

Enjeux culturels dans l'enseignement de l'ère coloniale française

* Dr. Sara Elsingaby Rached

Résumé

L'article ci-contre trace l'itinéraire suivi par les autorités françaises dans l'enseignement de l'époque coloniale depuis la IIIème République jusqu'à l'ère contemporaine.

La colonisation a pris ses premières formes dans la fiction littéraire ; nous proposons une relecture d'un texte pionnier et anticipateur de l'esprit colonial : la Découverte australe fait par un homme volant, de Rétif de la Bretonne. Ce texte met un place, et pour la première fois dans l'histoire littéraire, un processus d'acculturation des indigènes en vue de l'appropriation de la langue des colons. C'est le rôle qu'a dû jouer l'école pendant l'ère coloniale. C'est la deuxième partie de l'article où nous étudions comment l'école à cette époque litigieuse a servi le projet colonial. Les enjeux sont nombreux et complexes et contribuent à modifier l'enseignement de l'histoire française au sein de l'école française. C'est la troisième partie de notre étude.

□ الملخص

يدرس هذا البحث المسار الذي اتبعته السلطات الفرنسية في تدريس الفترة الاستعمارية من الجمهورية الثالثة إلى العصر المعاصر. استغرق الاستعمار أشكاله الأولى في الخيال الأدبي. وفي هذا السياق نقتح إعادة قراءة نص رائد واستباقي للروح الاستعمارية: الاكتشاف الجنوبي الذي قام به رجل طائر من ريتيف دي لا بريتون. هذا النص يضع، لأول مرة في التاريخ الأدبي، عملية تتقظ السكان الأصليين بهدف اكتساب لغت المستعمرين. هذا هو الدور الذي كان على المدرسة أن تلعبه خلال الحقبة الاستعمارية. وهذا هو الجزء الثاني من المقالة حيث ندرس كيف ان المدرسة في هذا الوقت خدمت المشروع الاستعماري. ان المخاطر كثيرة ومعقدة وتساهم في تعديل تدريس التاريخ الفرنسي داخل المدرسة الفرنسية. هذا هو الجزء الثالث من دراستنا

S'assurer d'un empire colonial ne relève (...), pas seulement d'une domination économique et militaire. La diffusion de la langue française à travers le monde montre comment la France et la culture française se répandent peu à peu. La colonisation va permettre d'exporter les valeurs de la civilisation occidentale ainsi que la langue française.ⁱ

Jusqu'à nos jours, le statut de toute langue étrangère en période coloniale demeure ambigu : la langue du colonisateur est-elle langue seconde ou langue étrangère (à savoir que le colonisateur insiste pour imposer SA langue comme langue maternelle).

Le français a toujours été en concurrence avec les langues locales des pays colonisés pour au moins deux raisons (ce sont les deux raisons les plus communes) : langue de civilisation (surtout après la Révolution française, période communément appelée « l'ère précoloniale ») véhiculant des valeurs universelles et humanistes ; langue du pouvoir politique et économique.

L'aménagement linguistique de la colonisation suscitera de nombreuses problématiques ; la question identitaire reste la plus délicate, voire la plus compliquée à résoudre. Maintes questions déferlent même après la décolonisation et après l'installation d'une culture nationale: pour édifier sa propre culture, pour sauvegarder son patrimoine culturel et pour préserver son identité, le colonisé a-t-il besoin de la langue du colonisateur ?

Depuis l'époque précoloniale où une vraie "culture coloniale" frayait son chemin, les frontières politiques se redessinent tandis que les frontières culturelles se déplacent.

Nous sommes évidemment concernés dans la présente étude, par les frontières culturelles et identitaires qui distinguent les communautés humaines.

La mobilité coloniale créera la notion d'« interculturalité » : une problématique moderne qui a dominé la scène à partir de l'ère "précoloniale" à la fin du XVIII^{ème} siècle. La période coloniale n'est

pas seulement une période de l'Histoire, c'est un élément d'une identité composite et complexe stimulant une série de questions sur la diversité et l'altérité.

Durant cette période, tout un dispositif affectant la littérature de voyage et le roman d'aventure est mis en place ; même la presse, elle se charge de relater les prouesses des explorateurs (les colons) ; de nouvelles idéologies, un nouveau savoir sur l'Autre et l'Ailleurs se constituent tels l'ethnographie coloniale ou l'anthropologie physique...

Quant à la langue, elle devient l'une des possibilités culturelles de l'extension-expansion spatiale; à savoir que l'acte colonisateur domine les esprits par l'effet du langage, par l'acte langagier. C'est à partir, précisément de la fin du XVIIIème siècle et avec la Révolution française que l'attachement à la patrie est doublé d'un attachement à la langue française pour bien mériter cette patrie.

1. Les origines littéraires de l'acculturation coloniale

A cette même époque, des textes – pionniers anticipent l'esprit colonial et sa problématique langagière. Ainsi, le roman *la Découverte australe par un homme volant* (publié en 1781) de Rétif la Bretonne analyse finement et avec grande subtilité littéraire les phases de l'appropriation d'une culture étrangère, de l'annihilation d'une culture (la culture du colonisé) par une autre considérée comme étant bien supérieure (la culture du colonisateur). Le déplacement dans ce roman est virtuel mais toutes les valeurs véhiculées brossent parfaitement l'esprit colonial.

Sur un continent dit "austral", une famille- les Victorins- s'installent et fondent un Nouvel Empire en collectant et même collectionnant des êtres hybrides retrouvés sur cette partie du continent (anticipation impressionnante de l'Exposition Universelle de Paris et de Bruxelles)ⁱⁱ. (CF. Annexe sur l'Exposition Universelle)

Les Victorins sont à la tête du pouvoir parce qu'ils ont la supériorité du Savoir: ils sont les seuls à posséder le secret de la

fabrication des ailes et le secret de la langue; en fait, le secret de la fabrication des ailes ne serait révélé que par l'intermédiaire de la langue. Ils entreprennent alors d'apprendre le français aux nouveaux habitants; et c'est par la langue et le mariage (le métissage) qu'ils raffinent le peuple austral.

Ce roman-pionnier montre sans le dire nommément un processus d'acculturation intégrale (abandon de la culture d'origine) que subissent les indigènes afin de s'approprier de la nouvelle langue étrangère et de sa culture;

En sociologie, l'acculturation désigne la transformation de cultures différentes qui sont en contact permanent. Les processus en jeu dans ces rencontres sont principalement : le décalage culturel, la résistance et l'intégration.

De même, les autochtones doivent oublier leurs racines, les voix et les signes qui constituaient leurs langues ; dialectes et patois bannisⁱⁱⁱ; ils doivent accepter de faire partie d'une race à laquelle ils n'appartenaient pas. Ils n'ont même pas le droit de penser à un retour aux sources ni aux origines. Mais leur appropriation de la langue déclenche une autre Genèse, une autre anthropologie: c'est leur nouvelle culture.

Nous sommes là de plain-pied dans cette zone de contradictions repoussées ; puisque les voyages transcontinentaux depuis cette époque (surtout la période prérévolutionnaire) étaient mus par une nouvelle foi: la pluralité des mondes. Toutefois, cette foi en l'altérité et la pluralité déclenche des heurts car sur le sol des territoires conquis domine l'esprit « d'homogénéisation » alors qu'au départ, la découverte de l'autre monde visait le décentrement et le détachement vis-à-vis de l'Europe! C'est ce qu'ont prévu les grandes figures du XVIIIème siècle de Fontenelle, Marivaux à Rétif de la Bretonne.

Dans *La République des philosophes* de Fontenelle, une décimation d'une partie de la population est nécessaire pour garder les personnes les plus efficaces; dans la trilogie de Marivaux (*L'île des esclaves*, *L'île de la raison*, *La colonie*), arrivés à bord des îles, les maîtres (qui sont des esclaves) massacrent les esclaves (qui dans leurs

contrées d'origine sont des maîtres) dans un extraordinaire jeu de renversement de rôles et de mots.

Ce pendant, les "massacres et les tueries " cités ci-dessus ne sont pas nécessairement physiques mais aussi "culturels" et les textes de Marivaux et de Rétif de la Bretonne en font preuve. Avec Marivaux, les naufragés débarquent sur une île où les référents de la langue française ne sont les mêmes comme en métropole; ainsi, poète signifie chez les insulaires « Bête ».

On est là dans la sémiotisation de l'espace ^{iv} et de la sociolinguistique^v aussi. L'usage de la langue française sur des espaces –encore non-francophones- s'affronte au concept même de l'espace avec ses différentes typologies: l'espace matériel comme étendue géographique; et l'espace immatériel, appelé aussi "espace social" comme l'étendue de toutes les interactions politiques et culturelles.

