *Revue française de pédagogie*, n°191, Lyon : ENS.

201. Ferhadjian, S. & Lefebvre, B. (dir) (2007). *Comprendre les génocides du XXe siècle, comparer, enseigner.* Paris : Bréal.

202. Ferréol, G. (dir) (1998), *Intégration, lien social et citoyenneté.* Lille : Presses universitaires du Septentrion.

203. Férréol, G. (2008). École républicaine et processus d'intégration . *Éducation et sociétés,* n°11, 119-134.

204. Ferro, M. (Dir). (2003). *Le livre noir du colonialisme XVIè-XXIè siècles, de l'extermination à la repentance*. Paris : Robert-Laffont.

205. Finkielkraut, F (2013). *L'identité malheureuse*. Paris : Stock.

206. Fleury-Vilatte, B. (2000). *La mémoire télévisuelle de la guerre d'Algérie, 1962-1992*, Paris : L'Harmattan.

207. Forestier, Y. (2014). *L'école, exception médiatique ? Les changements pédagogqiues et leurs enjeux vus par la presse (1959-2008).* Thèse de doctorat d'histoire sous la direction de Jean-Noël Luc, Université de Paris-Sorbonne.

208. Forquin, J-C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation de textes.* Bruxelles, De Boeck.

209. Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

210. Fourcaut, A. & Vadelorge, L. (2008). Les violences urbaines de novembre 2005 sous le regard des historiens. *Histoire urbaine*, n°21, 111-125.

211. Fourcaut, A. & Tellier, T. Les quartiers populaires vont-ils perdre la mémoire ? http://www.metropolitiques.eu/Les-quartiers-populaires-vont-ils.html, consulté le 13 août 2015.

212. Fournier, M. (2005). La fabrication des disciplines. *In* Fournier, M. & Troger, V. (coord.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues (pp.24-25).* Auxerre : Éditions Sciences humaines.

G

213. Gaïti, B. (2001). Les manuels scolaires et la fabrication d'une histoire politique. L'exemple de la Quatrième République. *Genèses*, n°44, 50-75.

214. Gallant, N. (1996). Les politiques de réparation transhistorique comme expression de justice. Mémoire de DEA, IEP Grenoble.

215. Garcia, P. (1998). Un texte sous contraintes. *Espaces-Temps*, n°66/67, 96-101.

216. Garcia, P. (2000). *Le bicentenaire de la Révolution française. Pratiques sociales d'une commémoration,* préface de Michel Vovelle. Paris : CNRS éditions.

217. Garcia, P. (2003a). L'enseignement de l'histoire : passé sans origine ?. *Espaces-Temps,* n°82-83, 110-119.

218. Garcia, P. & Leduc, J. (2003b). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours.* Paris : Armand Colin.

219. Garcia, P. (2009a). Roman national et revendications mémorielles. *Cahiers français*, n°352, 57-62.

220. Garcia, P. (2009b). L'historiographie et l'épistémologie : une ressource pour enseigner l'histoire ? In Hosson (de), C. & Robert, A. Intelligences de contenus et méthodes d'enseignement. *Revue de l'UFR de l'école doctorale ED 400*, Université Paris-Diderot, 73-86.

221. Garcia, P. (2013). Les péripéties de la discipline. *Le Débat*, n°175, 8-17.

222. Garcia, P. (2014). *Grammaires de l'incarnation, les présidents de la Vème république et l'histoire (1958-2007).* Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, sous la direction de Pascal Ory, Université de Paris-1 Sorbonne.

223. Gaspard, F. & Khosrokhavar, F. (1995). *Le foulard et la république*. Paris : La Découverte.

224. Gastaut, Y. (1994). Les persistances coloniales en France face aux populations immigrées. *Cahiers de la méditerranée*, n°48.

225. Gastaut, Y. (dir). (2016). 1983, tournant médiatique de l'immigration en France. *Hommes et migrations*, n°1313.

226. Gauchet, M. (1986). L'École à l'école d'elle-même. Contraintes et contradictions de l'individualisme démocratique. *Le Débat*, n°37, 55-86.

227. Gautherin, J. (2000). L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve. In, Van zanten, A. *L'école, l'état des savoirs*. Paris : la découverte.

228. Gautherin, J. (2005). Quand la frontière est bien tracée…. *Éducation et sociétés*, n°16, 137-154.

229. Gautherin J., Lanteaume F. &Robert, A. (2011). *De la culture commune au Socle commun : prescriptions, interprétations, pratiques*. Tapuscrit, Éducation, Culture, Politiques, Lyon 2, ENS-IFE, UJM.

230. Gautherin, J. (2014). Le « modèle républicain » en France : un modèle sous tensions. *Histoire, monde et cultures religieuses*, n°32, 43-53.

231. Gauthier, R-F. (1988). *Querelles d'école, pour une politique des contenus d'enseignement*. Paris : Hatier.

232. Gauthier, R-F. (1994). Les programmes d'enseignement dans l'institution scolaire française : problématique juridique et pédagogique générale. In Demonque, C. *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement* ? Paris : Hachette.

233. Gauthier, R-F. (2014). *Ce que l'école devrait enseigner. Pour une révolution de la politique scolaire en France*. Paris : Dunod.

234. Gautier, R-F. (2011). *« Malgoverno » éducatif et questions curriculaires en France*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation sous la direction d'André Robert, Université de Lyon 2.

235. Gay, V. (2012). Ouvriers ou musulmans ? l'altérisation des ouvriers immigrés dans les grèves de début des années 1980. Communication au séminaire Islamophobie : la construction du "problème musulman", EHESS : http://islamophobie.hypotheses.org.

236. Gensburger, S. (2006). *Essai de sociologie de la mémoire. L'expression des souvenirs à travers le titre de " Juste parmi les Nations" dans le cas français ; entre cadre institutionnel, politique publique et mémoire collective*. Thèse de sociologie sous la direction de Marie-Claire Lavabre, Paris, EHESS.

237. Gensburger, S. (2010). *Les Justes de France : politiques publiques de la mémoire*. Paris : Presses de sciences-po.

238. Gensburger,S. & Lavabre, M-C. (2005). Entre "devoir de mémoire " et "abus de mémoire" : la sociologie de la mémoire comme tierce position. In Müller, B. *Histoire, mémoire et épistémologie. A propos de paul Ricoeur (pp. 76-95)*. Paris : Payot.

239. Gensburger, S. (2011). Réflexion sur l'institutionnalisation récente des memory studies. *Revue de Synthèse*, Springer Verlag (Germany), 132-VI (3), 1-23.

240. Gensburger, S. (2014). Comprendre la multiplication des journées de commémoration nationale, in. Halpern, C. Lascoumes, P. & Le Galès, P. (Dir). *L'instrumentation de l'action publique (pp. 345-365)*. Paris : Presses de Sciences-po.

241. Gillet, S. (2014). *Controverse en histoire scolaire, l'exemple d'une polémique française autour des programmes d'histoire 2008 pour le collège*. Mémoire de M2 sous la direction de Ludivine Bantigny et Olivier Feiertag, Université de Rouen.

242. Gillot, F. (2011). L'histoire en lycée professionnel : l'exemple du fait colonial, https://aggiornamento.hypotheses.org/337.

243. Gingras, Y. (dir) (2014). *Controverses. Accords et désaccords en sciences humaines et sociales*. Paris : CNRS.

244. Goffman, E. (1963, 1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (1963), traduit de l'anglais par Alain Kihm, coll. Paris : Éditions de minuit.

245. Goodson, I-F. (2005). *Learning, Curriculum and Life History. The selected works of Ivor F. Goodson*. London : Routledge.

246. Gresh, A. (2004). *L'Islam, la République et le monde. Paris :* Fayard.

247. Grèze-Rueff, F. (1994). *L'argument historique. L'utilisation de l'histoire dans le discours parlementaire (1910-1958)*. Thèse de doctorat en histoire, Université de Toulouse.

248. Guha, R. (Dir) (1982). *Subaltern Studies I*, Dehli : Oxford University Press.

249. Gusfield, J. (2009). *La culture des problèmes publics : la culture des problèmes publics : l'alcool au volant et la production d'un ordre symbolique*. Paris : EI Economica.

H

250. Hajjat, A. (2012a). *Les frontières de l'"identité nationale", l'injonction à l'assimilation en France métropolitaine et coloniale*. Paris : La Découverte.

251. Hajjat, A. (2012b). *Immigration postcoloniale et mémoire*. Paris : L'Harmattan.

252. Hajjat, A. (2013). *La marche pour l'égalité et contre le racisme*. Paris : Amsterdam.

253. Hajjat, A. & Mohammed, (2014, rééd.2016). M. *Islamophobie, comment les élites françaises fabriquent le "problème musulman"*. Paris : La Découverte.

254. Halbwachs, M. (1994, [1925]). *Les cadres sociaux de la mémoire*. Paris : Albin Michel.

255. Halpern, C. Lascoumes, P. & Le Galès, P. (Dir) (2014). *L'instrumentation de l'action publique.* Paris : Presses de Sciences-po.

256. Hamon, C. & Lebeaume, J. (2013). De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur en France de 1945 à 2013. Contribution à l'étude du processus de disciplinarisation. *Éducation et didactique*, n°2, 47-67.

257. Harlé, I. (2002), *Analyse sociohistorique de l'inscription de catégories de savoirs et pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire. Comparaison France-Allemagne,* Thèse de sociologie sous la direction de Lucie Tanguy, EHESS.

258. Harlé , I. (2010), *La fabrique des savoirs scolaires*. Paris : La Dispute.

259. Hartog, F. & Revel, J. (dir.) (2001), *Les usages politiques du passé,* Paris : l'EHESS.

260. Hartog, F. (2003), *Régimes d'historicité, présentisme et expériences du temps.* Paris : Seuil.

261. Hartog, F. (2005), *Évidence de l'histoire. Ce que voient les historiens.* Paris : l'EHESS.

262. Hargreaves, A-G. (2012). De la victoire de la gauche à la percée de l'extrême droite, l'ethnicisation du jeu électoral français. *Histoire@Politique. Politique, culture, société*, n° 16, janvier-avril 2012 [en ligne, www.histoire-politique.fr]

263. Hassenfeutel, P. (2010). Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics. *Informations sociales*, n°157, 50-58.

264. Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école : Modes de pensée et regard sur le monde*. Issy Les Moulineaux : Editions Sociales Françaises.

265. Heimberg, C. (2009). Constructions identitaires et apprentissage d'une pensée historique. L'histoire scolaire en Suisse romande et ailleurs. In De Cock, L . & Picard, E. (Dir). *La fabrique scolaire de l'histoire (pp. 173-189).* Marseille : Agone.

266. Heimberg, C. (2012). *Mémoires blessées*, Genève, Métispresses.

267. Heimberg, C. Rousseau, F. & Thanassekos, Y. (2016). *Témoins et témoignages. Figures et objets dans l'histoire du XXe siècle*. Paris : L'Harmattan (à paraître).

268. Henry, E. (2007). *Amiante : un scandale improbable*. Paris : Respublica.

269. Héry, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire. L'histoire enseignée en lycée de 1870 à 1970.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

270. Héry, E. (2006). L'histoire dans les textes officiels de l'enseignement secondaire. *In* Andrieu,C. , Lavabre, M-C. & Tartakowky, D. (Dir.) (2006), *Politiques du passé. Usages politiques du passé dans la France contemporaine.* Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

271. Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris : La Découverte.

272. Hmed, C. & Laurens, S. (2008). L'invention de l'immigration. *Agone*, n°40.

273. Hoock-Demarle, M-C. & Liauzu, C. (dir.), *Transmettre les passés. Nazisme, Vichy et conflits coloniaux. Les responsabilités de l'universel.* Paris : Syllepse.

274. Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance*, trad. de l'allemand par P. Rusch. Paris : Cerf.

275. Hourcade, R. (2012). *La mémoire de l'esclavage dans les anciens ports européens. Une sociologie des politiques mémorielles à Nantes, Bordeaux et Liverpool*. Thèse de doctorat en Science politique sous la direction de Christian Le Bart, Université de rennes 1.

276. House, J. & Mc Master, N. (2008). *Les Algériens, la terreur d'État et la mémoire. Paris 1961*. Paris : Taillandier.

277. Huntington, S. (1996). T*he clash of civilizations and the Remaking of World order*, New-York : Simon and Schuster.

278. Hureau, J. (2002). *La mémoire des pieds-noirs de 1830 à nos jours*. Paris : Perrin.

I

279. Isambert-Jamati, V. (1969). Une réforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la réforme de 1902. *L'année sociologique*, n°20, 9-60.

280. Isambert-Jamati, V. (1977). *La réforme de l'enseignement du français à l'école élémentaire*. Paris : CNRS éditions.

281. Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes.* Paris : éditions universitaires.

J

282. Jablonka, I. (2013). *L'intégration des jeunes : un modèle français (XVIIIe-XIXe siècle).* Paris : Seuil, Points histoire.

283. Jacquet-Francillon, F. (dir) (2008). L'éducation et les politiques de la mémoire, *Revue Française de Pédagogie*, n°165.

284. Jenni, A. & Stora, B. (2016). *Les mémoires dangereuses*. Paris : Albin Michel.

285. Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationnalité des sociétés. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, n°56, 135-145.

