

Europe Solidaire Sans Frontières > Français > Europe & France > France > Histoire (France) > Histoire & mémoire > La France et la question coloniale > **Programmes scolaires - Comment le "fait colonial" a-t-il été enseigné en (...)**

Programmes scolaires - Comment le "fait colonial" a-t-il été enseigné en France depuis les années 1980 ?

dimanche 16 septembre 2018, par [DE COCK Laurence](#), [QUENTEL Amélie](#) (Date de rédaction antérieure : 8 septembre 2018).

Dans son nouvel ouvrage "Dans la classe de l'homme blanc - l'enseignement du fait colonial des années 1980 à nos jours", l'historienne et enseignante Laurence de Cock revient sur les débats en France portant sur l'enseignement de l'histoire de la colonisation, et sur comment "le fait colonial [est devenu] un prisme pour penser la question de l'immigration dans la société française".

Après la sortie de son ouvrage remarqué *Sur l'enseignement de l'histoire* aux éditions Libertalia il y a quelques mois [1], l'historienne Laurence de Cock vient de publier sa thèse, "Dans la classe de l'homme blanc - l'enseignement du fait colonial des années 1980 à nos jours" (éditions Presses universitaires de Lyon). Cette docteure en sciences de l'éducation et professeure agrégée en lycée a écumé les archives de l'Education nationale ainsi que les textes officiels et les manuels scolaires pour tenter de comprendre et d'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". Et ce, alors même que, *a contrario* d'idées reçues venant de tous bords, "non, on ne parle pas trop [de l'histoire coloniale en cours], et oui, on en parle". Ainsi, selon elle, "le fait colonial [est devenu] un prisme pour penser la question de l'immigration dans la société française", à l'heure où les salles de classes accueillent aujourd'hui des Français issus de l'immigration coloniale ou postcoloniale. L'école - et plus particulièrement l'enseignement de l'histoire - serait ainsi tiraillée par deux injonctions *a priori* contradictoires : réussir à promouvoir l'unité de la République, et ses valeurs universelles, tout en faisant valoir la pluralité culturelle des élèves, alors même que l'enseignement de l'histoire de la colonisation serait "susceptible d'interroger le socle républicain en dévoilant ses contradictions". Dans un café près de République, à Paris, Laurence de Cock a longuement répondu à nos questions.

Amélie Quentel - Qu'est-ce que le "l'enseignement du fait colonial" et pourquoi avez-vous souhaité consacrer votre thèse à ce sujet ?

Laurence de Cock - L'enseignement du fait colonial renvoie à plusieurs choses. C'est la manière avec laquelle la question coloniale au sens large - c'est-à-dire qui remonte à l'esclavage colonial donc au XVI^e siècle - est inscrite dans les programmes scolaires. Et, de façon plus vaste, cela renvoie aussi à comment cette question est enseignée dans les classes. Compte tenu du fait que ce travail est une thèse, il fallait circonscrire le sujet, et, déjà, c'était tellement vaste d'aller voir comment le sujet était inscrit dans les programmes que j'ai décidé de laisser de côté pour ce travail-là la question des pratiques. Mais un travail exhaustif nécessiterait justement d'aller observer les concordances - ou pas, d'ailleurs - entre les prescriptions, c'est-à-dire les textes officiels, et les pratiques.

Maintenant, comment le sujet m'est venu ? J'évoque dans l'introduction du livre cette histoire que je raconte souvent, et qui, je pense, parle à tous les jeunes enseignants. J'ai vraiment été la jeune enseignante lambda, issue d'un milieu très favorisé et provincial. Et qui était déjà, certes, très politisée par un contexte familial et militant. Mais j'ai été envoyée pour mon premier vrai poste au cœur d'une cité de Nanterre, dans le collège le plus relégué de la ville, dans la cité Pablo Picasso. Collège dans lequel j'étais la seule prof d'histoire-géographie titulaire - tous les autres étaient contractuels. Honnêtement, quand je suis arrivée dans ce collège, au bout de quelques jours, je me suis dit : je vais démissionner de l'Education nationale. J'ai 25 ans, j'ai toute la vie devant moi, je ne vois pas bien ce que j'ai à faire avec des gosses qui ne m'écoutent pas, etc. Et puis, la force de mes convictions politiques m'a donné celle de prendre mon courage à deux mains.

Je me suis dit qu'il y avait quelque chose qui coïnçait, et que cela n'était pas possible d'abandonner après avoir été autant engagée au lycée, à la fac, sur des causes liées notamment aux questions de l'immigration et du racisme, mais aussi après avoir travaillé sur l'histoire coloniale en Tunisie pour ma maîtrise et mon DEA. J'ai donc décidé de prendre les choses par le biais sociologique : j'ai lu des ouvrages de sociologie et ai découvert un auteur qui a beaucoup compté pour moi, Abdelmalek Sayad, dont l'un des livres porte sur les bidonvilles de Nanterre. J'ai alors compris, petit à petit, en discutant avec les gens, en me baladant dans le quartier, que j'étais sur un territoire pétri de la mémoire coloniale, et notamment celle de la guerre d'Algérie. J'ai réalisé à ce moment-là que le militantisme, ce n'était pas seulement distribuer des tracts mais surtout se confronter à des réalités sociologiques sur lesquelles on prétend statuer. Etant donné que j'avais travaillé sur l'histoire coloniale, j'ai commencé à faire des liens sur ce sujet qui m'anime tant : est-ce qu'il n'y avait pas des résonances, là, dans les problèmes que je rencontrais ?