Les affrontements culturels commenceront le moment où l'on refuse l'échange car de l'échange naît une "autre culture" : la culture des différences. Le rejet des autres cultures et l'abolition des langues locales est une attitude coloniale qui refuse qu'une culture pourrait se passer de la culture occidentale. C'est la « Culture Impériale ». Bertrand Badie rappelle, dans *La fin des territoires*, que la notion d'Empire diffère de celle d'Etat-nation ou de colonies sur ce point précis de la vision de l'espace:

Il est certain que le projet culturel qui fonde la construction impériale est peu compatible avec le principe de territorialité. Il suppose extension, rayonnement et diffusion; il est à ce titre, rebelle à tout bornage. L'Empire ne connaît en fait qu'une identité, celle de la culture qu'il promeut et qu'il a pour objectif d'universaliser^{vi}.

A cet égard, on peut parler d'un double aspect concernant cette "culture" impériale: un aspect politique centré davantage sur l'extension territoriale et le déplacement des frontières, autrement dit "le colonial"; et un aspect littéraire intéressé par l'enrichissement de l'imaginaire européen avec des récits de voyage et d'aventures.

La communauté impériale est soudée par la force du langage et des nouvelles valeurs de cohabitation. Notre roman de référence *La Découverte australe...* indique que les autochtones du continent austral portent tous des signes marquant leur appartenance raciale et ethnique. Les Victorins désirent surmonter les différences par une langue allant au-delà des différences tant qu'on partage un même espace puis leur Culture serait une culture d'intégration des différences. C'est l'idéal colonial de l'assimilation parce qu'en premier lieu, le colonisateur doit créer des ressemblances; l'idéal culturel, quant à lui, serait relativisme et particularisme.

Ainsi, les Victorins (supérieurs par leur force du savoir et du pouvoir de leur langage) n'ont d'autres choix pour éliminer les différences entre les habitants de leur empire que d'uniformiser leurs esprits puis leurs langues et d'imposer le français comme langue d'entendement. Les langues locales sont cloisonnées et le français devient le Centre: le standard linguistique et la référence absolue.

Et c'est dans ce sens que l'auteur appréhende le processus de l'acculturation et de la neutralisation de tous les signes susceptibles de déclencher des confrontations identitaires pour que l'idéal communautaire ne dégénère en conflit ethnique. On dirait un idéal impérial avant la lettre. Le métissage, dans ce roman et puis après dans le quotidien colonisateur, annihile d'une part les signes des différences identitaires et idéalise d'autre part le mélange des différences. Les Victorins épousent des autochtones et on voit naître une génération métisse. Tout un processus d'éducation s'installe pour intégrer et assimiler les jeunes métis; le texte n'a pas encore institutionnalisé l'école et son rôle intégrateur, il s'agit juste d'une éducation – initiation à la langue et à la culture de l'Autre. Ce n'est pas sans anticiper une période charnière dans l'Histoire de la France impériale après la naissance de milliers d'enfants d'une liaison entre le colon et l'indigène. Interviennent alors des notions neuves: francité^{vii} et race. Ainsi, l'indigène pour devenir français " âme et qualité" doit subir une éducation assimilationniste visant l'inclusion. Certains métis seront sélectionnés puis envoyés en France: la plupart étant des

enfants, c'est la Société de Protection de l'enfance qui prend en charge le modelage et l'acclimatation identitaire de ces métis "bientôt français". Durant une séance du Conseil supérieur des colonies (juin 1928), le professeur Bernard Lavergne proposera même de faire doubler l'éducation par des principes du milieu, de l'hérédité et de la race puisque

L'indigène a infiniment plus de mal à s'assimiler à notre culture que les Européens, nos voisins, que des siècles d'éducation gréco-latine et chrétienne ont beaucoup rapprochés de nous.^{viii}

Toutefois, ces suggestions ségrégationnistes fondées sur l'infériorité de l'indigène sont en totale opposition à toute politique d'assimilation que les Etats colonisateurs prétendent réaliser: l'ensemble de ces contradictions qui partagent la France impériale installera une "fracture coloniale" dont souffre la France jusqu'à nos jours.

L'héritage colonial a produit des configurations étatiques complexes, la politique étrangère de maints états est influencée par les liens tissés pendant la période coloniale, le déficit d'intégration des populations immigrées dans certains pays occidentaux provient des séquelles de la colonisation, la mémoire collective est infléchie par l'histoire de l'expansion impériale et les rapports de domination qui survivent après la colonisation sont souvent liés à celle-ci.^{ix}

L'école reste à cet égard l'institution « civique et civile » (en opposition à « militaire ») responsable de l'assimilation achevant ainsi ce que les armées ne pourraient conquérir.

2. Ecole française- école coloniale: conflit entre l'enseignement et la colonisation

a- L'enseignement de la langue française

La scolarisation en contexte colonial est un processus d'une extrême particularité. Les idéaux républicains confèrent à l'école la mission d'intégration socio-culturelle autour de valeurs et de langages communs.

Le système scolaire est l'institution idéale à la création d'un espace communicationnel entre des élèves culturellement « différents » parce qu'il libère l'individu de l'identité de son groupe d'appartenance pour accéder à l'universel. L'interculturel surgit alors sous forme de valeurs universelles visant à un entendement commun comme la solidarité, la tolérance, ...etc

Des pratiques éducatives et pédagogiques sont mises en place pour intégrer et prendre en considération les élèves – différents – (constituer des groupes de travail hétérogènes, les pratiques de la pédagogie différenciée) sans stigmatiser les impairs culturels évidents et pour cette même raison que des classes d'intégration et d'assimilation à la culture nationale ont été créées. C'est pourquoi « l'école coloniale » puis « postcoloniale » demeurent jusqu'à nos jours le lieu d'un relatif^x apaisement des tensions de cohabitation intercommunautaire et interculturelle parce qu'elles achèvent la gestion de la diversité ; elle fut considérée l'un des rares atouts que la colonisation a apporté pour les peuples colonisés: ainsi, Jean-Pierre Chevènement^{xi} (ex-premier ministre de la République) avait bien demandé que l'on doit cesser de voir dans la colonisation juste un dénouement brutal mais une illumination de peuples jusque-là ignorants:

On ne peut juger la période coloniale en ne retenant que son dénouement violent mais en oubliant l'actif, en premier lieu, l'école, apportant aux peuples colonisés, avec les armes de la République, les armes intellectuelles de leur libération.^{xii}

La France paria sur le nombre d'écoles créées outre-mer, sur la généralisation de l'enseignement partout, sur les figures célèbres formées dans ces écoles comme Senghor.

Cependant, durant l'Empire, l'école française était une institution trop controversée ; le débat dure jusqu'à nos jours. Quel est le statut de l'enseignement de la langue du colonisateur en situation coloniale: situation d'extrême tension et conflits d'intérêts? Comme l'a brillamment qualifié l'écrivain tunisien Albert Memmi, l'école française est la source de la dualité dans l'esprit des adolescents parce

qu'elle est au fond une école coloniale. Pourrait-on contester la domination et la politique françaises au moment que nous suivons son cursus scolaire ? Oui par exigence politique en vue de l'instauration du français comme la seule langue de l'acquisition du savoir, comme étant une langue supérieure aux langues nationales et locales (la hiérarchisation des langues correspond à la hiérarchisation des êtres), comme étant une langue élitiste : compréhensible et parlée juste par une élite des colonisés.

Un autre défi qu'affronte l'école coloniale : la mise en place d'un dispositif de cohabitation réservant le système métropolitain à une élite et préservant les systèmes locaux ? Ou bien fallait-il lancer une symbiose ? C'est pourquoi à la fin du XIXème siècle de grandes synthèses sur l'enseignement colonial seront effectuées.

En pleine Première Guerre mondiale, le livre de Georges Hardy, *Une conquête morale*, est un véritable plaidoyer pour l'adaptation de l'enseignement aux populations africaines. Inspecteur général de l'enseignement en AOF (Afrique Occidentale Française) de 1912 à 1919, il affirme :

Nous ne tenons pas – on ne saurait trop le préciser – à ce que l'école s'oppose au village et apparaisse aux habitants comme une importation ; nous voulons l'insinuer dans les cœurs indigènes, la faire admettre comme une vieille institution à peine transformée.

xiii

L'envergure de l'enseignement de la langue et de la culture françaises est immense ; l'installation d'un système scolaire en colonies devait tenir compte de ces facteurs :

1. La prise en compte ou non des langues des colonisés qui détermine les pratiques d'enseignement bilingue ou d'enseignement du français comme langue maternelle et donc, des dispositifs institutionnels et didactiques correspondant à ces options.
2. La nécessité de distinguer ou non entre écoles rurales et écoles urbaines (...)