286. Joutard, P. (2013 rééd 2015). *Histoire et mémoires* conflits et alliances. Paris : La Découverte.

287. Juhem, P. (1998). *SOS-Racisme : histoire d'une mobilisation "apolitique" : contribution à une analyse des transformations des représentations politiques après 1981*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Bernard Lacroix, Université de Paris-10.

288. Juteau, J. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal : Presses universitaires de Montréal.

K

289. Keddie, N. ([1971], 2007). Le savoir dispensé dans la salle de classe. In Deauviau, J. & Terrail, J-P. *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs. Présentation et choix de textes*, Paris : La Dispute.

290. Keyhani, N. (2014). *Les « relations interculturelles » : trajectoire sociale d'une catégorie réformatrice*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Patrice Duran, Paris, ENS- Cachan.

291. Khosrokhavar, F. (1998). *L'islam des jeunes*. Paris : Flammarion.

292. Koselleck, R. (1997), *L'expérience de l'histoire*. Paris : Gallimard.

L

293. Laacher, S. (1990). Une note sur l'immigration « L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants de familles immigrées ». *Politix*, n°12, 1990, 25-37.

294. Laborie, P. (2011, rééd. 2014). *Le chagrin et le venin*. Paris : Le Seuil.

295. Lagroye, J. (2003). *La politisation,* Paris : Belin.

296. Lalagüe-Dulac, S. , Legris, P. & Mercier, C. (2016). *Didactique et histoire, des synergies complexes*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

297. Lalieu, O. (2001). L'invention du devoir de mémoire », *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°69, 83-94.

298. Lanier, V. (2008). Les colonisations et décolonisations dans les manuels d'histoire de collège : un histoire partielle et partiale. *Esquisses, recueil Alexandries*, n°17, http://www.reseau-terra.eu/article823.html.

299. Lanier, V. (2011). *L'accueil des enfants (d') immigrés dans les écoles françaises. Education entre culture familiale et culture du pays d'arrivée*. Thèse de doctorat en Science politique, sous ladirection de Jean-Claude Fritz, Université de Bourgogne.

300. Lantheaume, F. (2002), *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années 1930 : État-nation, identité nationale, critiques et valeurs. Essai de sociologie,* Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de J.-M. Derouet, Paris, EHESS.

301. Lantheaume, F. (2003a). Enseigner l'histoire de la guerre d'Algérie. Entre critique et relativisme, une mission impossible ?. *In* Liauzu, C. (Dir.), *Tensions méditerranéennes.* Paris, L'Harmattan.

302. Lantheaume, F. (2003b). Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux. Éducations et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation, n°2 : 124-142.

303. Lantheaume, F. (2007). Les difficultés de la transmission scolaire : le lien Algérie-France dans les programmes d'histoire et les manuels en France au xxe siècle *In* Abécassis, F. & Alii. *La France et l'Algérie : leçons d'histoire. De l'école en situation coloniale à l'enseignement du fait colonial (pp. 217-228)*. Lyon : INRP.

304. Lantheaume, F. (2009a). Fait colonial et religion dans les programmes et les manuels scolaires *In* Borne, D. & Falaize, B. *Religion et colonisation (pp. 256-262)*. Paris : Éd. de l'Atelier.

305. Lantheaume, F. (2009b). Des héros aux victimes. Les risques d'une dé-politisation de l'enseignement de l'histoire. *Le Cartable de Clio*, n° 9, 152-159

306. Lantheaume, F. (2009c). Enseignement du fait colonial et politique de la reconnaissance. In De Cock, L & Picard, E. (dir). *La fabrique scolaire de l'histoire*. Marseille, Agone.

307. Lantheaume, F. (2010a). L'enseignement de l'histoire du fait colonial. La voie étroite entre "devoir de mémoire", politique de la reconnaissance, et savoirs savants. In Crivello (dir.). *Les Echelles de la mémoire en Méditerranée (pp. 363-3767).* Arles : Actes sud/MMSH.

308. Lantheaume, F. (2010b). Des figures de l'absence. Les harkis dans les manuels d'histoire de lycée de 1962 à 1998. In Besnaci-Lacou, F. , Falaize, B. & Manceron, G. (dir.), *L'histoire des harkis : mémoire et transmission (pp. 178-186)*. Paris. Éditions de L'Atelier.

309. Lantheaume, F. (2010c). "Roman national" et diversité culturelle. Exemple de l'histoire en France. In Mac-Andrew, M. , Milot, M. & Triki-Yamani, A. *L'école et la diversité. Perspectives comparées (pp. 121-132)*. Laval : Presses universitaires de Laval.

310. Lantheaume, F (2011a). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif ? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les Dossiers de sciences de l'éducation*, n° 26, novembre, 117-132.

311. Lantheaume, F (2011b). Socle commun et enseignement de l'histoire de questions controversées : les ratés de la traduction. Gautherin J., Lanteaume F. &Robert, A. (2011). *De la culture commune au Socle commun : prescriptions, interprétations, pratiques*. Tapuscrit, Éducation, Culture, Politiques, Lyon 2, ENS-IFE, UJM.

312. Lantheaume, F. (2013a). L'Empire dans l'enseignement de l'histoire en France : de la promesse au fardeau. In Falaize, B. & Alii. *L'école et la nation (pp. 427-434)*. Lyon : ENSL Éditions.

313. Lantheaume, F. (2013b). *Curriculum et travail enseignant : incertitudes, épreuves et reconfigurations. Essai de sociologie pragmatique et réticulaire*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches en science de l'éducation. Université de Lyon 2.

314. Lascoumes, P. (2003). Gouverner par les instruments ou comment s'instrumente l'action publique ?. *In* J. Lagroye (dir.), *La politisation.* Paris, Belin.

315. Lascoumes, P. & Le Galès, P. (2006). Instrument. *In* Boussaguet, L., Jacquot, S. & Ravinet, P. (Dir.), *Dictionnaire des politiques publiques.* Paris, Presses de Sciences Po.

316. Lascoumes, P. & Simard, L. (2011). L'action publique au prisme de ses instruments. *Revue française de science politique*, n°1, 5-22.

317. Latour, B. & Wooglar, S. (2005a). *La vie de laboratoire*. Paris : La Découverte.

318. Latour, B. (2005b). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.

319. Latour, B. (2006). *Petite leçon de sociologie des sciences*. Paris : La Découverte.

320. Latour, B. (2007). *Changer la société, refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.

321. Laurens, S. (2009). *Une politisation feutrée. Les hauts fonctionnaires et l'immigration en France (1962-1981)*. Paris : Belin.

322. Lautier, N. (1997). L'histoire enseignée : entre représentations et pratiques. *Carrefours de l'éducation*, n°4, 36-51.

323. Lavabre, M-C. (1994a). *Le fil rouge. Sociologie de la mémoire communiste*. Paris : Presses de Sciences-po.

324. Lavabre, M-C. (1994b). Usage du passé, usages de la mémoire. *Revue Française de Science Politique,* n°3, 480-493.

325. Lavin, M. (2007). L'image des immigrés dans les manuels scolaires. *Diversité*, n°149, 97-103.

326. Lazarus, N. (Dir), 2006, *Penser le postcolonial, une introduction critique.* Paris : Amsterdam.

327. Lebeaume, J. (2011). L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines. *Éducation et didactique,* n°5, 5-22.

328. Lebeaume, J. (2014*). L'enseignement ménager en France. Sciences et techniques au féminin 1880-1980*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

329. Lebovics, H. (2004*). Bringing the Empire back Home : France in the global Age (Radical Perspectives)*. Durham, Duke University Press.

330. Lecour-Grandmaison, O. (2005). *Coloniser, exterminer. Sur la guerre et l'État colonial*. Paris : Fayard.

331. Lecour-Grandmaison, O. (2008). Usages et mésusages de la repentance. *Mouvement*s. http://mouvements.info/usages-et-mesusages-de-la-repentance/.

332. Ledoux, S. (2011). *Le "devoir de mémoire" à l'école. Essai d'écriture d'un nouveau roman national.* Sarrebrück : Éditions universitaires européennes.

333. Ledoux, S. (2012a). Écrire une histoire du devoir de mémoire. *Le Débat*, n°170, 175-185.

334. Ledoux, S. (2012 b). Le "devoir de mémoire" : fabrique du postcolonial ? retour sur la genèse de la loi Taubira. *Cahiers d'histoire*, n°118, 117-130.

335. Ledoux, S. (2016 a). *Le devoir de mémoire, une formule et son histoire*. Paris : CNRS Éditions.

336. Ledoux, S. (2016b). Entre choix du passé et poids du présent : les acteurs invisibles dans l'enseignement de l'esclavage. In Mesnard, E. & de Suremain, M-A. *Enseigner les traites, les esclavages, leurs abolitions, et leurs héritages.* Paris : Karthala.

337. Lefeuvre, D. *Pour en finir avec la repentance coloniale*. Paris : Flammarion.

338. Lefranc, S. (2002), *Politiques du pardon.* Paris, Presses universitaires de France.

339. Lefranc, S. Mathieu, L. & Siméant, J (2009). Les victimes écrivent leur histoire. *Raisons politiques*, n°30, 5-20.

340. Legardez, E. & Simonneaux, L. (2006), *L'École à l'épreuve de l'actualité*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

341. Le Goaziou, V. & Muchielli, L. (2009). *La violence des jeunes en question*. Paris : Champs social.

342. Legris, P. (2008). On n'enseigne plus l'histoire à nos enfants! Retour sur la polémique de l'enseignement de l'histoire en France au tournant des années 1970-1980. *In* Barroche, J. , Boëdec, N. & Pons, X. (coord.), *Figures de l'Etat éducateur. Pour une approche pluridisciplinaire (pp. 197-224).* Paris : L'Harmattan.

343. Legris, P. (2009). *Élaborer les programmes d'histoire en France : mise en politique d'un instrument de politique éducative devenu instrument public mémoriel*. Section thématique "Pour une analyse des politiques publiques d'éducation", Xè congrès de l'Association française de Science politique (AFSP), Grenoble.

344. Legris, P. (2010a). *L'écriture des programmes d'histoire en France (1944-2010). Sociologie historique d'un instrument de politique éducative*. Thèse de doctorat en Science politique sous la co-direction de Brigitte Gaïti et Yves Déloye, Université Paris-Sorbonne.

345. Legris, P. (2010b). Les programmes d'histoire en France : la construction progressive d'une "citoyenneté plurielle" (1980-2010). *Histoire de l'éducation*, n°126, 121-151.

346. Legris, P. (2012). La difficile insertion des civilisations extra-européennes dans les programmes d'histoire. https://aggiornamento.hypotheses.org/790.

347. Legris, P. (2014). *Qui écrit les programmes d'histoire* ?. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

348. Legris, P. (2016). Où sont les didacticiens ? La (non) prise en compte des travaux de didactique dans l'élaboration des programmes d'histoire. In Lalagüe-Dulac, S. & Alii. *Didactique et histoire, des synergies complexes* (pp. 21-31*)*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

349. Lemaire, S. (2005). Colonisation et immigration : des "points aveugles" de l'histoire à l'école?. *In* Blanchard, P. Bancel, N. *La fracture coloniale.* Paris : La Découverte.

350. Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue*. *Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.

351. Lequin, Y. (1977). *Les ouvriers de la région lyonnaise (1848-1914) : la formation de la classe ouvrière régionale*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

352. Lequin, Y. (2006). *Histoire des étrangers et de l'immigration en France*. Paris : Larousse.

353. Le Sueur, J. D. & William B. Cohen. France and Algeria: From Colonial Conflicts to Postcolonial Memories. *Special Issue of Historical Reflections/Reflexions historiques*, n° 2, 277-291.

354. Letourneau, J. (2008). Clio en crise ? Trois défis à l'interrogation historienne actuelle. *Edad Media. Revista de Historia*, n°9, 87-103.

355. Letourneau, J. (2014). *Je me souviens : le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : Fides.

356. Liauzu, C. Henry-Lorcerie, F. & Liauzu, J. (1989*). Immigration et école : la pluralité culturelle : état des questions. Dossiers documentaires*, Aix en provence : Travaux et documents de l'IREMAM.

357. Liauzu, C. (1999). *La société française face au racisme. De la révolution à nos jours*. Paris : Complexe.

358. Liauzu, C. (2000). L''héritage colonial, un trou de mémoire. *Hommes et migrations* , n°1228.

359. Liauzu, C. (2002). Interrogations sur l'histoire française de la colonisation. *Genèses,* n°46, 44-59.

360. Liauzu, C. (dir.) (2003a), *Violence et colonisation. Pour en finir avec les guerres de mémoires.* Paris, Syllepses, 214 p.

361. Liauzu, C.(dir.). (2003b). *Tensions méditerranéennes,* Paris : L'Harmattan.

362. Liauzu, C. (dir). (2004). *Colonisation, droit d'inventaire*. Paris : Armand Colin.

363. Liauzu, C. & Manceron, C. (dir). (2006). *La colonisation, la loi, l'histoire*. Paris : Syllepse.

364. Loeffel, L. (2010). *Enseigner la démocratie. Nouveaux enjeux, nouveaux défis*. Paris : Armand Colin.

365. Lorcerie, F. (1989). L'universalisme en cause ? Les équivoques d'une circulaire sur lascolarisation des enfants d'immigrés. *Mots,* n°18, 38-56.