3. La nature du public: par exemple l'enseignement à dispenser aux filles qui se pense à partir des représentations que se fait la société coloniale des traditions indigènes et à partir d'une conception sexuée des rôles sociaux.
4. La question de la confrontation des univers linguistiques et culturels dans l'enseignement du français.
5. Le rôle de la religion à l'école.^{xiv}

Les acteurs de l'école coloniale furent nombreux : les missionnaires, les instituteurs républicains, les responsables coloniaux et métropolitains des protectorats, les inspecteurs. Ces acteurs étaient mus par l'installation de mécanismes d'intégration et d'assimilation dans les références et la langue de la Métropole. Plus tard, d'autres acteurs interviendront, comme les chercheurs en matière d'enseignement, de l'intégration des femmes indigènes dans l'éducation ; aussi les historiographes qui étudieront le lien entre l'école et la politique par l'intermédiaire de la réception des politiques éducatives par les autochtones des territoires colonisés.

Certains pays colonisés avaient déjà leur tradition scolaire : l'école coranique, l'école de pagode...Le colonisateur s'impose alors pour réformer cette tradition scolaire. La réforme consiste en une conformité de ces écoles aux exigences de la modernité, substituer la langue du colonisateur (la véritable langue, la langue supérieure) aux dialectes et aux jargons ; substituer la tradition orale par la découverte de l'écriture. Les colons justifiaient ainsi leur indifférence vis-à-vis de la culture des colonisés : puisque les contrées occupées n'ont qu'un passé oral, qu'une littérature orale, il n'y aurait aucun intérêt à enseigner ni leurs langues vernaculaires ni l'histoire de ces peuplades réduits à la superstition et à la plus naïve crédulité (ce sont là les stéréotypes véhiculés par les relations de voyage et de la littérature exotique).

Bref, tout le credo culturel local et régional des colonies ne pouvait constituer un corpus qui figure dans les programmes, les langues indigènes ne peuvent pas être employées comme langue d'enseignement. Ce sont des langues « pauvres ».

A cet égard, il suffit de consulter le *Compte rendu des Conférences ecclésiastiques du vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie* en 1908 :

Les langues indigènes, si multipliées, si différentes, difficiles à apprendre à fond, peu riches en expressions pour rendre les idées chrétiennes, sont un obstacle à la facile et claire exposition de la Doctrine. Il convient de les considérer comme un pis-aller provisoire, nécessaire pendant longtemps encore, en attendant que les jeunes générations, formées dans les écoles à la langue française, aient remplacé les vieux.^{xv}

C'est ainsi que se trouve justifiée la glottophagie du colonialisme. Le colonialisme se veut « glottophage » c'est-à-dire « mangeur des langues ». La politique linguistique de la France à cette époque fut velléitaire. L'Etat voulait à tout prix imposer le monolinguisme dans ces colonies.

L'école française en colonies avait aussi visé la formation d'une élite locale politisée ; cette élite influencée par les valeurs républicaines de l'égalité formera à son tour (et paradoxalement) une force contestataire contre la domination française. En Algérie par exemple, l'école française fut un lieu d'apprentissage destinée aux élites vouées à pérenniser la culture et la langue française.

Sélective et discriminatoire, elle a formé un contingent d'algériens, peu nombreux mais hautement qualifiés. Ces lauréats de l'école française ont représenté les élites modernes d'une Algérie indépendante, mais aux structures administratives profondément francisées. Ils ont largement contribué à maintenir la langue et la culture françaises^{xvi}

Il faut dire que cet esprit élitiste (entre autres maintes raisons) qui a entravé la mission assimilatrice de l'école. Et cet esprit sera doublé d'un mouvement binaire de réfutation : refus du colonisateur à franciser à part entière les écoliers des colonies (l'égalité des droits étant réservée aux citoyens métropolitains) ; refus du colonisé de participer de plein gré à son génocide culturel ou autrement dit l'acculturation :

En contexte colonial, cette volonté de transformation est indissociable d'une double crainte, fondée sur le sentiment de la fragilité des résultats obtenus, sur le doute même quant à la possibilité de réussir la métamorphose, mais aussi sur le souci d'éviter de former des êtres déclassés, étrangers à leur milieu ou susceptibles de revendiquer une égalité de droits avec le colonisateur. Cette articulation entre esprit missionnaire, perplexité quant à l'effectivité de la conversion et angoisse d'un désordre social caractérise la politique scolaire dans l'ensemble des territoires.^{xvii}

L'image que la puissance coloniale se fait de l'élève indigène conditionne la nature de l'enseignement dispensé. Cela explique pourquoi les contenus des disciplines n'étaient pas tout à fait similaires à ceux de la métropole.

C'est donc au sein de l'école que la dualité coloniale prend sens et élan parce que les apprenants indigènes sont constamment confrontés à deux visages de la France : la France idéale et la France réelle. Et on peut donc facilement déduire que c'est l'école française en colonies qui a diffusé cette opposition et causé cette fracture.

L'enseignement même du français sera marqué par la façon dont les enseignants vivent leur rapport à la France; on doit penser surtout aux premiers indigènes qui se sont approprié la langue du colonisateur puis ils ont joué un rôle dans l'installation de la langue française dans les colonies.

Après les indépendances, les "écoles nationales" dans les ex-colonies françaises seront l'héritière de l'école française et parfois même elles seront une reproduction de l'école coloniale; le français restera le plus largement enseigné tantôt comme langue étrangère dans certaines écoles et tantôt comme langue d'enseignement. Les langues nationales de l'Afrique sub-saharienne (le Sénégal, le Mali...etc) seront introduites dans les systèmes éducatifs tantôt comme discipline mais rarement comme langue d'enseignement.

L'école postcoloniale perpétuera le double postulat senghorien se fondant entre l'enracinement et l'ouverture.

La langue française dans cette mouvance coloniale puis décoloniale sera elle-même une "langue acclimatée" car le territoire sur laquelle elle évolue est riche d'agitation^{xviii}, d'où un potentiel de dynamisme langagier sans précédent dont les traces restent gravées dans les œuvres de la littérature africaine et maghrébine d'expression française.

Toutefois, l'enseignement de la langue française n'étant pas le seul défi pendant la période coloniale mais encore cette soumission des élèves indigènes à un système unique pour apprendre et recevoir l'Histoire d'après la version du colonisateur^{xix} :

A bien lire ces manuels scolaires, ils n'évoquent que très peu les hommes, si ce n'est quelques grandes figures de la conquête ou de la résistance, et quelques élites coloniales qui illustrent, plus qu'elles ne personnifient, une période, un système, des croyances. Par ailleurs, les autochtones, les colonisés, sont totalement absents. Et rien sur les opinions publiques, la culture coloniale ou l'impact idéologique sur les élites des métropoles. Ce traitement, comme auparavant, n'accorde toujours pas de place à l'Autre, celui qui a partagé cette histoire, si ce n'est en tant que victime anonyme, leader charismatique ou ennemi.^{xx}

La place de l'histoire coloniale dans l'enseignement est proposée en deux périodes : "Conquête et colonisation" et, ensuite "Mouvements d'indépendance" sans en montrer les liens causaux et la continuité. Il n'est question dans les ouvrages scolaires de racheter les atrocités coloniales (le Zoo humain en l'occurrence reste à cet égard une honte dans l'histoire de l'Occident)

Les violences coloniales atroces ne posaient pas de problème, elles étaient légitimées par la fonction de la colonisation, qui apparaissait comme émancpatrice. Le consensus colonial était quasiment total: dans l'idéologie dominante de l'Etat-nation, l'acte colonial était pleinement légitime (...) ce qui donne un relief tout à fait nouveau à des crimes coloniaux qui étaient jusqu'alors

parfaitement tolérés et tolérables en fonction des fins de la colonisation. On peut aussi, dans la même dynamique, souligner l'absence de l'histoire de l'immigration. Elle permettrait pourtant de comprendre la profondeur historique de la xénophobie, attestée depuis au moins le 16^{ème} siècle, alors que l'intégration existe aussi depuis fort longtemps.^{xxi}

L'argument colonial stipule que l'Histoire reproduit un discours de l'unité nationale et qu'il faudrait mieux ne pas invoquer et reconnaître les massacres en colonies^{xxii}.

b. L'enseignement de l'Histoire et la légitimation de la colonisation

b.1.1. De la III^{ème} République à la Première Guerre Mondiale

Non sans difficultés, la France se penche sur son passé colonial mais aussi s'interroge sur la façon dont il surdétermine les grands problèmes contemporains, comme l'intégration républicaine et le multiculturalisme (...) le passé colonial non seulement a influencé le passé républicain ou en a fait partie, mais aussi influe sur le présent.^{xxiii}

On a bien observé que l'école française est un des lieux politiques incontournables de la République, elle se trouve très souvent épinglée comme complice d'une histoire mal enseignée où une partie de la vérité est occultée car l'histoire du passé colonial « ne passe pas ».

Dès la fin du Second Empire sous le ministère Duruy, l'enseignement de l'histoire s'étend jusqu'aux périodes contemporaines afin de remplir la mission d'édification citoyenne.

En 1902 cependant, un cursus dit « moderne » est introduit – à parité de statut avec le classique – dans le secondaire. L'histoire scolaire se reconfigure en s'émancipant des humanités classiques et en se dotant de finalités plus en prise avec la réalité contemporaine.

D'abord focalisée sur la colonisation au XIX^e siècle, comme moyen de démonstration de la grandeur impériale européenne et surtout française, la problématique coloniale ne prend l'ampleur d'un « fait colonial » à l'école (c'est-à-dire incluant la traite et la première colonisation) que tardivement.

Au lycée comme à l'école élémentaire, la problématique coloniale s'inscrit dans la politique de construction du sentiment patriotique dévolue à l'enseignement de l'histoire. Le colonial est déjà enseigné dans l'école primaire, où les programmes véhiculent un récit fort proche de celui que l'on retrouve en terminale (classe de philosophie) où l'on étudie les puissances européennes en Afrique : conquête de l'Algérie, protectorat français en Tunisie, question d'Égypte, partage de l'Afrique, convention de Berlin, lutte contre la traite.

Après la Première Guerre mondiale, les programmes d'histoire sont réécrits. Le contexte est déjà à la réflexion sur un usage possible de l'enseignement de l'histoire à des fins pacifiques.

En 1925, l'histoire contemporaine disparaît du premier cycle (de la sixième à la troisième), mais l'histoire coloniale reste très présente dans le second cycle : en classe de première, la colonisation de l'Algérie est introduite explicitement dans la partie portant sur la monarchie de Juillet tandis qu'en terminale, on étudie « L'Empire colonial de la France depuis 1870 : sa formation et son organisation » en tant que chapitre autonome.

En 1938, l'histoire contemporaine réapparaît dans le premier cycle, ainsi que la conquête de l'Algérie en classe de troisième. Il y a peu de changement dans les programmes sous Vichy. En 1945, on parle de « renouveau colonial après 1870 » en troisième et les conquêtes et l'organisation de l'Empire colonial continuent d'être étudiés en classe de terminale.

Dans le Malet-Grillet de terminale (ouvrage classique sur l'Histoire contemporaine), une centaine de pages sont consacrées aux

présences européennes en Asie et en Afrique. La justification de la vocation colonialiste de l'Europe dans ces manuels de la III^e République est bien connue, on rappellera cependant la très grande attention portée aux détails événementiels de l'aventure coloniale et l'insistance sur l'Algérie.

Mais l'enseignement de l'histoire n'est pas la seule discipline mobilisée pour l'édification d'une conscience impériale. Cette dernière passant par l'appréhension de la territorialité de l'espace conquis, la géographie scolaire contribue également – et peut-être plus encore – au récit colonial de la III^e République.

Les programmes de géographie sont ceux qui insistent le plus sur la problématique raciale, grille de lecture principale des différences entre les peuples et des relations internationales à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle.

La République raciale (1860-1930) est un concept permettant de justifier moralement la « mission civilisatrice ». En classe de sixième, dans la continuité du primaire, les « principales » races sont classées selon la typologie « vie civilisée/vie sauvage. A cette époque, le classement par « race » ne disparaît pas dans la géographie... En classes de troisième et de première, le programme de géographie s'intitule « La France et ses colonies ». Dans les manuels, les chapitres consacrés à l'Empire français proposent toujours un rappel historique de la conquête et s'appuient naturellement sur cette lecture darwinienne des relations internationales.

La terminologie employée en classe de seconde accomplit la combinaison entre le facteur racial et la problématique coloniale puisqu'il y est question de « pays encore sauvages et de pays civilisés ». Mais c'est en 1925 que la géographie scolaire officialise sa dimension anthropologique en proposant une « géographie anthropologique » en troisième et en seconde où il est question d'abord des « races et nationalités » puis des différents degrés d'évolution de l'homme entre vie sauvage et civilisation. Ce n'est qu'en 1945 que la classe de seconde abandonne la géographie

anthropologique au profit de l'expression de « géographie humaine » et de « genre de vie », même si subsistent les analyses évolutionnistes.

Par le colonial, l'histoire et la géographie instituent le projet national républicain. Cependant, la thématique relevant également d'une dimension morale, l'enseignement secondaire y ajoute une troisième discipline, la philosophie.

Dans l'un des manuels les plus utilisés de l'entre-deux guerres (*Manuel de philosophie*), la question s'insère dans le chapitre sur « La morale et la vie nationale : la patrie et l'humanité. ». L'humanité est décrite comme un « être collectif » qu'il faut faire exister en tant que tel par une forme de « coopération » relevant d'une « morale sociale ». Un devoir s'impose aux grandes Nations : « Celui d'aider les races attardées à mieux prendre conscience d'elles-mêmes, à s'élever moralement et intellectuellement, et à venir s'intégrer au grand mouvement de la vie humaine. Admirable tâche qui suffirait à elle seule à justifier la colonisation »^{xxiv}. Mais l'auteur montre que malheureusement, la colonisation est souvent dictée par des intérêts économiques ou politiques, et que cela a mené à une « *cruelle et épouvantable histoire* ».

Faut-il pour autant déclarer la colonisation comme illégitime ? Hors question, avant la colonisation, ces peuples étaient déchirés par des luttes intestines, en proie au brigandage, au désordre, au despotisme. Par ailleurs,

il n'y a rien d'illégitime en principe à ce que les peuples dont la technique est plus avancée, exploitent les richesses naturelles que les indigènes ne savent ni ne peuvent exploiter^{xxv}

La colonisation doit donc satisfaire à certaines conditions pour être légitime : respecter la personne et les droits de l'indigène et faire participer les indigènes aux bienfaits de la civilisation matérielle des peuples européens. À ces conditions, la colonisation est beaucoup plus un devoir qu'un droit :

Elle devient une mission d'une haute portée morale que les nations les plus avancées exercent au nom de l'Humanité entière^{xxvi}

Le thème n'est pas accessoire, il fait l'objet de sujets de Baccalauréat, comme à Clermont-Ferrand en 1926 : « Les devoirs des nations colonisatrices », ou encore à Lyon en 1927 : « La morale sociale et la notion de race ».

Le colonial sous la III^e République n'est donc pas qu'un objet d'histoire. Il est un élément indissociable de l'instrumentalisation patriotique et républicaine des apprentissages. À ce titre, son enseignement se ventile sur l'ensemble des disciplines scolaires du champ des sciences humaines. Loin de disparaître par la suite, son approche va cependant subir l'effet des renversements de perspective qui suivent la guerre.

b.1.2 Réformes après la Seconde Guerre mondiale et l'enseignement des civilisations

Le traumatisme de la Seconde Guerre mondiale explique le vaste mouvement de coopération internationale qui s'installe sous l'égide des Nations Unies, ainsi que l'émergence de la notion des droits de l'homme comme mode de régulation des relations intra- et inter-étatiques. Dans ce cadre, le champ éducatif constitue un domaine privilégié. L'UNESCO engagera une réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Le conseil de l'Europe se lancera dans une relecture des manuels scolaires. Il devient donc une nécessité d'ouvrir de nouveaux paradigmes scolaires.

En décembre 1954, les instructions générales intègrent de nouvelles échelles et réflexions. C'est d'abord la géographie au lycée qui est touchée. Une circulaire en mai 1955 rappelle que la géographie « stimule une sympathie active et pénétrante, non seulement pour la France mais aussi pour l'Union Française et tous les peuples du monde. « Circulaire du 4 mai 1955, BOEN, n° 18, 12 mai 1955... ».