366. Lorcerie, F. (1994). Les sciences sociales au service de l'identité nationale. Le débat sur l'intégration en France au début des années 1990. *In* Martin, D-C. (dir.), *Cartes d'identité. Comment dit-on "nous" en politique? (pp. 245-281).* Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.

367. Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. La République à l'École de l'immigration. *Revue française de pédagogie,* n°117, 53-85.

368. Lorcerie, F. (1998). Berque, l'école, l'immigration : une rencontre inopinée. *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, n°1, 171-194.

369. Lorcerie, F. (dir.) (2003). *L'École et le défi ethnique : éducation et intégration*. Paris-Issy-les-Moulineaux : INRP-ESF.

370. Lorcerie, F. (dir) (2005). *La politisation du voile en France, en Europe et dans le monde arabe*. Paris : L'Harmattan.

371. Lorcerie, F. (2008). La "loi sur le voile" : une entreprise politique. *Droit et sociétés,* n°68, 53-74.

372. Lorcerie, F. (2009). Fractures sociales, fractures territoriales. L'école, son territoire et l'ethnicité. *Projet*, n°312, 64-71.

373. Losego, P (dir) (2012). *Actes du colloque Sociologie et didactique, vers une transgression des frontières*. Lausanne : HEP.

374. Losego, P. (dir) (2015). Sociologie et didactique. Traverser les frontières. *Revue française de pédagogie*, n°188.

375. Loubes, O (2001). *L'école et la patrie, histoire d'un désenchantement*. Paris : Belin.

376. Lucas, N. (2001), *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

M

377. Malti D. (1999). *La nouvelle guerre d'Algérie*. Paris : La Découverte.

378. Manceron, G. & Remaoun, H. (1993). *D'une rive à l'autre, la guerre d'Algérie de la mémoire à l'histoire*. Paris : Syros.

379. Manceron, G. (2003). *Marianne et les colonies, une introduction à l'histoire coloniale de la France*. Paris : La Découverte.

380. Mangeot, P. (1997). Bonnes conduites ? une petite histoire du « politiquement correct ». *Vacarme, n°1.*

381. Mangez, E. (2008). *Réformer les contenus d'enseignement*. Paris : Presses universitaires de France.

382. Marchand, P. (2002). Sur l'histoire de l'enseignement de l'histoire. *Histoire de l'éducation*, n°93, 37-57.

383. Marin, R. (2011). La nouvelle histoire et Levi Strauss. *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-bresilien*, 165-178.

384. Marrou, H-I. (1954). *De la connaissance historique.* Paris : Le Seuil.

385. Martin, D-C. (1992). Le choix d'identité. , *Revue Française de Science Politique,* vol. 42, n°4, 582-593.

386. Martin, J-C (1993). Histoire-géographie, demandez le programme. *Espaces-Temps*, n°1, 87-89.

387. Martin, J-C. (1996). Autour des propositions de 1992 pour les programmes d'histoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°49, 122-133.

388. Martin, J-C (dir). (2015). Pourquoi enseigner l'histoire ? *Revue internationale d'histoire de l'éducation*, CIEP, n°69.

389. Martin, J-P. & Palluau, N. (dir) (2014). *Louis François et les frontières scolaires. Itinéraire pédagogique d'un inspecteur (1904-2002*). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

390. Mary, O. (1996). *Les idées politiques de Jean-Pierre Chevènement,* Mémoire de l'IEP d'Aix-Marseille.

391. Masclet, O. (2012). *Sociologie de la discrimination et de la diversité.* Paris : Armand Colin.

392. Mauger, G. (2005). *L'émeute de novembre 2005. Une révolte protopolitique*. Bellecombes-en-Bauges : Éditions du Croquant.

393. Maurel, C. (2006). *L'Unesco de 1945 à 1974,* thèse de doctorat en histoire sous la direction de Pascal Ory, université Paris 1.

394. Mauss-Copeaux, C. (1995). *Images et mémoires d'appelés de la guerre d'Algérie, thèse de doctorat en histoire*, sous la direction de Annie Rey-Goldzeiguer, Université de Reims.

395. Mbembe, A. (2000). *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris : Karthala.

396. Mbembe, A. (2010). *Sortir de la grande nuit. Essai sur l'Afrique décolonisée*, Paris : La Découverte.

397. Memmi, D. (1989). Savants et maîtres à penser. La fabrication d'une morale de la procréation artificielle. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°1, 82-103.

398. Merle, I. (2004). Les *subaltern studies*. Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale. *Genèses*, n°56, 131-147.

399. Merle, I. & Sibeud, E. (2006). Histoire en marge ou histoire en marche ? La colonisation entre repentance et patrimonialisation. In Crivello, M., Garcia, P. & Offenstadt, N. (dir.) *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine* (pp. 245-255). Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence.

400. Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

401. Meunier, O. (2013). Un rapport difficile à la diversité dans l'école de la République, approche socio-historique du modèle français. *Revue internationale d'éducation de Sèvre*s, 89-98.

402. Michel, J. (2010), *Gouverner les mémoires. Les politiques mémorielles en France*. Paris : Presses universitaires de France.

403. Michel, J. (2015). *Devenir descendant d'esclave : enquête sur les régimes mémoriels*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

404. Michel, Y. (2007), *De la tolérance à l'intégration, l'École et l'enseignement des langues et cultures régionales en France, de 1940 aux années 1980*, Thèse d'histoire sous la codirection de J.-N. Luc et de G. Nicolas, Paris-IV.

405. Michel, Y. (2014). Des "petites patries" aux « patrimoines culturels" : un siècle de discours scolaires sur les identités régionales en France (1880-1980). *Carrefours de l'éducation*, n°38, 15-31.

406. Moniot, H. (1986). Didactique de l'histoire. *In* Burguière, A. (dir.), *Dictionnaire des sciences historiques.* Paris : Presses universitaires de France.

407. Morel, S. (2002), *École, territoires et identités. Les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité.* Paris, L'Harmattan.

408. Müller, L. (1999). *Le silence des harkis*. Paris : L'harmattan.

409. Musgrove, F. (1968). The contribution of sociology to study of the curriculum. In Kerr, J-F (dir). *Changing the curriculum*. London : University of London Press.

N

410. Nasr, M. (2001). *Les Arabes et l'Islam vus par les manuels scolaires français (1986-1997).* Paris : Karthala.

411. Naudier, D. & Simonet, M (dir) (2011). *Des sociologues sans qualité*. Paris : La Découverte.

412. Nicolet, C. (1982), *L'idée républicaine en France. Essai d'histoire critique.* Paris : Gallimard.

413. Noiriel, G. (1984). *Longwy, immigrés et prolétaires (XIXè-XXè siècle*). Paris : Presses universitaires de France.

414. Noiriel, G. (1988), *Le creuset français, Histoire de l'immigration XIX^e^-XX^e^ siècles.* Paris : Le Seuil.

415. Noiriel, G. (1993). Français et étrangers. *In* Nora, P. (dir.), *Les lieux de mémoire*, *tome 3 Les France*. Paris : Gallimard.

416. Noiriel, G. (2001, rééd. 2005), *État, nation et immigration.* Paris : Belin.

417. Noiriel, G. (2004). *Gens d'ici venus d'ailleurs. La France de l'immigration de 1900 à nos jours*. Paris : Le Chêne.

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

419. Noiriel, G. (2007a), *Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIX^e^-XX^e^ siècles). Discours publics, humiliations privées.* Paris : Fayard.

420. Noiriel, G. (2007b), *À quoi sert "l'identité nationale" ?*Marseille : Agone.

421. Noiriel, G. (2010a). *Dire la vérité au pouvoir, les intellectuels en question*. Maseille : Agone.

422. Noiriel, G. (2010b). *Le massacre des Italiens, Aigues-Mortes*, 17 août 1893. Paris : Fayart.

423. Nora, P. (1961). *Les Français d'Algérie*. *Préfacé par Charles-André Julien*. Paris : Julliard.

424. Nora, P. (dir) (1984, 1986,1992), *Les lieux de mémoire, La République*, *La Nation, Les France*. Paris : Gallimard.

425. Nordmann, C. (2004). *Le foulard islamique en question*. Paris : Amsterdam.

O

426. Offerlé, M. & Rousso, H. (dir.) (2008), *La fabrique interdisciplinaire : histoire et science politique,* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

P

427. Perez, A. (2015). *Rendre le social plus politique. Guerre coloniale, immigration et pratiques sociologiques d'Abdelmalek Sayad et de Pierre Bourdieu*. Thèse de doctorat en sociologie sous la direction de Gérard Noiriel, EHESS.

428. Paget, D. (2013). *Le partage des savoirs. Réflexions sur une refondation de l'école*. Paris : Syllepses.

429. Pagis, J. (2014). *Mai 1968, un pavé dans leur histoire*. Paris : Presses de Sciences-po.

430. Pagoni, M. (2009). Rencontre avec François Audigier : Éducation à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, n°28, 150-156.

431. Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses universitaires de France.

432. Payet, JP. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.

433. Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (dir). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui.* Issy Les Moulineaux : ESF.

434. Pervillé, G. (2002). *Pour une histoire de la guerre d'Algérie*. Paris : Picard.

435. Pervillé, G. (2008). *La guerre d'Algérie : histoire et mémoires*, Bordeaux : CRDP.

436. Pitti, L. (2006). Une matrice algérienne ? Trajectoires et recompositions militantes en terrain ouvrier, de la cause de l'indépendance aux grèves d'OS des années 1968-1975. *Politix*, n°76, 143-166.

437. Poinsot, M. & Weber, S. (dir) (2014). *Migrations et mutations de la société française*. Paris : La Découverte.

438. Polac, C. (1991). *Quand les immigrés prennent la parole : histoire sociale du journal Sans frontièr*e. Mémoire de DEA, IEP Paris.

439. Poncelet, Y & Wirth, L. (2013). L'enseignement scolaire de l'histoire de la France des XIXè et XXè siècles. Fondements. *Histoire@politique*, n°21. Histoire-politique.fr.

440. Porte, A-C. (dir) (2009) ?. *L'esclavage dans les programmes scolaires* . Lyon : INRP.

441. Poutignat, P. & Streiff-Fenart, J. (1995). *Les théories de l'ethnicité*. Paris : Presses universitaires de France.

442. Prost, A. (1984). L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, n°2, 103-108.

443. Prost, A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*. Paris, Le Seuil.

444. Prost, A. (1997). *Education, société et politiques : Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours.* Paris : Le Seuil.

445. Prost (2013), *Du changement dans l'école : les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*. Paris : Le seuil.

446. Prost (2014), *Les politiques de l'éducation en France*. Paris : La Documentation française.

447. Poucet, B. (1995). Comment s'élaborent les contenus de programmes de philosophie de 1863 à 1890. *Spirale*, n°14, 59-102.

448. Poucet, B. (1999)*, Enseigner la philosophie, histoire d'une discipline scolaire (1860-1990)*. Paris : CNRS Éditions.

449. Pouly, M-P. (2009). *L' « esprit » du capitalisme et le corps des lettrés. L'inscription scolaire de l'anglais et sa différenciation XIX^{e}-XX^{e} siècles,* Thèse de sociologie sous la direction de Stéphane Beaud, EHESS.

450. Primon, J-L. (2007). Ethnicisation, racisation, racialisation : une introduction. *Faire Savoirs*, n°6. En ligne. Discriminations-egalite.cidem.org.

451. Pudal, B. (2011). Une prise de position dans la socio-histoire du communisme et du militantisme. In In Naudier, D. & Simonet, M. *Des sociologues sans qualité* (pp. 23-43). Paris : La Découverte.

R

452. Raulin, D. (2006), *Les programmes scolaires, des disciplines souveraines au socle commun.* Paris : Retz.

453. Raveaud, M. (2003), « Minorités, ethnicité et citoyenneté : les modèles français et anglais sur les bancs de l'école », *Revue française de pédagogie,* n°144, 19-28.

454. Rayou, P. (2000). L'enfant au centre, un lieu commun pédagogiquement. In Derouet, J-L. (dir.) *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck.

455. Rémond, R. (2006), *Quand l'État se mêle de l'histoire. Entretiens avec François Azouvi*. Paris : Stock.

456. Renaut, A. (2007). Les conditions d'un universalisme ouvert à la diversité. *Sens public*. En ligne : http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_ARenaut_Universalisme.pdf.

457. Renaut, A. (2009). *Un humanisme de la diversité, essai sur la décolonisation des identités*. Paris : Flammarion.

458. Rioux, J-P. (2006), *La France perd la mémoire, Comment un pays démissionne de son histoire*. Paris, Perrin,

459. Riceputi, F. (2015*). La bataille d'Einaudi, comment la mémoire du 17 octobre 1961 revint à la République*. Paris : le passager clandestin.

460. Ricoeur. P. (2000). L'écriture de l'histoire et la représentation du passé. *Annales histoire économie société*, n°4, 731-747.

461. Ricoeur, P. (2003), *La mémoire, l'histoire, l'oubli.* Paris : Le Seuil.

462. Riondet, B. (1996). *Éducation au développement, de la citoyenneté aux solidarités*. Paris : Hachette.

463. Rivet, D. (1992). Le fait colonial et nous. Histoire d'un éloignement. *Vingtième Siècle, revue d'histoire,* n°33, 127-138.

464. Robert, A-D. (dir) (2000). *Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité*. Rennes : CRDP.

465. Robert, A-D. (2010, 2015). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

466. Rousso, H. (1987). *Le syndrome de Vichy : 1944-198*...Paris : Le Seuil.

467. Rousso, H. (2001). *Vichy : l'événement, la mémoire, l'histoire.* Paris : Gallimard.

468. Rousso, H. (2007). Vers une mondialisation de la mémoire. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n° 94), 3-10.

469. Rousso, H. (2016). *Face au passé : essai sur la mémoire contemporaine*. Paris : Belin.

470. Rigouste, M. (2004). Le langage des médias sur "les cités" : représenter l'espace, légitimer le contrôle", *Hommes et migrations*,n°1252, 74-81.

471. Rochmann, M-C.(dir) (2000). *Esclavage et abolitions : mémoires et systèmes de représentation, Actes du colloque international de l'Université Paul Valéry, Montpellier-III,* Paris : Karthala.

472. Rogers, A. (1998). Les espaces du multiculturalisme et de la citoyenneté. *Revue Internationale des Sciences Sociales,* n°156, 225-237.

473. Roussier-Fusco, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de la banlieue parisienne . *Revue française de pédagogie,* n°144, 29-37.

474. Royer,Y. (2001). L'Algérie dans nos manuels. *In* Le Cour Grandmaison, O. (dir.). *Le 17 octobre 1961, un crime d'État à Paris* (pp. 113-128). Paris : La dispute.

S

475. Saada, E. (2007). *Les enfants de la colonie. Les métis de l'Empire français entre sujétion et citoyenneté.* Paris : La Découverte.

476. Saaïdia, O. & Zerbini, L. (2009). *La construction du discours colonial. L'empire français aux XIXè et XXè siècle.* Paris : Karthala.

477. Saïd, E. (1978). *L'orientalisme créé par l'Occident*. Paris : Le Seuil.

478. Salaün, M. & Vernaudon, J. (2009). La citoyenneté comme horizon : destin commun, demande sociale et décolonisation de l'école en Nouvelle- Calédonie aujourd'hui. *Anthropologie et sociétés*, n° 2, 63-80.

479. Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

480. Savarese, E. (2004). *Histoire coloniale et immigration. Une invention de l'étranger*. Paris : Séguier.

481. Savarese, E. (2007), *Algérie, la guerre des mémoires.* Paris : Non Lieu.

482. Savarese, E. (dir.) (2008), *L'Algérie dépassionnée. Au-delà du tumulte des mémoires.* Paris : Syllepse.

483. Savarese, E. (2014). *La rencontre postcoloniale*, Bellecombe-en- Bauges : Le Croquant.

484. Sawicki, F. (coord.) (2012). Politiques scolaires. *Politix*, n°98.

485. Sayad, A. (1995, rééd. 2008). *Un Nanterre algérien, Nanterre terre de bidonvilles*. Paris : Autrement.

486. Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions de l'émigré aux souffrances de l'immigré.* Paris : Le Seuil.

487. Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 1. L'illusion du provisoire*. Paris : Raisons d'agir.

488. Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 2. Les enfants illégitimes*. Paris : Raisons d'agir.

489. Sayad, A. (2014). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité 3. La fabrication des identités culturelles*. Paris : Raisons d'agir.

490. Sayad, A. (2015). *L'école et les enfants de l'immigration*, *préfacé par Falaize, B & Laacher, S*. Paris : Le Seuil.

491. Sedel, J. (2013). *Les médias et la banlieue*. Paris : INA éditions.

492. Seksig, A. (2004). Á l'école, la laïcité, la question identitaire et la diversité culturelle. *Sens public,* n°6. En ligne. http://www.sens-public.org/IMG/pdf/SensPublic_ASeksig_questionidentitaire.pdf.

493. Semidei M. (1966). De l'Empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français. *Revue française de science politique*, n°1, 56-86.

494. Sénac, R. (2012). *L'invention de la diversité*. Paris : Presse universitaire de France.

495. Singaravelou, P. (2011). *Professer l'Empire, les sciences coloniales en France sous la IIIème République*. Paris : Publications de la Sorbonne.

496. Smouts, M-C. (2007) *La situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat françai*s. Paris : Presses de Science-po.

497. Soulé, B. Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, n°1, 127-140.

498. Spire, A. (2007). *Étrangers à la carte : l'administration de l'immigration en France (1945-1975)*. Paris : Grasset.

499. Stora, B. (1991). *La gangrène et l'oubli, la mémoire de la guerre d'Algérie*. Paris : La découverte.

500. Stora, B. (1999). *Le transfert d'une mémoire : de l'"Algérie française" au racisme anti-arabe*. Paris : La Découverte.

501. Stora, B. (2003). *La dernière génération d'octobre*. Paris : Stock.

502. Stora, B. (2007). *La guerre des mémoires : la France face à son passé colonial*. Paris : éditions de l'Aube.

503. Stora, B. (2008). *Les guerres sans fin, un historien entre la France et l'Algérie*. Paris : Stock.

504. De Suremain, M-A. (2001). *L'Afrique en revues : le discours africaniste français, des sciences coloniales aux sciences sociales (anthropologie, ethnologie, géographie humaine, sociologie), 1919-1964*. Thèse de doctorat en histoire sous la direction de Catherine Coquery-Vidrovitch, Université Paris 7.

T

505. Tanguy, L. (1983). *Savoirs et rapports sociaux dans l'enseignement secondaire en France*. *Revue française de sociologie*, n°2, 227-254.

506. Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France : des ouvriers aux techniciens*. Paris, Presses universitaires de France.

507. Témime, E. (1999). *Histoire de Marseille de la Révolution à nos jours*. Paris : Perrin.

508. Terray, E. (2004). La question du voile, une hystérie politique. In Nordmann, C. (dir), *Le foulard islamique en question (pp. 96-104*). Paris : Amsterdam.

509. Tévanian, P. (2005). *Le voile médiatique. Le faux débat, l'affaire du foulard islamique*". Paris : Raisons d'agir.

510. Thénard-Duvivier, F. (coord.) (2008), *L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie, Actes du colloque organisé par le SNES et le CVUH, 14-15 mars 2008.* Paris : Adapt éditions.

511. Thénault, S. (2001). *Une drôle de justice. Les magistrats dans la guerre d'Algérie*. Paris : La Découverte.

512. Thiesse, A-M. (1999). *La création des identités nationales XVIIIè-XXè siècles*. Paris : Seuil.

513. Todorov, T. (1989). *Nous et les autres*. Paris : Le Seuil.

514. Todorov, T. (1995). *Une tragédie française, été 1944 : scènes de guerre civile*. Paris : Le Seuil.

515. Todorov, T. (2004). *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa.

516. Trabendi, C. (2009). Pascal Blanchard en "free-lance researcher". *Agone,* N°41-42, 165-193.

517. Troger, V. (dir) (2011). *Une histoire de l'éducation et de la formation*. Paris : Sciences Humaines.

518. Trom, D. & Zimmermann, B.(2001). Cadres et institutions des problèmes publics : le cas du chômage et du paysage. In Cefaï, D. & Trom, D. *Les formes de l'action collective. Mobilisation dans des arènes publiques (pp. 281-315)*. Paris : EHESS.

519. Tutiaux-Guillon, N. (2003). L'histoire scolaire en France : un modèle résistant aux débats et aux controverses. *In Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot (pp. 267-284)*. Paris : L'Harmattan,.

520. Tutiaux-Guillon, N. (2008). Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'histoire géographie dans le secondaire français. I*n* Audigier, F. & Tutiaux-Guillon, N. *Compétences et contenus. Les curriculum en question (pp. 117-146)*. Bruxelles : De Boeck.

521. Tutiaux-Guillon, N. & Nourrisson, D. (2003), *Identités, mémoires, conscience historique.* Saint-Etienne : Presses universitaires de Saint-Etienne.

522. Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue Française de Pédagogie*, n°165, 31-42.

V

523. Van Haecht, A. (1998). Les politiques éducatives, figures exemplaires des politiques publiques?. *Education et sociétés*, n°1, 21-46.

524. Van Zanten, A. (1997). Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. In Marouf, N. & Carpentier, C. *Langue, école, identités (pp. 149-168)*. Paris : L'Harmattan.

525. Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.

526. Van Zanten (2004), *Les politiques de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.

527. Van Zanten, A. (2009). Savoirs sur l'école, savoirs pour l'école ? L'articulation problématique de la recherche et de l'action publique dans le domaine de l'éducation en France. *Administration et éducation,* n°124, 45-51.

528. Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris : Librairie Honoré Champion.

529. Veyne, P. (1971), *Comment on écrit l'histoire.* Paris : Le Seuil.

530. Vidal-Naquet, P. (1998). *Mémoires tome 1 : La brisure et l'attente, 1930-1955*. Paris : Le seuil.

531. Vidal-Naquet, P. (1998). *Mémoires tome 2 : le trouble et la lumière, 1955-1998*. Paris, Le Seuil.

532. Viet, V (2000). *La France immigrée, construction d'une politique, 1914-1997*. Paris : Fayart.

533. Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

W

534. Wellington, J-J. (1986). *Controversal issues in the curriculum*. London : Simon & Schuster Education.

535. Weber, E. (1983). *La fin des terroirs*. Paris : Fayard.

536. Weil, P. (1995). *La France et ses étrangers : l'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours*. Paris : Folio.

537. Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.

538. Wieviorka, M. (2005). *La tentation antisémite. Haine des juifs dans la France d'aujourd'hui*. Paris : Robert Laffont.

539. Wirth, L. (dir). (2007). Le pouvoir politique et l'enseignement de l'histoire. *Histoire@politique*, n°2. Histoire-politique.fr.

540. Wirth, L. (2012). L'histoire dans l'enseignement secondaire : orientations nouvelles. *L'OURS,* n°416, droit d'inventaire n°8.

541. Withol de Wendel, C. (1999). *L'immigration en Europe*. Paris : La Documentation française.

Y

542. Yilmaz, F. (2016). *How the workers became Muslims, Immigration, Culture, and the Hegemonic Transformation in Europe*. USA : The University of Michigan Press.

543. Young, M. (dir). (1971). *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. London : Collier-Macmillan.

Table des matières

Remerciements *5*

Introduction **15**

1- Éléments d'auto-analyse et objectivation : de l'élève à l'enseignante engagée 15

2 - Définition du sujet 23

2-1 A propos du fait colonial dans le récit national-républicain : un renouvellement progressif des enjeux 23

2-2 La mémoire coloniale au singulier ? 25

2-3 L'enseignement du passé colonial comme un « problème public » 27

2-4 Récit scolaire du fait colonial et « demande sociale » 29

2-5 Justification des bornes chronologiques : 32

2-6 Aborder autrement la scolarisation d'une question sensible 36

3 - Matériau empirique 37

3-1 Les archives administratives et politiques 37

3-2 Les entretiens 40

3-3 Le dépouillement de la presse, périodiques, essais polémiques et revues 43

3-4 Manuels, ressources didactiques et sujets d'examens 44

3-5 Ethnographie et terrain 45

Partie 1 : un sujet d'étude aux confins de plusieurs approches en sciences sociales **47**

1- Histoire des disciplines scolaires 47

2 - Sociologie(s) 50

2-1 sociologie du curriculum 50

2-2 Sociologie pragmatique de la critique 55

2-3 sociologie des sciences, traductions, réseaux 56

2-4 Sociologie des problèmes publics 58

2-5 - Sociologie de la mémoire 60

3- Didactique de l'histoire et questions socialement vives 62

3-1 L'approche didactique des questions socialement vives 62

3-2 Immigration-colonisation, un continuum problématique, une question vive 65

3-3 La question ethnique à l'école, les enfants (d') immigrés 68

4- Problématisation, hypothèses et méthodes de travail 69

Partie 2 : Enseignement du fait colonial et immigration postcoloniale : premières reconfigurations curriculaires en contexte de forte intervention politique (Fin des années 1970 à la fin des années 1980) **75**

Introduction **76**

Chapitre 1 : la place de l'immigration coloniale et postcoloniale dans la Nation, un implicite de la « crise de l'enseignement de l'histoire » *81*

Introduction 81

1- Une nouvelle mise en visibilité de l'immigration postcoloniale dans la société et à l'école dans les années 1980 82

1-1 La culturalisation de la question de l'immigration 82

1-2 La construction du problème de la scolarisation des enfants (d')immigrés 85

1-3 Les premiers affleurements du passé colonial dans les débats sur le racisme et l'intégration 87

2- L'école au défi de l'hétérogénéité culturelle 92

2-1 L'officialisation administrative de la présence d'enfants migrants dans les classes en 1978, une catégorisation culturelle 92

2-2 L'interculturel comme gestion de l'altérité 95

2-3 Le fait colonial et l'enseignement des civilisations extra-occidentales 100

3 – La place du fait colonial dans la « crise de l'enseignement de l'histoire » : 1979-1983 109