En histoire, le concept de « civilisation » permet une nouvelle grille de lecture du colonial. L'enseignement des civilisations est à mettre en relation avec le développement de l'ethnologie et du

nouveau courant historiographique interdisciplinaire. Mais le concept de civilisation d'après-guerre s'est chargé d'une dimension morale. Il s'impose, dans le contexte de crise de la vocation impériale française, comme une manière d'envisager l'altérité culturelle. La civilisation permet l'introduction d'un certain relativisme culturel teinté d'exotisme.

En février 1957, *Les Cahiers pédagogiques* publie un numéro spécial sur l'enseignement de l'histoire. Des universitaires sont interrogés sur les inflexions prioritaires à donner à la discipline. Tous insistent sur l'urgence d'une ouverture au monde et aux autres civilisations. Pour Charles Morazé, par exemple, professeur à l'École pratique des hautes études,

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 []^{xxvii}

S'ajoute aussi la lutte contre le racisme qui commence son ancrage institutionnel. En 1960, un colloque est organisé à la Sorbonne « Contre les préjugés raciaux ». Dans le comité de patronage se trouvent des historiens et géographes comme Jean Dresch (un des géographes français dominants des années 1950-1960), Ernest Labrousse (historien français spécialiste de l'histoire économique et sociale, auteur de *Crise de l'économie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution française*, 1944) ou encore Jules Isaac (historien français et célèbre auteur, avec Albert Malet, de manuels d'histoire). Trois commissions sont dévolues à l'analyse des manuels scolaires. C'est à cette occasion qu'est demandée la suppression de l'étude du colonialisme dans les programmes de philosophie.

Les nouveaux programmes ne feront pas disparaître l'enseignement du colonial du secondaire mais l'approche

« civilisationnelle » offre, un nouveau regard sur les espaces en voie de décolonisation oscillant entre la délimitation d'une nouvelle forme d'histoire immédiate et le commentaire d'actualité. Fernand Braudel (historien français et auteur de *L'identité de la France* publié en 1986 un an après sa disparition), lui-même, se charge, chez Belin, de l'écriture d'un manuel de référence.

Ainsi la classe de terminale parachève la scolarité en offrant une grille de lecture du présent construite à partir d'outils pluridisciplinaires. Cela explique la liberté de ton adoptée par les différents auteurs des manuels dont la plupart sont des universitaires reconnus pour leur rigueur scientifique. Mais cela prouve aussi que la thématique coloniale s'avère, dès cette époque, opératoire pour questionner les conditions morales et politiques de la co-présence des peuples. Le modèle des droits de l'homme, nettement marqué par l'universalisme occidental et l'antiracisme naissant, mais teinté de relativisme culturel, s'impose et se substitue au patriotisme dominant depuis la Révolution française.

b.1.3 Politisation de la colonisation et de la décolonisation

Les deux décennies suivantes continuent à connaître d'importants débats sur l'enseignement de la civilisation française. Le militantisme syndical ou associatif, les différents mouvements liés à l'Éducation Nouvelle, la fièvre de Mai 1968 et la démocratisation / massification de l'accès à l'enseignement, la diversité culturelle croissante des publics scolaires résultant de l'immigration, contribuent à expliquer le bouillonnement des réformes mises en place ou avortées dans le système éducatif. C'est aussi l'occasion de réfléchir aux contenus d'enseignement, notamment à la guerre d'Algérie. Les programmes de lycée commencent à être réécrits en 1981. L'étude des civilisations se concentre désormais sur la classe de seconde en insistant sur les contacts avec l'Europe. En 1982, le découpage « Émancipation des peuples dépendants/France de 1945 à nos jours » s'impose en Terminale et un arrêté précise :

Il faudra donner une place importante à la décolonisation en mettant l'accent sur ses facteurs historiques, ses caractères, ses étapes.^{xxviii}

La place des enfants de migrants à l'école est également une question essentielle dès la fin des années 1970, de même que la visibilité grandissante des populations immigrées dans l'espace public et la prise de conscience de leur installation familiale et potentiellement définitive :

Les élèves issus des travailleurs immigrés sont en nombre croissant et forment la majorité de certaines classes (...) On ne peut esquiver le redoutable problème de l'enseignement des civilisations des pays d'où proviennent ces travailleurs (...) Il s'agit de (...) faire comprendre l'importance de la civilisation et de l'histoire des autres, afin d'éveiller l'esprit de tolérance chez tous les enfants, tout en répondant aux éventuelles interrogations que les enfants des populations récemment immigrées peuvent poser sur leur passé ou leur pays d'origine.^{xxix}

S'esquissent ici les prémisses de l'idée que par l'enseignement de l'histoire des (supposés) pays d'origine, on contribue à l'intégration républicaine. Pourrait-on parler d'une reconnaissance des spécificités culturelles après la glottophagie et l'acculturation de l'ère coloniale ? Ce sont évidemment les premiers jalons.

Les ministères Chevènement puis Monory n'appliquent que partiellement les conseils du rapport Girault (René Girault est un historien français qualifié par authentique historien des relations entre les peuples, il a rédigé *L'histoire et la géographie en questions : Rapport au Ministre de l'Education nationale*) préconisant davantage d'histoire nationale et les programmes de 1985 (collège) puis de 1988 (lycée) se resserrent sur une histoire politique plus nationale malgré tout.

La violence des conquêtes et des diverses formes d'appropriation tend à disparaître au profit d'une insistance sur les causes, notamment sur la fameuse « mission civilisatrice » à partir du

discours de Jules Ferry de 1885 *Les fondements de la politique coloniale*.^{xxx}

Les clichés sur l'indigène et la colonie seront absents. La complexité du moment colonial est gommée. Les mouvements d'indépendance sont « héroïsés », portés par un leader charismatique imprégné de culture métropolitaine.

Le cas algérien reste toujours équivoque de ce montage et ne trouve pas de place cohérente dans les programmes... La guerre d'Algérie est écartelée. Elle intervient une première fois dans une perspective géopolitique (les vagues de décolonisation) puis une seconde fois dans la politique intérieure française, souvent comme cause de la chute de la IV^e République, préalable à l'avènement de la V^e République qui se charge de sa résolution grâce à l'arrivée du général de Gaulle.

Dans les années 1990 s'affirme le « devoir de mémoire » dans la société et à l'école. Depuis la loi Gayssot en 1990^{xxxi}, en passant par le discours de Jacques Chirac de 1995 (nous reproduisons le discours intégral prononcé à Vel d'Hiv dans l'annexe) reconnaissant la responsabilité de l'État français dans la déportation des juifs sous Vichy, une véritable politique publique de la mémoire s'établit en France visant à rendre hommage aux victimes de l'histoire.

La mémoire de la guerre d'Algérie entre progressivement dans le champ des questions dites « socialement vives », c'est-à-dire débattues dans l'espace public au risque d'instaurer un décalage avec l'apprentissage scolaire de l'histoire.

En juin 2000, le témoignage de Louissette Ighilariz à la « une » du journal *Le Monde* ouvre la polémique publique sur l'usage de la torture en colonies^{xxxii}.

Ainsi la place occupée par les mémoires de la guerre d'Algérie dans l'espace public, même si elle ne modifie qu'à la marge les prescriptions officielles, reconfigure l'approche scolaire de la guerre par d'autres circuits.

L'enseignement de la guerre d'Algérie est vu comme susceptible de réveiller les mêmes passions analysées à la fois comme le signe d'un rejet d'une République (ingrate) par un segment de la population immigrée, mais aussi de résurgences mémorielles de groupes (colons/colonisés/harkis) chez les descendants des acteurs de la guerre.

Avec le renfort des traites et de l'esclavage^{xxxiii}, la mémoire coloniale prend une nouvelle amplitude. Le « fait colonial » devient un prisme permettant la lecture du phénomène migratoire compris au sens large et intégrant l'outre-mer achevant ainsi l'ère colonial pour inaugurer l'ère postcolonial.

3. Le postcolonialisme

Le champ académique participe aussi à cette reconfiguration qui interroge l'universalisme républicain à travers les *postcolonial studies*. En insistant sur le changement de focale dans la lecture du moment colonial, en mettant l'accent sur l'historicité propre aux indigènes et sur la multiplication des points de vue, ce courant, non sans susciter de sérieuses polémiques.

Quelle est donc la part du « culturel » (origine et passé communs) dans la définition contemporaine des rapports sociaux et dans la relégation des populations dites « issues de l'immigration » ?

L'élément le plus marquant dans ce domaine est la pénétration éditoriale des travaux de l'Association pour la connaissance de l'Afrique contemporaine (ACHAC), fondée en 1989 par un groupe de doctorants africanistes à l'initiative de Pascal Blanchard^{xxxiv}. Depuis sa création, l'ACHAC fait office d'interface entre les espaces médiatiques, culturels (musées), académique (édition), et scolaire.

Spécialisée dans l'étude de « l'imaginaire colonial » ou de la « culture coloniale », elle possède sa propre banque de données iconographiques spécialisée surtout dans la propagande coloniale. Productrice de films, expositions, colloques, ouvrages collectifs,

tribunes médiatiques, elle s'avère pionnière dans la médiatisation de la thèse du *continuum colonial* (la continuité coloniale)^{xxxv}

Dans leur livre *De l'indigène à l'immigré* paru en 1996, Pascal Blanchard et Nicolas Blancel entreprennent de dévoiler les ressorts inconscients de l'imaginaire colonial en montrant la permanence des stéréotypes qui touchent les populations maghrébines, noires-africaines et asiatiques depuis l'époque coloniale. La démonstration repose sur un montage de textes et d'images et produit un effet de cohérence et d'intelligibilité dans le cadre de l'antiracisme en fournissant un nouveau schème interprétatif.

Or ce livre est choisi comme un des éléments bibliographiques dans les documents d'accompagnement du lycée des nouveaux programmes de classe de première en 2003. À ce moment, l'institution scolaire est en effet en pleine vague de réflexion sur l'éducation à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations. En outre, au collège comme au lycée, la plupart des manuels intègrent – souvent sous la forme de dossiers documentaires – la notion d'« imaginaire colonial ».

Pour des adolescents en construction identitaire, cela peut nourrir une forme d'ethnicisation des rapports sociaux, ce qui serait d'un grand profit à la gestion de la diversité de la société française elle-même.

Les programmes les plus récents se situent, quant à eux, à la croisée de toutes ces nouvelles pistes produites par le politique et le champ académique même si l'architecture de l'étude du colonial reste globalement la même.

Au collège, les programmes de 2008 intègrent en classe de cinquième un chapitre sur l'Afrique précoloniale. En classe de quatrième, l'enseignement des traites et de l'esclavage occupe un chapitre spécifique, les empires coloniaux européens du XVIII^e siècle

sont enseignés et « la colonie » devient, pour la première fois, l'objet d'une étude.

Au lycée en revanche, la situation coloniale se réduit à la dimension métropolitaine et culturelle avec l'exposition coloniale de 1931. La guerre d'Algérie est enfin vue pour elle-même. Elle se double d'une dimension mémorielle (comparée entre les deux rives méditerranéennes) dans les programmes de Terminale. Cependant, elle devient ainsi l'idéal-type de la décolonisation, gommant par là la diversité des situations coloniales.

L'enseignement de l'histoire coloniale montre la reconstruction d'une histoire scolaire en tension, à l'image de la reconfiguration actuelle de l'État républicain et de son école. Il fut longtemps cantonné à une fonction réconciliatrice vers la fabrication du commun au-delà des différences.

Aujourd'hui, en prise avec de multiples demandes de reconnaissances et d'intégration, l'État républicain doit inventer le(s) récit(s) scolaire(s) de mise en cohérence de ces voix diffractées d'une même société. Les enseignants, eux, devront trouver les moyens de mettre en pratique la polyphonie (alors qu'au départ de cette présente étude, on a parlé du « monolinguisme »). Gageure de taille.

Il faut dire que ces cartes que l'on redessine (cartes géographiques, cartes d'identité) désirent négliger les frontières et confient à tout espace de nouvelles fonctions de coexistence, de mélange et de métissage. Sauf que les pouvoirs politiques n'hésitent jamais à ethniciser tous les problèmes sociaux: l'année 2005 en est la meilleure illustration. Quand les émeutes éclatent dans les quartiers en France, N.Sarkosy ministre de l'Intérieur à l'époque a dénié toute dimension sociale, n'y voyant qu'une "voyoucratie" et stigmatisant ainsi et pour de bon les immigrés. Après ces émeutes, l'état d'urgence sera déclaré rappelant ainsi une procédure utilisée pendant la guerre d'Algérie et conférant un caractère colonial à l'évènement. Ce n'est donc pas un hasard de voir deux années après, en 2007 précisément, la

création d'un ministère de l'Immigration, de l'Intégration et de l'identité nationale et du Développement solidaire:

Tradui(sant) une accélération de la formalisation des dispositifs institutionnels tournés contre les immigrants non communautaires et d'origine postcoloniale.^{xxxvi}

Des événements semblables déferleront dans l'histoire contemporaine et le credo du "malaise des banlieues" en France, "des jeunes racailles" lie l'immigration à la criminalité^{xxxvii}; les plaies s'ouvrent à nouveau comme si les discours prolixes et tous les travaux sur l'intégration résonnent à creux.

Le discours sur l'intégration, qui est nécessairement un discours sur l'identité, propre ou autre, et, en dernière analyse, sur le rapport des forces inégales dans lequel sont engagées ces identités, n'est pas un discours de vérité mais un discours fait pour produire un effet de vérité.^{xxxviii}

Notes

- ⁱ Morsly Dalila (dir.): 2010, *L'enseignement du français dans les colonies*, L'Harmattan :16 (introduction)
- ⁱⁱ L'Exposition universelle de Paris et de Bruxelles reste, parmi tant d'autres atrocités, une Honte à l'Europe, une dénigration et un déniement à toutes les valeurs humaines et universelles que ce continent prétendait défendre et diffuser.
- ⁱⁱⁱ Plus tard, à l'ère post-révolutionnaire les dialectes et les patois en France seront fortement critiqués **"Cette disparité de dialectes a souvent contrarié les opérations de vos commissaires dans les départements. Ceux qui se trouvaient aux Pyrénées-Orientales en octobre 1792 vous écrivaient que, chez les Basques, peuple doux et brave, un grand nombre était accessible au fanatisme, parce que l'idiome est un obstacle à la propagation des lumières. La même chose est arrivée dans d'autres départements, où des scélérats fondaient sur l'ignorance de notre langue, le succès de leurs machinations contre-révolutionnaires. C'est sur-tout vers nos frontières que les dialectes, communs aux peuples des limites opposées, établissent avec nos ennemis des relations dangereuses, tandis que dans l'étendue de la République tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce et atténuent les relations sociales. Par l'influence respective des mœurs sur le langage, du langage sur les mœurs; ils empêchent l'amalgame politique, et d'un seul peuple en font trente."** Grégoire, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, Op.cit
- ^{iv} Cela veut dire **"Envisager la représentation comme sémiotisation, c'est finalement s'intéresser à l'espace de discours qui la produit et remettre en cause tout essentialisme des contenus."** B.Turpin (DIR.) 2012, *Discours et sémiotisation de l'espace (les représentations de la banlieue et de sa jeunesse)*, Paris, L'Harmattan :48
- ^v Discipline qui conçoit les langues dans leur rapport à l'espace.
- ^{vi} Badie B. 1995, *La fin des territoires*, Paris, Fayard, : 21.
- ^{vii} La langue française a été imposée aux colonies africaines : c'est pourquoi elle est encore très présente sur le continent de nos jours. Un lien culturel peut donc subsister même après la décolonisation. → Dans ce contexte, la littérature

francophone émerge : les auteurs évoquent souvent l'enrichissement culturel du métissage et des échanges désormais libres.