3-1 La crise en contexte de politisation de l'histoire scolaire 109
3-2 Du déploiement de la crise à la captation politique 115
Conclusion 119
Chapitre 2 : Le fait colonial, un contenu d'enseignement mis en débat dans le cadre de la réécriture des programmes d'histoire : 1984-1985 121
Introduction 121
1- Le recours à l'expertise comme sortie de crise, la nécessaire prise en compte de la présence des enfants (d') immigrés dans les classes 122
1-1 Des historiens missionnés pour la réécriture, le rapport Girault et la COPREGH : 1982-1984 122
1-2 Des historiens réunis, le colloque de Montpellier en 1984 et la constitution d'une grammaire commune de l'histoire scolaire 127
2- La mission Jacques Berque, l'échec d'une traduction, 1985 131
2-1 Difficile consensus pour l'écriture du rapport 131
2-2 La trajectoire accidentée du rapport Berque dans l'ingénierie réformatrice 138
3 - Les premières mises sous surveillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie dans les années 1980 147
3-1 Premières résurgences de la guerre d'Algérie 147
3-2 La politisation de l'enseignement de la guerre d'Algérie : des manuels surveillés et contestés 149
Conclusion 159
Chapitre 3 : Éducation aux droits de l'homme, éducation au développement et éducation civique, les traitements du fait colonial dans le « code intégré » 161
Introduction 161
1-L'éducation au développement et aux droits de l'homme pour penser l'altérité culturelle et agir contre le racisme 162
1-1 Une initiative de l'UNESCO 162
1-2 Une prise en compte très discutée dans les curricula français 165
1-3 Universalisme ou particularismes ? Le dilemme de l'école républicaine 170
2- L'inflexion civique des programmes Chevènement, un arbitrage entre deux visions de l'Universel républicain (1984-1985) 172
2-1 Jean-Pierre Chevènement, ministre du creuset républicain 172
2-2 L'inflexion civique des programmes 174
Conclusion 183
Conclusion 185
Partie 3 : Intensification des débats sur la mémoire de la guerre d'Algérie et sur l'intégration républicaine, reconfigurations du réseau de production des programmes d'histoire et création d'un nouveau circuit d'écriture: 1989 au début des années 2000 187
Introduction 189
Chapitre 1 : La construction de la mémoire de la guerre d'Algérie comme problème public au regard des questions d'immigration : analyse des discours publics et académiques 193
Introduction 193
1- La référence au passé colonial pour interroger l'islam et la laïcité dans la République, la construction du « problème musulman » 194
1-1 La circonscription d'une « communauté musulmane » dans les discours publics 194
1-2 1989, une année charnière 196
1-3 Le voile et l'islam en France questionnés au regard du passé algérien 199
1-4 L'élaboration d'un nouveau discours sur la connaissance du passé colonial entre besoin, revendication, et culpabilité 205
1- La mémoire de la guerre d'Algérie, de nouveaux modèles d'intelligibilité : le savoir historien comme outil de catégorisation mémorielle 212
2-1 « L'acclimatation de la guerre d'Algérie dans la mémoire collective » (Raphaëlle Branche) 214
2-2 Régime d'historicité et devoir de mémoire 218

2-3 Le modèle du « Passé qui ne passe pas » 219
2-4 La théorie du refoulé appliqué à la guerre d'Algérie : le rôle promoteur de Benjamin Stora 220
2-5 La « dénonciation publique » de la torture en Algérie 227
Conclusion 234
Chapitre2 : L'enseignement de la guerre d'Algérie comme objet d'intervention politique 237
Introduction 237
1 - L'enseignement de la guerre d'Algérie comme problème 238
1-1 La construction du paradigme de la défaillance de l'enseignement de la guerre d'Algérie 238
1-2 L'intervention des chercheurs étudiant les questions socialement vives 247
2 - Les dispositifs de prise en charge du problème : l'implication progressive du ministère 252
2-1 Le colloque de la Ligue de l'enseignement en 1992 252
2-2 Captation ministérielle et convergence du réseau 257
Conclusion 268
Chapitre 3 : la réécriture du fait colonial dans les programmes, entre étanchéité et perméabilité aux débats sociaux : analyse d'un « circuit de refroidissement » (1989-2000) 269
Introduction 269
1- La Création du Conseil National des Programmes, une volonté de rationalisation administrative des modifications curriculaires (1989) 270
1-1 Le contexte de rénovation administrative 270
1-2 Une nouvelle loi d'orientation sur l'école 271
2- Le CNP, une instance concurrencée, au fonctionnement non stabilisé 273
2-1 Le rapport Bourdieu-Gros 273
2-2 Un fonctionnement non clarifié : luttes de territoires et obstacles au processus de traduction 275
2-3 La charte des programmes 277
2-4 Les concurrences politico-bureaucratiques 280
3 –Des GTD au travail, les réécritures successives du fait colonial au cœur des routines administratives (1992-2005) 282
3-1 Le GTD Jean-Clément Martin (juin 1990-septembre 1992) : ambitions, reformulations et échec 282
3-2 Le GTD Berstein-Borne (1993-1998) : une histoire politique patrimonialisée 292
3-3 Le GTD d'éducation civique (1992-1995) : travailler sur les discriminations 297
3-4 Le GTD Plessis-Charvet (1998-2000) : un projet avorté 300
3-5 Le GE Frémont-Franck (2000-2001) : derrière l'apparente stabilité, un vrai renouveau 302
4 Quel passé colonial dans la culture commune ? Une préoccupation du CNP 308
4-1 Un manuel unique ? 308
4-2 Culture commune et intégration 313
Conclusion 317
Conclusion 319
Partie 4 : Le fait colonial au cœur des controverses politiques, historiographiques et scolaires : extension du réseau et modifications curriculaires (début des années 2000 à nos jours) 321
Introduction 323
Chapitre 1 : La labellisation du fait colonial comme question socialement vive et analyseur politique du fait migratoire 327
Introduction 327
1- L'enseignement des traites et de l'esclavage : consensualiser le dissensus 328
1-1 La mémoire de l'esclavage devient objet de débat public 328
1-2 Les adaptations de programmes dans les départements Outre-Mer (DOM), des accommodements réglementaires au cadre national 336
1-3 Le Comité Pour la Mémoire de l'Esclavage (CPME), une instance légitimée pour l'expertise des programmes 343

2 - Retour sur l'année 2005, la controverse saisit l'école et l'enseignement de l'histoire 348
2-1 Un nouveau discours dans certains milieux militants : la République coloniale 348
2-2 La loi, les historiens, l'école 354
3- Les connections entre les sphères académique, scolaire et militante : l'exemple de la l'ACHAC 366
3-1 La question du continuum colonial 366
3-2 Les *Postcolonial studies* et la remise en cause de l'universalisme républicain 367
3-3 L'Association pour la Connaissance de l'Histoire de l'Afrique Contemporaine (ACHAC) comme connecteur principal 373
Conclusion 398
Chapitre 2 : Nouveaux cadres pour penser l'enseignement du fait colonial et diffraction des espaces de réflexions et de propositions 399
Introduction 399
1- Les pressions européennes sur les curricula d'histoire, le fait colonial saisi par la « diversité » 400
1-1 La diversité comme neutralisation du politique 400
1-2 De nouvelles questions posées à l'école par le cadre interprétatif de la diversité 407
2- Les curricula d'histoire interrogés au prisme de la diversité 408
2-1 Enseigner l'histoire de l'immigration, une priorité 408
2-2 Les interférences de la commission européenne contre le racisme 410
3- L'enseignement du fait colonial objet de réflexion d'autres instances, un « circuit de dérivation » 415
3-1 Quelles instances ? Des communautés mouvantes d'experts 416
3-2 Les analyses et recommandations de la CNCDH 418
3-3 La mission parlementaire Accoyer 421
3-4 Dans les coulisses du HCI, le fait colonial en débat 426
4 - La Halde et le Think Tank « République et diversité » critiquent le traitement des minorités dans les manuels scolaires : 2007-2013 437
437
4-1 La place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires 437
4-2 Le think tank République et diversité, une stratégie de lobbying pour valoriser les minorités 439
Conclusion 445
Chapitre 3 : Tentatives controversées et échec final d'un nouveau récit scolaire postcolonial 447
Introduction 447
1- La réécriture du fait colonial dans les nouveaux programmes de collège, un compromis 2006-2008 448
1-1 Une nouvelle loi d'orientation et de nouvelles procédures d'écriture des programmes 448
1-2 De nouvelles pressions des groupes mémoriels : 449
1-3 Allongement du réseau d'acteurs impliqués dans le circuit d'écriture 454
1-4 De nouveaux curricula sous forme de compromis 460
2 Le fait colonial source des tensions sur les nouveaux programmes 466
2-1 La controverse de 2010 466
2-2 Les nouveaux programmes de lycée : une approche novatrice et critique du fait colonial 474
3- Le CSP, la controverse sur les programmes d'histoire et l'enseignement du fait colonial 482
3-1 La mise en place du CSP, l'entrée des parlementaires dans le circuit d'écriture 482
3-2 La charte des programmes 485
3-3 Un circuit d'écriture non clarifié 486
3-4 La controverse 2015 : le fait colonial au cœur des enjeux 488
Conclusion 500

Conclusion 503
Au cœur de la l'ingénierie administrative 504

Les interactions avec les débats publics 506
L'utilité assignée à l'enseignement du fait colonial 508
Typologie des configurations de médiations 510
La place du programme d'histoire dans le curriculum formel 513
Retour sur nos hypothèses 515
Des pistes à poursuivre 516

Bibliographie 521

Annexes du Tome 1 561
Annexe 1 : Chronologie indicative des principaux moments de débats publics sur le fait colonial et de réécritures des programmes 561
Annexe 2 : Liste des illustrations, graphiques, encadrés, tableaux, schémas. 564
Annexe 3 : Le fait colonial dans les programmes d'histoire 1978-2010 567
Annexe 4 : Le fait colonial au Baccalauréat : 1982-2012 571
Annexe 5 : Tableau des activités de l'ACHAC depuis 1991 576

Tome 2
SOMMAIRE
ANNEXES

Annexes du Tome 1

Annexe 1 : Chronologie indicative des principaux moments de débats publics sur le fait colonial et de réécritures des programmes

Dates	Principaux évènements
1977-1978	Programmes Haby
1979	Début de la "crise de l'enseignement de l'histoire"
Juillet 1982	Lancement de la mission Girault
Septembre 1983 :	Dépôt du rapport Girault
Octobre 1983	Marche pour l'égalité contre le racisme
1983	Mise en place d'un groupe "Éducation pour le développement"
1982-83	Nouveaux programmes de terminales : débats sur le temps présent
Fin 1983	Débats au Parlement sur la guerre d'Algérie
Septembre-octobre 1983	Mise en place de la COPREGH
Janvier 1984	Colloque de Montpellier
1984 (mois inconnu)	Mise en place du "groupe-migrant"
Avril 1984	Lancement de la mission Nicolet
Octobre 1984	Lancement de la mission Berque
1er novembre 1984	Remise du rapport Nicolet
1985	Rapport Bourdieu
Novembre 1985	Nouveaux programmes de collège
Décembre 1985	Remise du rapport Berque
Juillet 1987- Juin 1988- Février 1989	Nouveaux programmes de lycée
1989	Loi d'orientation sur l'école, installation du CNP
1989	Installation de la mission Joutard. Rapport Bourdieu-Gros
Octobre 1989	Renvoi des trois collègiennes à Creil, première affaire dite "du voile"
27 novembre 1989	Arrêt du conseil d'État sur le port du voile

1991	Commémoration du 17 octobre 1961
1990- 1993	GTD Martin
Novembre 1991	Charte des programmes
Décembre 1991	Parution de La gangrène et l'oubli
1992	Enquête sur "la connaissance de la guerre d'Algérie trente ans après"
Mars 1992	Colloque de la Ligue de l'enseignement : "mémoire et enseignement de la guerre d'Algérie"
1993-1998	GTD Berstein-Borne
Décembre 1995	Nouveaux programmes de collège
1995-1997	Projet de manuel unique
1996-1999	Nouveaux programmes de seconde thématiques. Nouveaux programmes de première et terminale
1999	Lettre de cadrage ministerielle sur la question de l'intégration dans les programmes
1997	Procès Papon
1998-2000	GTD Plessis-Charvet
Juin 2000	Début du débat public sur la torture en Algérie
Août 2000	Adaptation des programmes Outre-Mer
2000-2001	GE Frémont-Franck
2001-2003	Nouveaux programmes de lycée
Mai 2001	Loi Taubira
Août 2001	Université d'été : "Enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain"
2002	Nouveaux programmes dans les sections scientifiques en terminale : thème "colonisation-décolonisation"
Octobre 2003	Renvoi des lyéennes d'Aubervilliers, eseconde affaire dite "du voile"
Décembre 2003	Publication du rapport Stasi
Mars 2004	Circulaire d'application de la loi sur la laïcité
2003	Rapport remis auprès de la DIV par l'ACHAC
Janvier 2004	Création du CPME
Mars 2004	Circulaire d'application de la loi sur la laïcité
Janvier 2005	Manifeste des Indigènes de la République
23 Février 2005	Loi Mekachera
Juin 2005	Création du CVUH
Juin 2005	Polémique autour de l'ouvrage d'Olivier Pétré-Grenouilleau
2005	Parution de *La fracture coloniale*
Novembre 2005	Révoltes dans les quartiers populaires

Décembre 2005	Création de Liberté Pour l'Histoire
2005	Disparition du CNP
2006-2008	Groupe d'experts sur les programmes de collège
2007	Rapport de la Halde sur les minorités dans les manuels scolaires
Avril 2008	Mise en place de la mission Accoyer
Août 2008	Parution des nouveaux programmes de collège
2010	Création du think tank "République et diversité"
2010-2011	Groupe d'experts sur les programmes de lycée
Septembre 2010	Controverse autour des programmes de collège
2011-2012	Lancement de la mission du HCI sur l'intégration culturelle des immigrés
Avril 2010-septembre 2010	Parution des nouveaux programmes de lycée
Avril 2013	Restitution des travaux du think tank "République et diversité"
Juillet 2013	Création du CSP
Avril 2014	Charte des programmes
Printemps 2015	Controverse sur les programmes de collège
Novembre 2015	Publication des nouveaux programmes

Annexe 2 : Liste des illustrations, graphiques, encadrés, tableaux, schémas.