- ^{viii} Blanchard Pascal, Blancel Nicolas, Lemaire Sandrine (2013), " La France, entre deux immigrations" in *La fracture coloniale*, La Découverte : 95
- ^{ix} Moura Jean-Marc (2013), *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Quadriège manuels, PUF, 2^{ème} édition :2
- ^x Dans le cursus scolaire, le cours sur la période coloniale ne fait qu'insister sur la supériorité de l'homme blanc.
- ^{xi} Jean Pierre Chevènement, " Cessons d'avoir honte", *Le Nouvel Observateur*, le 25 octobre 2001
- ^{xii} Cet exemple étant cité dans l'ouvrage collectif *Fracture coloniale. Entre deux lectures de la mémoire*, *Op.cit*
- ^{xiii} Georges Hardy (1917), *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, A.Colin, : 203-204
- ^{xiv} Nous avons cité ces facteurs en fonction de l'analyse présente dans le remarquable ouvrage collectif *L'enseignement du français dans les colonies; expériences inaugurales dans l'enseignement primaire*, sous la direction de D. MORSLY, *Op.cit*
- ^{xv} Vicariat apostolique de la Nouvelle-Calédonie (1908), *Compte rendu des Conférences ecclésiastiques*, 6^e fascicule, 1908, Saint-Louis, Imprimerie catholique : 11
- ^{xvi} Khourta Tarek, *Le français colonial, une langue officielle mais peu diffusée*, article en ligne 11 novembre 2014
- ^{xvii} Chanet Jean-François (1996), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier :10
- ^{xviii} Malheureusement, cette région (l'Afrique sub-saharienne, les pays du Moyen-Orient) est constamment remuée par des putschs, des attentats terroristes et récemment par des guerres (à l'instar de la Syrie ex-colonie française).
- ^{xix} **"(...) les immigrés et l'école (est) un suprême paradoxe que celui d'enfants non français, par définition, mais soumis à l'action de l'école française,**

instance qui pour fonction objective de former culturellement des sujets français (...) " Elsayed Abdelmalak (1999), Le discours sur l'immigré" in *La double absence*, Paris, Le Seuil,

Aussi, on peut rétorquer à l'école la question de l'objectivité du savoir, surtout l'Histoire de l'Empire et du colonialisme: **"Il est clair que l'institution scolaire joue un rôle primordial dans la médiocre transmission des savoirs sur l'histoire coloniale: moins de la moitié des interviewés se souvenaient d'avoir suivi un enseignement sur ces questions"**, "Synthèse des principaux résultats de l'étude de Toulouse", Nicolas Blancel, Pascal Blanchard et Sandrine Lemaire, in *La Fracture coloniale*, *Op.cit* , Annexe 2

^{xx} *Id.ibid*

^{xxi} *Idem*

^{xxii} Lors de sa visite à Ouagadougou (le 28 novembre 2017), Monsieur Macron déclare et reconnaît les crimes incontestables de la colonisation européenne et rajoute aussi que cela fait partie du Passé.

^{xxiii} *La fracture coloniale*, *Op.cit* : 9

^{xxiv} *Op.cit*: 459

^{xxv} *Op.cit* : 460

^{xxvi} *Ibid* : 461

^{xxvii} *CF Morazé Charles (1997), « Pour un esprit nouveau dans l'enseignement... ».*
www.centre-charles-moraze.msh-paris.fr/article.php?id_article=56

^{xxviii} *BOEN*, spécial 3, 22 avril 1982

^{xxix} L'historien René Girault mandaté par le ministère de l'Éducation nationale pour réfléchir à l'enseignement de l'histoire-géographie remet son rapport. Une partie est consacrée au « rôle de l'histoire-géographie pour les minorités ethniques ». *René Girault, L'histoire et la géographie en question,....* »

^{xxx} La séance parlementaire du 28 juillet 1885 est consacrée à la discussion d'un projet de crédits extraordinaires pour financer une expédition à Madagascar où la France tente d'imposer son protectorat. Jules Ferry, ancien maire et député de Paris, est le porte-parole de cette nouvelle politique de conquête coloniale et défend dans ce discours, face à un adversaire

de taille qu'est George Clemenceau, les bienfaits économiques, humanitaires et stratégiques du colonialisme « Je disais, pour appuyer cette proposition, à savoir qu'en fait, comme on le dit, la politique d'expansion coloniale est un système politique et économique, je disais qu'on pouvait rattacher ce système à trois ordres d'idées ; à des idées économiques, à des idées de civilisation de la plus haute portée et à des idées d'ordre politique et patriotique ». *Discours de Jules Ferry séance parlementaire du 28 juillet 1885*, <http://www2.assemblee-nationale.fr>

^{xxxii} La loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe, dite loi Gayssot (du nom de son initiateur le député communiste Jean-Claude Gayssot) est une loi française. Elle est la première des quatre lois mémorielles françaises.

Principale innovation juridique, elle réprime la contestation de l'existence des crimes contre l'humanité qui furent définis dans le statut du Tribunal militaire international de Nuremberg. La plupart des débats portant sur cette loi, lors de son adoption et ultérieurement, mettent en avant une possible atteinte à la liberté d'expression et à la liberté de recherche historique en général.

Pour plus de détails sur cette loi, consulter l'annexe

^{xxxiii} A partir de 1998 avec la proposition de loi « tendant à la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crimes contre l'humanité, portée par des députés dont Christine Taubira (ex-garde des Sceaux sous le mandat de F. Hollande) ; s'impose alors l'idée de la diversité faisant office de rempart au racisme. La diversité entre dans le vocable politique comme outil de gestion de l'altérité.

^{xxxiv} Pascal Blanchard est un historien spécialiste de l'empire colonial. Il a rédigé et co-rédigé *Guerres de mémoire, Le grand repli, La République coloniale, La colonisation française, Ruptures postcoloniales, les nouveaux visages de la société française, Vers la Guerre des identités ? De la fracture coloniale à la révolution ultranationale en 2016*.

^{xxxv} Le postcolonialisme n'est pas la fin du colonialisme car l'esprit de conquête reste gravé dans la conscience nationale. Monsieur Macron fait preuve dans le débat avec Madame Le Pen avant les présidentielles, il lui dit : « La question qui est posée aujourd'hui à nos concitoyens c'est de savoir s'ils veulent l'esprit de défaite que vous portez parce que ce que vous portez c'est l'esprit de défaite, c'est d'expliquer à nos concitoyens, c'est trop dur la mondialisation, pour nous c'est trop dur l'Europe, donc on va se replier, on va fermer les frontières, on va

sortir de l'Euro, sortir de l'Europe parce que les autres y arrivent mais pas nous. C'est l'esprit de défaite dans la lutte contre le terrorisme parce que cette lutte, tous les pays développés l'ont, toutes les démocraties ont à la conduire et vous, vous dites non, on va encore là aussi sortir, remettre les frontières comme avant comme si ça a réglé le problème (...) **Face à cet esprit de défaite, moi je porte l'esprit de conquête français** parce que la France a toujours réussi, elle a toujours réussi dans le monde parce qu'elle est au monde ; **sa langue, elle se parle sur tous les continents, son histoire, sa civilisation, ce qui fait sa force c'est précisément qu'elle rayonne partout.**, ce qui fait que nous sommes aujourd'hui la cinquième puissance économique mondiale, c'est que nous sommes forts dans le monde » (...)

xxxviii *La fracture coloniale, Op.cit : 57*

ANNEXE

Nous rapportons un extrait du témoignage recueilli par Florence Beaugé, *Le monde* 20 juin 2000

Par **Florence Beaugé**

LE MONDE Le 20.06.2000

En savoir plus sur

http://www.lemonde.fr/afrique/article/2000/06/20/torturee-par-l-armee-francaise-en-algerie-lila-recherche-l-homme-qui-l-a-sauvee_1671125_3212.html#Fh6pmT6XTdc51GCL.99

Les minutes me paraissaient des heures, et les heures des jours. Le plus dur, c'est de tenir les premiers jours, de s'habituer à la douleur. Après, on se détache mentalement, un peu comme si le corps se mettait à flotter. » Quarante ans plus tard, elle en parle avec la voix blanche. Elle n'a jamais eu la force d'évoquer avec sa famille ces trois mois qui l'ont marquée à vie, physiquement et psychologiquement. Elle avait 20 ans. C'était en 1957, à Alger. Capturée par l'armée française le 28 septembre, après être tombée dans une embuscade avec son commando, elle avait été transférée, grièvement blessée, à l'état-major de la 10^e division parachutiste de Massu, au Paradou Hydra. « Massu était brutal, infect. Bigeard n'était pas mieux, mais, le pire, c'était Graziani. Lui était innommable, c'était un pervers qui prenait plaisir à torturer. Ce n'était pas des êtres humains. J'ai souvent hurlé à Bigeard : "Vous n'êtes pas un homme si vous ne m'achevez pas !" Et lui me répondait en ricanant : "Pas encore, pas encore !" Pendant ces trois mois, je n'ai eu qu'un but : me suicider, mais, la pire des souffrances, c'est de vouloir à tout prix se supprimer et de ne pas en trouver les moyens. »

En savoir plus sur

http://www.lemonde.fr/afrique/article/2000/06/20/torturee-par-l-armee-francaise-en-algerie-lila-recherche-l-homme-qui-l-a-sauvee_1671125_3212.html#Fh6pmT6XTdc51GCL.99

ANNEXE

Loi n° 90-615 du 13 juillet 1990 tendant à réprimer tout acte raciste, antisémite ou xénophobe

NOR: JUSX9010223L

Version consolidée au 19 novembre 2017

Article 1

Toute discrimination fondée sur l'appartenance ou la non-appartenance à une ethnie, une nation, une race ou une religion est interdite.

L'Etat assure le respect de ce principe dans le cadre des lois en vigueur.

Article 2

Le 21 mars de chaque année, date retenue par l'Organisation des Nations Unies pour la Journée internationale pour l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, la Commission nationale consultative des droits de l'homme remet au Gouvernement un rapport sur la lutte contre le racisme. Ce rapport est immédiatement rendu public.

ANNEXE

Discours prononcé par J.Chirac le 16 juillet 1995 lors de la cérémonie commémorant la rafle du Vel d'hiv du 16 et 17 juillet 1942.

«Monsieur le maire,
-Monsieur le président,
-Monsieur l'ambassadeur,
Monsieur le Grand Rabbin,
Mesdames,
Messieurs,

Il est, dans la vie d'une nation, des moments qui blessent la mémoire, et l'idée que l'on se fait de son pays.

Ces moments, il est difficile de les évoquer, parce que l'on ne sait pas toujours trouver les mots justes pour rappeler l'horreur, pour dire le chagrin de celles et ceux qui ont vécu la tragédie. Celles et ceux qui sont marqués à jamais dans leur âme et dans leur chair par le souvenir de ces journées de larmes et de honte.

Il est difficile de les évoquer, aussi, parce que ces heures noires souillent à jamais notre histoire, et sont une injure à notre passé et à nos traditions. Oui, la folie criminelle de l'occupant a été secondée par des Français, par l'Etat français.

Il y a cinquante-trois ans, le 16 juillet 1942, 450 policiers et gendarmes français, sous l'autorité de leurs chefs, répondaient aux exigences des nazis.

Ce jour-là, dans la Capitale et en région parisienne, près de dix mille hommes, femmes et enfants juifs, furent arrêtés à leur domicile, au petit matin, et rassemblés dans les commissariats de police.

On verra des scènes atroces: les familles déchirées, les mères séparées de leurs enfants, les vieillards - dont certains, anciens combattants de la Grande Guerre, avaient versé leur sang pour la France - jetés sans ménagement dans les bus parisiens et les fourgons de la Préfecture de Police.

On verra, aussi, des policiers fermer les yeux, permettant ainsi quelques évasions.

Pour toutes ces personnes arrêtées, commence alors le long et douloureux voyage vers l'enfer. Combien d'entre elles reverront jamais leur foyer? Et combien, à cet instant, se sont senties trahies? Quelle a été leur détresse?

La France, patrie des Lumières et des Droits de l'Homme, terre d'accueil et d'asile, la France, ce jour-là, accomplissait l'irréparable. Manquant à sa parole, elle livrait ses protégés à leurs bourreaux.

Conduites au Vélodrome d'hiver, les victimes devaient attendre plusieurs jours, dans les conditions terribles que l'on sait, d'être dirigées sur l'un des camps de transit - Pithiviers ou Beaune-la-Rolande - ouverts par les autorités de Vichy.

L'horreur, pourtant, ne faisait que commencer.

Suivront d'autres rafles, d'autres arrestations. A Paris et en province. Soixante-quatorze trains partiront vers Auschwitz. Soixante-seize mille déportés juifs de France n'en reviendront pas.

Nous conservons à leur égard une dette imprescriptible.

La Thora fait à chaque Juif devoir de se souvenir. Une phrase revient toujours qui dit: «N'oublie jamais que tu as été un étranger et un esclave en terre de Pharaon».

Cinquante ans après, fidèle à sa loi, mais sans esprit de la haine ou de vengeance, la Communauté juive se souvient, et toute la France avec elle. Pour que vivent les six millions de martyrs de la Shoah. Pour que de telles atrocités ne se reproduisent jamais plus. Pour que le sang de l'Holocauste devienne, selon le mot de Samuel Pisar, le «Sang de l'espoir».

Quand souffle l'esprit de haine, avivé ici par les intégrismes, alimenté là par la peur et l'exclusion. Quand à nos portes, ici même, certains groupuscules, certaines publications, certains enseignements, certains partis politiques se révèlent porteurs, de manière plus ou moins ouverte, d'une idéologie raciste et antisémite, alors cet esprit de vigilance qui vous anime, qui nous anime, doit se manifester avec plus de force que jamais.

En la matière, rien n'est insignifiant, rien n'est banal, rien n'est dissociable. Les crimes racistes, la défense de thèses révisionnistes, les provocations en tous genres - les petites phrases, les bons mots - puisent aux mêmes sources.

Transmettre la Mémoire du Peuple juif, des souffrances et des Camps. Témoigner encore et encore. Reconnaître les fautes du passé, et les fautes commises par l'Etat. Ne rien occulter des heures sombres de notre Histoire, c'est tout simplement défendre une idée de l'Homme, de sa liberté et de sa dignité. C'est lutter contre les forces obscures, sans cesse à l'oeuvre.

Cet incessant combat est le mien autant qu'il est le vôtre.

Les plus jeunes d'entre nous, j'en suis heureux, sont sensibles à tout ce qui se rapporte à la Shoah. Ils veulent savoir. Et avec eux, désormais, de plus en plus de Français décidés à regarder bien en face leur passé.

La France, nous le savons tous, n'est nullement un pays antisémite.

En cet instant de recueillement et de souvenir, je veux faire le choix de l'espoir.

Je veux me souvenir que cet été 1942, qui révèle le vrai visage de la «collaboration», dont le caractère raciste, après les lois anti-juives de 1940, ne fait plus de doute, sera, pour beaucoup de nos compatriotes, celui du sursaut, le point de départ d'un vaste mouvement de résistance.

Je veux me souvenir de toutes les familles juives traquées, soustraites aux recherches impitoyables de l'occupant et de la Milice, par l'action héroïque et fraternelle de nombreuses familles françaises.

J'aime à penser qu'un mois plus tôt, à Bir Hakeim, les Français libres de Koenig avaient héroïquement tenu, deux semaines durant, face aux divisions allemandes et italiennes.

Certes, il y a les erreurs commises, il y a les fautes, il y a une faute collective. Mais il y a aussi la France, une certaine idée de la France, droite, généreuse, fidèle à ses traditions, à son génie. Cette France n'a jamais été à Vichy. Elle n'est plus, et depuis longtemps, à Paris. Elle est dans les sables libyens et partout où se battent des Français libres. Elle est à Londres, incarnée par le Général de Gaulle. Elle est présente, une et indivisible, dans le coeur de ces Français, ces «Justes parmi les nations» qui, au plus noir de la tourmente, en sauvant au péril de leur vie, comme l'écrit Serge Klarsfeld, les trois-quarts de la communauté juive résidant en France, ont donné vie à ce qu'elle a de meilleur. Les valeurs humanistes, les valeurs de liberté, de justice, de tolérance qui fondent l'identité française et nous obligent pour l'avenir.

Ces valeurs, celles qui fondent nos démocraties, sont aujourd'hui bafouées en Europe même, sous nos yeux, par les adeptes de la «purification ethnique». Sachons tirer les leçons de l'Histoire. N'acceptons pas d'être les témoins passifs, ou les complices, de l'inacceptable.

C'est le sens de l'appel que j'ai lancé à nos principaux partenaires, à Londres, à Washington, à Bonn. Si nous le voulons, ensemble nous pouvons donner un coup d'arrêt à une entreprise qui détruit nos valeurs et qui, de proche en proche risque de menacer l'Europe tout entière».

Jacques Chirac

Annexe
Exposition universelle de Paris et de Bruxelles



Bibliographie

1. Badie B. 1995, *La fin des territoires*, Paris, Fayard
2. B.Turpin (DIR.) 2012, *Discours et sémiotisation de l'espace (les représentations de la banlieue et de sa jeunesse)*, Paris, L'Harmattan
3. Blanchard Pascal, Blancel Nicolas, Lemaire Sandrine (2013), *La fracture coloniale*, La Découverte
4. Chanet Jean-François (1996), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier
5. Elsayed Abdelmalak (1999), Le discours sur l'immigré" in *La double absence*, Paris, Le Seuil
6. Georges Hardy (1917), *Une conquête morale. L'enseignement en AOF*, Paris, A.Colin
7. Grégoire, *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir le patois et d'universaliser l'usage de la langue française*, le 16 prairial, L'an 2 de la République une et indivisible
8. Morsly Dalila (dir.) 2010, *L'enseignement du français en colonies*, Paris, L'Harmattan
9. Moura Jean-Marc (2013), *Littératures francophones et théorie postcoloniale*, Quadrige manuels, PUF, 2^{ème} édition