Illustrations

Document 1 : Pourcentage d'enfants d'origines étrangères dans le second cycle long 1976-1977/1984-1985……... .. 95

Document 2 : Extraits des ressources mobilisées lors d'une séance de formation à Villetaneuse (date imprécise : autour de la fin des années 1970)……. .. 99

Document 3 : Échanges manuscrits entre la DLC et la DE (1985)……..142

Document 4 : Extraits de la pochette distribuée aux participants au colloque de la Ligue de l'enseignement en 1992…….255

Document 5 : Deux moutures successives des programmes du GTD Jean-Clément Martin 1992…….....288

Document 6 : Extrait du chapitre du manuel unique du CNP rédigé par François Lebrun

……..312

Document 7 : Extrait du manuel scolaire Baylac, M-H. (2006). Histoire-géographie 4è. Paris : Hatier…….....393

Document 8 *:* Le continuum colonial en classe de première *: Gaillard, J-M. (2003). Histoire, classe de première ES, L,* S. Bréal. ……..394

Liste des graphiques

Graphique 1 : La mémoire coloniale dans les titres d'ouvrages référencés par Google Book ……25

Graphique 2 : Occurrences du couple « foulard et islam » entre 1989 et 2003 (Source : Europresse) **……** 210

Graphique 3 : Occurrences « communautarisme » dans la presse nationale entre 1989 et 2005 (source : Europresse) **……** 211

Graphique 4 : Évolution du nombre d'occurrences « repentance » dans la presse nationale entre 1989 et 2004. (Source : Europresse) …….232`

Graphique n°5 : Évolution du nombre de publications de l'ACHAC entre 1989 et 2014 : (tribunes, articles, ouvrages savants et semi-savants)……380

Graphique n°6 : Évolution du nombre d'expositions organisées par l'ACHAC entre 1989 et 2014 …….380

Graphique n°7 : organisation d'évènements hybrides par l'ACHAC entre 1989 et 2014 : (débats, projections de films, festivals)…….391

Graphique n°8 : Évolution de l'occurrence « Diversité culturelle » dans les ouvrages francophones entre 1980 et 2008 (Source : Google Ngram Viewer) ……402

Graphique n°9 : Nombre de questions posées à l'Assemblée nationale portant sur les questions coloniales dans l'enseignement secondaire : (sources : Archives de l'Assemblée nationale, questions au gouvernement). …….452

Liste des encadrés :

Encadré 1 : Suzanne Citron……p. 103

Encadré 2 : Philippe Joutard……p. 117

Encadré 3 : Jacques Berque……p. 132

Encadré 4 : Benjamin Stora ……p. 221

Encadré 5 : connaissance de la guerre d'Algérie trente ans après : enquête auprès des jeunes Français de 17 à 30 ans ……p. 243

Encadré 6 : Alain Seksig ……p. 258

Encadré 7 : Laurent Wirth ……p. 258

Encadré 8 : Tzvetan Todorov……p. 309

Encadré 9 : Claude Liauzu……p. 359

Encadré 10 : contenu de la mallette pédagogique proposé par l'ACHAC……p. 390

Encadré 11 : Sophie Ferhadjian ……p. 432

Encadré 12 : Louis-Georges Tin ……p. 440

Encadré 13 : Olivier Pétré-Grenouilleau ……p. 456

Liste des tableaux :

Tableau 1 : Présence de la torture dans les manuels scolaires de collège en 1987 ……241

Tableau 2 : Présence du massacre de Sétif, de la torture, du 8 février 1962, du 17 octobre 1961 dans les manuels de terminale, 1989 ……..241

Tableau 3 : personnalités conviées au ministère Lang (2000)……261

Tableau 4 : Historiens les plus présents dans le débat sur le passé colonial (source : Europresse). Classement par rapport au nombre d'occurrences en 2005…….358

Tableau 5 : Articles et tribunes sur l'enseignement du passé colonial en 2005 (source : Europresse) …….361

Tableau 6: Occurrences en lien avec la mémoire coloniale dans la Presse écrite nationale entre 2004 et 2006 (source : Europresse) ……365

Tableau 7 : Revues de Sciences sociales consacrant un dossier aux *postcolonial studies* 2006 (source : CAIRN) ……..371

Tableau 8 : Principaux ouvrages parus dans la foulée de (et/ou portant sur) la controverse sur le fait colonial ……..372

Tableau 9 : Mentions du passé colonial dans les recommandations de la CNCDH depuis 2000 ……429

Tableau 10 : L'évolution de la place du fait colonial dans le programme de seconde entre les propositions initiales et le programme définitifs……..476

Tableau 11 : L'évolution de la place du fait colonial dans le programme de première entre les propositions initiales et le programme définitif ……....477

Tableau 12 : Les différentes moutures de programme concernant le passé colonial (sources : archives privées du CSP et site Eduscol) en 2015 ……..491

–

Schéma récapitulatif :

Schéma 1 : L'ACHAC et le continuum colonial, une traduction inaboutie vers le curriculum prescrit ……397

Annexe 3 : Le fait colonial dans les programmes d'histoire 1978-2010[810]

Le fait colonial dans les programmes de collège

Classes	BO n°1, 14/12/1978	Arrêté 15 novembre 1985	BO 28 décembre 1995	BO 28 août 2008
Cinquième	Rien	L'Europe à la conquête du monde, les grands voyages de découverte, les civilisations pré-colombiennes, les premiers empires coloniaux	Constitution des premiers empires coloniaux	Les découvertes européennes et la conquête et des empires ouvrent le monde aux Européens. Ouverture au monde : un voyage de découverte et un épisode de la conquête ; une carte des découvertes européennes et des premiers empires.
Quatrième	Tableau de l'Europe : empires coloniaux à la veille de 1914	Conquêtes coloniales et partage du monde	Mettre en évidence le phénomène colonial sans entrer dans les détails chronologiques mais en évoquant les multiples raisons qui rendent compte de	Les grandes puissances européennes et leurs domaines coloniaux Les traites négrières et l'esclavage

[810] Cet inventaire ne prend en considération que les mentions explicites du fait colonial et non les moments de programmes susceptibles d'évoquer le passé colonial. Ainsi, la guerre d'Algérie est implicite dans les chapitres sur les IVème et Vème républiques, mais n'est pas forcément mentionnée dans le texte prescriptif. Par ailleurs, il n'inclut pas les derniers programmes de collège, commentés dans le chapitre 9 et qui n'entrent en application qu'à la rentrée 2016.

			l'expansion mondiale des puissances industrielles, les formes diverses de cette expansion et les tensions internationales qu'elle suscite.	les colonies : conquêtes coloniales et colonies
Troisième	L'émancipation des peuples dépendants	L'émergence du Tiers-monde et la décolonisation	De la guerre froide au monde d'aujourd'hui et France depuis 1945 (pas de mention spécifique de la décolonisation)	Des colonies aux États nouvellement indépendants : au choix Inde, Algérie, Afrique subsaharienne

Le fait colonial dans les programmes de lycée 1981-2010[811]

	BO 5 mars 1981 (seconde) et 22 avril 1982 (première et terminale)	**BO 9 juillet 1987 (seconde), 9 juin 1988 (première) 9 février 1989 (terminales)**	**BO 29 juin 1995**	**BO HS 30 août 2001**	**BO 30 septembre 2010**
Préambule	La troisième partie tend à insister sur le rôle essentiel joué par l'Europe dans le monde à la fin du XIX^{e} siècle, mais plus encore à rappeler aux élèves (et les programmes de collège les y ont préparés) que des civilisations	Au siècle de l'Europe dominante, la tentation est grande de poser en simples termes de rapports de forces les relations entre l'Europe et le monde et de considérer ce dernier tantôt comme un théâtre			

[811] Il nous a paru utile ici d'ajouter les préambules parfois très explicites quant au statut accordé au fait colonial

	lointaines ont été et demeurent brillantes et respectables, qu'elles ont pu avoir des contacts anciens avec l'Europe, qu'elles ont réagi de façon différente face à l'expansion de celle-ci.	d'opérations tantôt comme une toile de fond. On aura donc soin de faire toute sa place, à côté du phénomène colonial, à l'aventure intellectuelle (*cf*. l'invention de l'ethnologie) qu'a représenté pour les Européens la découverte des autres civilisations et l'exploration du monde au XIX^{e} siècle)			
Seconde	**Programme expérimental : circulaire 7 janvier 1980** « les grandes migrations au XIXème siècle, l'expansion coloniale, le partage du monde » **BO 5 mars 1981** L'Europe dans le monde à la fin du XIX^{e} siècle ; les contacts avec les autres civilisations (hommes, idées, techniques, capitaux, ...), les Empires coloniaux Présentation au choix d'une civilisation (monde musulman, Inde, Extrême-Orient, Afrique noire) fondements, aire d'extension,	L'Europe et le monde : la découverte du monde culture européenne exploitation du monde	Pas de mention spécifique de la thématique coloniale dans les programmes. Thème intitulé : «Une nouvelle vision de l'homme et du monde »	**BO HS n°6 31 août 2000** Modification : Période révolutionnaire : « une attention particulière est accordée à l'abolition de l'esclavage » (mentionné dans les commentaires de programmes du BO)	Nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne Question obligatoire : L'élargissement du monde (XVe-XVIe siècle) Mise en œuvre : La question traite des contacts des Européens avec d'autres mondes et de l'élargissement de leurs horizons géographiques en prenant appui sur une étude obligatoire : dont * Une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européenne

	apports culturels, contacts avec l'Europe et leurs conséquences				
Première	Rien (programme s'arrête en 1939)	Rien	L'Europe et le monde	L'Europe et le monde dominé : échanges, colonisations, confrontations	Colonisation-décolonisation - le partage colonial de l'Afrique à la fin du XIXème siècle - L'Empire français au moment de l'exposition coloniale de 1931, réalités, représentations, contestations Deux études : la fin de l'empire des Indes, la guerre d'Algérie
Terminale	L'émancipation des peuples dépendants, l'émergence d'un Tiers-monde	Pas de mention de la décolonisation mais présente dans la première partie géopolitique, dans la France en 1945 et dans la France dans le monde	L'émancipation des peuples dépendants et l'émergence du Tiers-monde	Le Tiers-monde : indépendances, contestation de l'ordre mondial, diversification TS : Colonisation et indépendance : «conquêtes », «exploitations », «peuples dominés » La colonisation européenne et le système colonial La décolonisation et ses conséquences	Les mémoires, lecture historique : l'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie (au choix)

Annexe 4 : Le fait colonial au Baccalauréat : 1982-2012[812]

1982	Sujet proposé aux classes expérimentales : nombre restreint de classes. **« La France et l'Afrique de 1945 à 1962 »** La chronologie commence par les émeutes et massacres à Sétif
1983	Rien
1984	Document : **Discours de Nasser sur la nationalisation du canal de Suez** Document **: Extrait d'un discours du secrétaire général de l'ONU en 1963** (Bordeaux) **La France devant la décolonisation** (Maroc, péninsule ibérique), une chronologie qui commence par « émeutes dans le Constantinois » (disparition de « massacres) Document : **Nasser et la colonisation du canal de Suez** (Aix Marseille, Japon) **La décolonisation en Afrique** (Aix-Marseille) Document : **Bilan de la décolonisation** (Toulouse)
1985	Rien
1986	Dissertation : **La décolonisation de 1945 à 1962 (Gr3)** Dissertation : **La décolonisation de l'Afrique française (**Pondichéry) Dissertation : **La décolonisation française de Brazzaville à Evian** (étranger) Dissertation : **La décolonisation et l'émergence du Tiers-monde** (Amé du sud)
1987	Document : **« Le retour du général DG en 1958 »** (discours), sujet national
1988	Dissertation : **La naissance politique du Tiers-monde (1945-1962),** La Réunion
1989	Dissertation : **Pourquoi au lendemain la Seconde Guerre mondiale, les métropoles européennes n'ont-elles pu conserver leurs empires coloniaux ? Quelles ont été les grandes phases des processus de décolonisation ?** série D' Dissertation : **Naissance et affirmation du 1/3 monde après la 2èGM ?** (Antilles-Guyane), sujet de septembre
1990	Dissertation : **Décolonisation, émergence et évolution du Tiers-monde de1945 à la fin des années 1970** (Espagne, C, D) Dissertation : **Nationalismes et indépendances dans les pays du Tiers-monde de 1945 à la fin des années 70** (Reims, série C, D) Dissertation : **L'émergence politique du Tiers-monde et ses limites (jusqu'à la fin des années 1970)** (Aix-Marseille, A-B) Dissertation : **Le Tiers-monde de Bandoeng à nos jours : émergence, tentatives d'affirmation et poids dans les relations internationales** (Amé du N, A, B) Document : **De l'Algérie française à l'Algérie indépendante (**D') : un ensemble doc très détaillé qui commence en 1830 avec un chrono évoquant la conquête, Abd el Kader, les émeutes du Constantinois en 1945 jusque 1986 avec la révolte des étudiants de Constantine et des tableaux sur l'économie, et la démographie (communautés en 1954) Document : **Le problème algérien (Poitiers, A, B) : discours radio-télévisé de DG, sept 59**

[812] Jusqu'à la numérisation des sujets au début des années 2000, les archives sont lacunaires concernant les centres étrangers ainsi que les DOM-TOM.

	Document : « **la France en 1962, un bilan** » (Lille, A, B) Septembre 90 : Sujet national : séries C et D : document : **une comparaison entre l'Afrique de 1945 et l'Afrique d'aujourd'hui :** 2 cartes avant/après dissertation : **« La France face aux revendications d'indépendance de ses colonies 1945-1988** (Antilles, Guyane)
1991	Dissertation : **L'accession à l'indépendance des empires coloniaux** (Poitiers, A, B, C, D) Dissertation : **La France devant la décolonisation** (Paris, Créteil, Versailles, A, B, C, D) Dissertation : **La France et la décolonisation** (Antilles-Guyane C, D) Dissertation : **La France et la décolonisation de 1944 à la fin de la IVème République** (Indes, A, B, C, D) Dissertation : **La France face aux problèmes de la décolonisation de 1945 à 1962** (Espagne, A, B, C, D) Document : *mai-juin 1958 : Le retour au pouvoir du Général De Gaulle* (Polynésie, A, B, C, D) Sept 91 : Dissertation : **La France et l'Algérie 1945-1962** (sujet national, A, B, C, D)
1992	Rien
1993	Septembre 93 : Documents : **«Acteurs, facteurs et espaces de la décolonisation** » 4 docs, Antilles Guyane
1994	Dissertation : **Les politiques de décolonisation dans le monde de 1945 aux années 1960** (Antilles, Guyane) Documents : **L'émergence du Tiers-monde** (GR4) documents : **le Tiers-monde depuis 1955, une difficile affirmation** (Antilles/Guyane) Documents : **La France et les Français face à la guerre d'Algérie** (Amérique du Nord)
1995	Rien
1996	Rien
1997	juin 97 : Document : **discours de 1963 à l'Onu sur les conflits dans le monde** (Polynésie française) sept 97 : **Le Tiers-monde de 1955 à nos jours** (Nouvelle Calédonie) : le candidat s'interrogera sur les tentatives d'organisation politique et économique et leurs résultats)
1998	Composition : **la politique extérieure du général De Gaulle** (politique coloniale comprise 1958-1969), Pondichéry Documents : **La décolonisation à travers les exemples britannique et français**, (sujet national)
1999	Composition : **Le Tiers-monde de 1955 à nos jours** (Nouvelle Calédonie) Documents : **La décolonisation vue par De Gaulle** (conférence de presse), (Polynésie française) Septembre : Documents : **Quelle place le Tiers-monde a-t-il dans les rapports de force mondiaux de 1945 à nos jours ?** (Polynésie française) Composition : **L'émancipation des peuples dépendants depuis 1945,** (sujet national)
2000	Document : **allocution de De Gaulle pendant le putsch des généraux d'Alger**, (sujet national)

2001	Document : **La conférence de Bandoung**, (sujet national) Composition : **L'émancipation des peuples colonisés (1945-1975**), (Polynésie française)
2002	Composition : **L'émancipation des territoires français d'Afrique de 1945 à 1962**. La chronologie suggérée commence par les « émeutes de Sétif », série S
2003	Mineure : **Indépendance du Maroc, extrait du manifeste de l'istiqlal 11 janvier** 1944, Nouvelle Calédonie Mineure : **Discours de Nehru à Bandoung**, Pondichéry
2004	Documents : **Les difficultés de la colonisation : la France et le cas algérien**, série ES Composition : **Les difficultés de la décolonisation : la France et le cas algérien**, série S Composition : **La décolonisation en Afrique depuis 1945**, Pondichéry
2005	Composition : **L'émancipation des peuples colonisés : indépendances et tentatives d'organisation (1945-1975**), série ES Documents : **La France et le Tiers-monde depuis 1945 ,** Antilles Composition : **La décolonisation de 1945 à 1975** , Polynésie Document : **La fin des Indes britanniques**, Pondichéry Document : texte **« La colonisation vue par jules Ferry »,** Nouvelle Calédonie Composition : **La décolonisation de 1945 à 1975**, Polynésie
2006	Mineure : **Extrait du communiqué final de la conférence de Bandoung**, Afrique Mineure : **Le regard d'Aimé Césaire sur la conférence de Bandoung**, Nouvelle Calédonie Mineure : **Election d'un député de Tahiti à l'Assemblée nationale le 23 octobre 1949** (articulation Union française/patriotisme français), Polynésie Mineure : **Couverture de cahier scolaire par G. Daschner vers 1900 représentant une Marianne dans les colonies françaises (propagande impériale),** Amérique du Nord Mineure : **Discours 27 janvier 1956 d'Aimé Césaire en 1956 sur les peuples coloniaux et surtout le problème algérien, les temps modernes, 1956,** Antilles Documents : **Emergence, affirmation et difficultés du Tiers-monde de 1955 à la fin des années 1970**, Asie Composition : **La colonisation européenne et le système colonial du milieu du XIXème siècle aux années 1960,** Liban **La colonisation européenne et le système colonial** (milieu du XIXème siècle- 1939), Pondichéry
2007	Mineure **: texte de « Georges Clemenceau répond à Jules Ferry »,** série S Composition : **Emancipation et affirmation du Tiers-monde des années 1950 aux années 1970**, Amérique du Nord Composition : **Le Tiers-monde : indépendances, contestation de l'ordre mondial, diversification (1945- fin des années 1980**), Pondichéry Composition : **L'Afrique colonisée du milieu du XIXème siècle jusqu'à la fin des indépendances** , Afrique Composition : **La colonisation européenne : acteurs et modalités (1850-1939),** Asie Composition : **La décolonisation et les tentatives d'organisation des États nouvellement indépendants jusqu'aux années 1970**, Nouvelle Calédonie
2008	Documents : **La colonisation et le système colonial français entre le milieu du 19ème siècle et la fin des années 1930 : quelles caractéristiques ? le système colonial français**, série S Composition : **L'émancipation des peuples colonisés de 1945 à la fin des années 1960**, Amérique du Nord

	Documents : **« La question coloniale dans la France des années 1930** », Amérique du Nord Composition : L'Empire colonial français du milieu du XIXème siècle à 1962, Liban Documents : **Réalités et limites du Tiers-monde de 1955 aux années 197**0, Liban Document : **Rapport de Mme Tasca (1999) sur la loi cadre-deferre (1957**), Polynésie Composition : **La décolonisation du Nord de l'Afrique, du Maroc au canal de Suez, de 1945 à 1962** (NB : présence des émeutes de Sétif dans la chronologie proposée), Afrique Mineure : **« Une » du petit journal sur la colonisation italienne en Tripolitaine**, Polynésie
2009	Epreuve mineure histoire : **Texte sur une rencontre Nasser/Nehru/ Tito le19 juillet 1956,** série ES, série S Composition : **L'émancipation des colonies et l'affirmation du Tiers-monde sur la scène internationale (vous montrerez comment l'Océanie s'insère dans ce mouvement),** Nouvelle Calédonie Composition : **Le fait colonial dans l'Empire français du milieu du XIXème siècle à 1939** (nb : première apparition de l'expression « fait colonial »), Nouvelle Calédonie, Série S Composition : **La décolonisation : facteurs, acteurs et modalités (vous montrerez comment le Pacifique s'insère dans ce processus),** Polynésie Documents : **La décolonisation de la fin de la Seconde Guerre mondiale aux années 1960**, Pondichéry Mineure : **Texte issu d'un manuel scolaire : « à travers nos colonies » long texte montrant la colonisation européenne en Algérie, ses intentions, sa complexité**, Amérique du Nord Mineure : **Texte sur le « centenaire de l'Algérie » issu de l'ouvrage du Colonel Meynier**, Liban
2010	Epreuve majeure : **Tiers-monde : indépendances et tentatives d'organisation (1945- fin des années 1980),** série ES Documents : **« Le Tiers-monde, des principes fondateurs aux désillusions politiques** », Afrique Mineure : **Couverture de l'Almanach du petit colon algérien 1893**, Amérique du Nord Mineure : **Texte issu des mémoires de DG : « De Gaulle et l'Empire colonial »,** Liban Composition : **La décolonisation et ses conséquences (1945- fin des années 1980**), Pondichéry Mineure : **Discours de H Macmillan devant le Parlement sud-africain le 3 février 1960** » (sorte d'état des lieux des luttes pour l'indépendance), La Réunion
2011	Composition : **La colonisation européenne et le système colonial du milieu du XIXème siècle au milieu du XXème siècle**, série S Composition : **La décolonisation et l'émergence du Tiers-monde (1945-1975),** Afrique Composition : **L'Asie dans les relations internationales de 1945 à 1975 (Proche-Orient exclu) : décolonisation et rôle dans la guerre froide,** Amérique du Nord Composition : **La colonisation et le système colonial du milieu du XIXème siècle à 1939**, Amérique du Nord, série S Composition : **L'évolution de la Nouvelle Calédonie et de Wallis et Futuna depuis 1945**, Nouvelle Calédonie Mineure 1 : **La conférence de Bandoung vue par Raymond Aron,** Pondichéry Mineure 2 : **Préface de l'atlas colonial français (du maréchal Lyautey),** Pondichéry Composition : **Les décolonisations et les tentatives d'organisation des États nouvellement indépendants jusqu'aux années 1970** (chronologie : 1ère date : Sétif), Liban

2012	Composition : **La guerre d'Algérie (pas de date**), Bac de première S Mineure : **Le 13 mai 1958 vu par l'écho d'Alger (Une de journal),** Afrique Mineure : **L'affirmation du Tiers-monde sur la scène internationale des années 1950 aux années 1980),** Pondichéry Documents : **De la 2ème Guerre Mondiale à Bandoung (1955) : l'émancipation de l'Asie**, Amérique du Nord Mineure : **« Le fait colonial » texte : introduction à la brochure du ministère des colonies consacrée à la promotion des carrières coloniales** », Liban Composition : **La polynésie française et la France métropolitaine depuis 1945** , Polynésie

Annexe 5 : Tableau des activités de l'ACHAC depuis 1991[813]

Date	Tribunes médiatiques	Articles scientifiques	Ouvrages savants et semi-savants	Productions pédagogiques	Séminaires, colloques, programmes de recherche
1991		Création de la revue *Plein Sud*			Séminaire : « méthodologie et sources iconographiques dur l'Afrique et la propagande coloniale (1920-1960) », associé au CERA, Paris 1
1992		*Plein Sud* n°2			
1993		*Plein Sud* n°3			Colloque « images et colonies », BNF
1994	«Au secours le colonialisme revient » *Libération*	*Plein Sud* n°4			Colloque « Maghreb et Afrique noire au regard du cinéma colonial » partenariat IMA
1995					colloque « l'Autre et nous. Scènes et types à Marseille », patronage UNESCO
1996			*L'Autre et nous*. Syros	« L'Empire colonial à son apogée, propagande et réalités », *Textes et documents pour la classe*.	Colloque « Miroirs d'Empires. De l'imaginaire colonial aux images sur l'immigration » partenariat ville de Lille.
1997		« Imaginaire colonial, figures de l'immigré », *Hommes et migrations* n°1207, coordonné par l'ACHAC.	1) *L'Afrique, un continent, des nations,* Milan. 2) *De l'indigène à l'immigré*, gallimard. 3) *Images d'Empire, 30 ans de photographies officielles sur l'Afrique française*, La documentation		colloque De l'indigène à l'immigré, IMA, patronage UNESCO.

[813] Tableau élaboré à partir des données de leur site : www.ACHAC.fr

			française.		
1998		Coordination du numéro spécial Afriques, revue *Passerelles*			
1999		« L'Afrique noire inventée : de la première guerre mondiale aux indépendances », *Historiens et Géographes, n*°367		« L'Afrique noire inventée : de la première guerre mondiale aux indépendances », *Historiens et Géographes*, n°367	Lancement du programme « immigration des Suds en France » (XIX-XXè siècles)
2000	« Un musée pour la France », *Libération* «Ces zoos humains de la République coloniale », *Le Monde diplomatique,* °557 réédité l'année suivante dans *Manière de voir*, n°58	« Sauvage ou assimilé ? Quelques réflexions sur les représentations du corps des tirailleurs sénégalais 1880-1918 », *Africultures*, n°25 « Les médias français face au Rwanda. De l«intervention française de 1990 au génocide », *Africultures,* n°30. « Zoos humains, une longue tradition française » *Hommes et migration*, n°1128. « Le colonialisme, un anneau dans le nez de la République », *Hommes et migrations*, n°1228			Lancement du programme Zoos humains
2001	« Entre apothéose et oubli », *Le Monde diplomatique*, n°562. « Les impasses du débat sur la torture en Algérie. Une histoire coloniale refoulée », *Le Monde diplomatique,* n°567. «1931 : tous à l'expo » *Le monde diplomatique*, n°562.	« Des zoos humains aux apothéoses coloniales : l'ère de l'exhibition de l'autre », *Africultures* n°43 « Les pièges de la mémoire coloniale », *Les cahiers français,* la documentation française.	*Le Paris Noir*, Hazan.		Colloque Zoos humains : corps exotiques, corps enfermé, corps mesurés, partenariat CNRS Cycle de conférences Zoos humains et mémoire coloniale à l'IMA
2002	« Musée des immigrations ou musée des colonies ? » *L'humanité*	« Au bout du chemin ensemble ? » *Africultures* n°52 « Les blacks ont-ils un grand sexe ? » *Africultures* n°53 « Colonisation, immigration et culture européenne ; quelques mise en perspectives »,	*Zoos humains. De la vénus hottentote aux reality shows*, La découverte		Colloque « le corps extrême », Marseille, partenariat CNRS.

		Migrations et Société, n°85.			
2003		« Les différences qui ne laissent pas indifférents » *Africultures* n°56 « Le marketing ethnique est arrivé », A*fricultures* n°55 « Forcément c'est attirant »*Africultures* n°54	Traduction de l'ouvrage sur les zoos humains en Corse, éditions Ombre, Corte. *La République coloniale. Essai sur une utopie*, Albin Michel. *De l'Indochine à l'Algérie ? La jeunesse en mouvement des deux côtés du miroir colonial 1940-1962*, La découverte *Le Paris Arabe*, la découverte *De la mémoire coloniale à l'histoire*, Francophone postcolonial studies *Culture coloniale. La France conquise par son empire* (1871-1931), Autrement		Débat, le Paris arabe, IMA
2004		« Un parfum de chocolat », *Africultures* n°61 « Offrez-vous un nègre ! » *Africultures,* n°60. « Déshabillez-moi ! » *Africultures* n°59. « Gang in France » *Africultures* n°58.	*Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines*, La découverte *Culture impériale. Les colonies au cœur de la République (1931-1961),* Autrement. *Paris-Asie*, La découverte.		
2005	« Le retour des zoos humains », *Le monde* « Ni victimes, ni héros », *Libération* **«La question coloniale longtemps occultée, peut éclairer des pans de notre présent » (source non précisée sur le site), oumma.com.** « La fracture coloniale », *Le Nouvel observateur*	« Paris-Tokyo, la mémoire coloniale qui bloque »A*fricultures* « La fondation du républicanisme colonial. retour sur une généalogie politique », *Mouvements n°*38 « Notre Dame de la garde », *Africultures* n°65.	*Marseille, porte sud*, Coéd Jeanne Laffitte et La découverte. *La fracture coloniale. La société au prisme des héritages coloniaux*, La découverte.		Colloque la Fracture coloniale. La société française au prisme des héritages coloniaux, partenariat La découverte et le *Monde diplomatique*, Assemblée Nationale. Colloque Yves Benot, historien des luttes anticoloniales, BNF, patenariat BNF et éditions La découverte. Colloque 1905-2005, Marseille,

	« Non à la guerre des mémoires », *Le Nouvel Observateur* « Démons français *», Le Monde*				Porte Sud. Entre colonisation et immigration à Marseille, partenariat avec La découverte et éditions Alcazar.
2006	« Une loi qui vient de loin », *Le monde diplomatique.*	*« Le corps exotique, le corps colonisé. Questions et propositions autour de deux catégories de représentation de l'altérité »* Représentations du corps, Presses universitaires de nancy. « Instinct nègre », Black logo 13 », *Africultures* n°67.	*Un siècle d'immigration des suds*, midi libre *Sud-Ouest, porte des outre-mers*, Milan *Culture postcoloniale. Traces et mémoires coloniales en France (1961-2006),* Autrement. *Culture coloniale/culture impériale avec culture postcoloniale*, Autrement. *La République coloniale. Essais sur une utopie*, Hachette (réédition et changement d'éditeur)		Colloque Languedoc Roussillon, porte des outre-mers, Montpellier, partenariat avec ACSE et Conseil général.
2007	« Frêche et le temps des colonies », *Midi libre*	« Le Maroc dans l'affiche française, 1906-1966. Entre monde médiéval et colonie idéal », Images coloniales du Maroc en Espagne » *Mélanges de la Casa Velasquez,* tome 37. « La fracture coloniale ; retour sur une réaction », *Mouvements, n51* « La CNHI dans le sanctuaire du colonialisme français », *Hommes et migrations*, n°1267. « Retours sur la question coloniale », *Cultures sud, revue des littératures d'Afrique, des Caraïbes, de l'océan indien*, n°165.	*Altérité, identité, stéréotypes. Des corps dans les affiches de spectacle ethnographiques Corps normalisé, corps stigmatisé, corps racialisé*, De Boeck. *Lyon, capitale des outre-mers*, La Découverte *De l'indigène à l'immigré,* La découverte, réédition. *La colonisation française*, Milan, les essentiels	« l'école dans la France d'aujourd'hui », ouvrage collectif sous la direction d'Alain Finkielkraut, *Qu'est-ce que la France ?*	Programme Lyon capitale des outre-mers, partenariat ACSE, région Rhone-Alpes Colloque mythes et mythologies autour des tirailleurs, Saint-Denis Colloque Aquitaine, porte des outre-mers, partenariat ACSE et Conseil régional d'Aquitaine.
2008		« Les guerres de mémoires dans le monde », *Hermè*s, *Communication et politique* n°52	« Regards sur l'affiche, des zoos humains aux expositions coloniales », *le corps mangeant,* éditions Dilecta. Corps et couleurs, CNRS *Grand-Ouest, mémoire*		Colloque Rencontres en Lorraine, Metz, partenariat ACSE Colloque rethinking Human Zoos, Institut Français du Royaume

			des outre-mers, Presses Universitaires de Rennes, *Frontières d'Empire, du Nord à l'Est*, La Découverte *Les guerres de mémoires. La France et son histoire. Enjeux politiques, controverses historiques, stratégies médiatiques,* La Découverte *Human zoos. Science and spectacle in the age of colonial empires, Liverpool* University Press		Uni, partenariat Society for Francophone Postcolonial Studies, liverpool University Press. Colloque autour de l'ouvrage Frontière d'Empire, Satrsbourg Colloque Un siècle d'immigration des Suds dans le Nord Est, Strasbourg Colloque Histoire de l'immigration et mémoires partagées , Palais des Beaux arts, Lille, Partenariat ACSE, Conseil Régional NPC.
2009			*Présence des Suds en Limousin*, La Montagne.	Conférence Bretagne, mémoire des outre-mers et immigration des Suds, rennes, partenariat ACSE, conseil régional et Liguede l'enseignement.	Table ronde Présence des Suds en Limousin, un autre regard sur l'immigration, hôtel de région Limousin. Conférence Bretagne, mémoire des outre-mers et immigration des Suds, rennes, partenariat ACSE, conseil régional et Liguede l'enseignement. Colloque Histoires et mémoires : esclavage, colonisation et immigration, Musée d'histoire de Nantes Colloque Les migrations sportives ; du temps colonial à

					l'ère postcoloniale, Université de Lausanne, Fonds national Suisse pour la Recherche Scientifique
2010	« Appel pour une République multiculturelle et post-raciale suivi de 100 propositions pluricitoyennes », *respect-mag*	*Ruptures postcoloniales. Les nouveaux visages de la société Française*, La Découverte. Coffret 8 livres : *Un siècle d'immigration des Suds en France*			Colloque Programme Régional d'Intégration des Populations Immigrées, Toulouse.
2011	« Aux origines du racisme », *CNRS Le journal*.	*Le tumulte noir*, antithèse. *Human Zoos. The invention of the savage*, Acte Sud, Musée Branly. *La France Noire. trois siècles de présence des Afriques, des Caraïbes, de l'océan indien et d'Océanie,* La découverte *Zoos humains et exhibitions coloniales. 150 ans d'invention de l'Autre*, La Découverte Traduction de la République coloniale en japonais.			
2012	« Manifeste pour un musée des Histoires coloniales », *Libération*	*Menschen Zoos. Schaufenster der Unmenschlichkeit. Völkerschaunen in Deutschland, österreich, Schweiz, UK, Frankreich, Spanien, Italien, Japan, USA, Les* éditions du crieur public, Allemagne. *La France Noire, Présences et migrations des Afriques, des Amériques et de l'océan indien,* La Découverte.		Publication Travaux pour la Classe, Exhibitions (partenariat avec la fondation Thuram)	Colloque international autour des Zoos Humains, théâtre Claude Levi Strauss, partenariat quai Branly.
2013		*La France Noire*, réédition en poche. *La France arabo-orientale. treize siècles de présence du Maghreb, de la Turquie, d'Egypte, du Moyen-Orient et du proche-Orient*, La Découverte			Colloque histoires croisées France-Maghreb, palais du Luxembourg, partenariat avec le sénat Colloque Histoires et mémoires croisées, chapitres oubliés de l'histoire de France, palais du Luxembourg,

					collège d'études mondiales Colloque Marche des beurs, marche pour l'égalité : le poids des médias, partenariat avec l'association génériques. Colloque 1983, tournant médiatique de la question de l'immigration en France à la maison des sciences de la Communication, Archives Nationales, partenariat laboratoire URMIS, LCP, CNRS, AN, INA, Générique, Pangée Network
2014		*Colonial Culture in France since the Revolution, Indiana* University Press (traduction)			table ronde : Normandie porte des Suds à Rouen Colloque Sport, Cultures and the media, université Sorbonne nouvelle Colloque : Des champs de bataille aux réécritures de l'histoire coloniale, palais du Luxembourg Colloque Histoire, intégration, discrimination, ville. Quels enjeux en 2014 ? Arts décoratifs, Paris

RESUME

Cette thèse cherche à identifier les conditions de possibilité de modification des curricula au regard des pressions sociales. Pour cela, elle s'appuie sur un contenu d'enseignement précis : le fait colonial qui, entre les années 1980 et aujourd'hui, interroge de plus en plus le consensus national-républicain au fur et à mesure qu'il se connecte avec la question de l'immigration postcoloniale.
Cette thèse s'appuie aussi sur un matériau empirique varié : des discours politiques et médiatiques construisant l'enseignement du fait colonial comme un problème public ; des archives de l'Éducation nationale, des rapports officiels, ainsi que des entretiens.
Nos pistes de travail consistaient alors à identifier la configuration de réseaux d'acteurs susceptibles de procéder à une mise en compatibilité des questions scientifiquement et politiquement débattues avec les attendus du curriculum d'histoire, afin d'en faciliter la traduction.
Il apparaît que chaque moment de débat mémoriel sur le passé colonial rejoue des tiraillements propres à l'école républicaine et à l'enseignement de l'histoire : la dialectique entre la pluralité culturelle et l'universalisme, celle entre l'égalité et l'identité, ou encore entre les logiques de reconnaissance et les logiques civiques. On trouve des injonctions de différents niveaux et parfois contradictoires, des décalages entre les agendas des débats publics et l'agenda scolaire, de sorte que la porosité entre les débats sociaux et les curricula d'histoire ne s'avère pas naturelle.

Mots-clés : Curriculum, Socio-histoire, fait colonial, traduction, consensus national-républicain, enseignement de l'histoire, immigration postcoloniale.

ABSTRACT

This thesis seeks to identify the conditions of possibility for variations and amendments in the curricula, given social pressures. For this purpose, it is founded on a precise content of teaching : the events of colonialism that, from the 1980's to the Present, have questioned more and more the national and republican consensus, as it connects to the issue of post-colonial immigration.
This thesis is also founded on firsthand empirical material : political and media discourses constructing the teaching of the events of colonialism as a public matter ; archives of National Education ; official reports ; and many interviews.
Our lines of inquiry consisted then in identifying the establishment of networks of social actors likely to make compatible scientifically and politically debated issues with the expectations of the history curriculum, and to facilitate its translation.
Our inquiry reveals that every occurrence of the memorial debate on the colonial past restages specific stinging and pulling in the republican school systen and in the teaching of history : the dialectic between cultural plurality and universalism, the one between equality and identity, or even the one between logics of acknowledgment and civic logics. Many injunctions are to be found, at different levels, sometimes contradictory, many discrepancies between the agendas of public debates and the timescale of school, so that the concordance between the social discourse and the history curricula does not turn out to be innate or natural.

Key-Words : History Curriculum, events of colonialism, translation, national and republican consensus, post-colonial immigration, translation, socio-history of curriculum.