Mais ça, c'était des questionnements de jeunette. Puis arrivent les révoltes de 2005. C'est une année très importante pour moi, car c'est celle où politiquement, à l'échelle nationale, la question de la mémoire coloniale a explosé. Au travers de tout un tas de chose, mes intuitions sont presque devenues des certitudes. Je me suis dit à ce moment-là : ces enfants-là, qui sont des enfants de l'immigration coloniale et post-coloniale, charrient des mémoires qui sont particulières - lesquelles travaillent la société française. J'ai donc décidé de faire se rencontrer mon activité pédagogique, mes problématiques professionnelles, et mes centres d'intérêt académiques. Et donc, pourquoi pas, de faire un livre sur ces enjeux mémoriels - mais, à la base, pas du tout pour faire une thèse ! J'ai fait les choses à l'envers et la thèse beaucoup plus tard, pas dans une optique carriériste, mais c'est plutôt une thèse qui est venue m'aider à questionner mes problématiques pédagogiques et militantes.

En introduction, vous expliquez vouloir "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". Pourquoi ce sujet est-il devenu le symbole et le catalyseur de tous ces points de crispations ?

C'est ce que j'ai essayé de comprendre : ma thèse porte sur l'articulation entre les débats politiques, publics, et l'écriture des programmes scolaires. Très souvent, on entend "Oui, dans les programmes, il n'y a pas d'histoire coloniale" - ce qui renvoie à ceux et celles qui revendiquent qu'on parle enfin du passé colonial. De l'autre côté, dans le pôle inverse, on entend "On en parle trop, c'est la repentance, la calinothérapie". Et moi qui suis prof, et donc qui connaît les programmes, je me dis qu'il y a un problème. Car non, on n'en parle pas trop, et oui, on en parle. Cela veut donc bien dire qu'il y a quelque chose qui se passe entre la façon avec laquelle l'enseignement de l'histoire fait débat, et la réalité des textes et du quotidien des enseignants. Et donc j'interroge cela : comment on a pu arriver à ce que soit possible de dire, en même temps, "il n'y en a pas", ou "il y en a trop". Ce qui m'intéresse, ce sont les conditions de possibilité de ce phénomène, de ce double discours. Je me dis donc qu'il n'y a plus de rationnel - et s'il n'y a plus de rationnel, c'est qu'il y a un vrai problème.

J'interroge les conditions de la construction de ce problème.

Ce qui apparaît, c'est que, progressivement à partir de la fin des années 1970, la question de l'immigration coloniale et postcoloniale se construit comme un problème, au sens sociologique du terme. Il y a une mécanique, avec des acteurs, des vecteurs – dans lesquels les médias jouent un grand rôle, mais pas que –, qui construit un sujet comme un problème. *Grosso modo* selon celle-ci : d'abord une culturalisation de la question de l'immigration, ce qui veut dire qu'on ne va plus la penser d'un point de vue social mais du point de vue de l'origine culturelle des immigrés. Et ce "on", ce sont notamment les institutions (dont l'école), les médias, etc. Ensuite, progressivement va s'y adjoindre, à la fin des années 1980 et dans les années 1990, la question religieuse, avec par exemple les affaires sur le voile à l'école. Puis, à la fin des années 1990, va se superposer à cette question culturelle et religieuse, la question de la mémoire. La mémoire va devenir un objet de revendication pour les uns – sur le mode "on ne parle pas de notre histoire, or nous en avons besoin" – et, pour les autres, un objet d'instrumentalisation pour empêcher la reconnaissance de ces mémoires.

Pour toutes ces raisons, cela devient un objet de crispation : le fait colonial devient un prisme pour penser la question de l'immigration dans la société française. Aujourd'hui, on en est loin d'être sortis, et ce qui domine est ce que certains appellent la question identitaire. Soit l'incapacité de penser sereinement la question de la place du racisme, de la place de l'islam dans la société – car c'est bien de cette religion dont il est question –, de la place de la question raciale au sens sociologique du terme, et également, du rapport de l'Etat français à son passé colonial sombre – car c'est un passé sombre. On est aujourd'hui à la confluence de tous ces points de crispation.

Vous l'expliquez en effet : bien que ces tensions sont présentes dès les origines mêmes de l'école, les années 1980 représenteraient une période de dissensions intenses, du fait d'un certain contexte politico-médiatique et d'une « construction du problème de l'immigration », corrélée à ce qui serait une « ethnicisation » des débats...

Le mot "ethnicisation" est juste aussi. En sociologie, il y a de gros débats autour des termes culturalisation, ethnicisation, racialisation etc. Mais c'est cette idée-là : à un moment donné, on catégorise. Pendant très longtemps, les catégories étaient basées sur des critères sociaux : on disait "un travailleur immigré", on n'allait pas se demander si cette personne était descendante d'esclaves, d'indigènes, etc. Progressivement, on a commencé à dire : "un immigré maghrébin". Ensuite, on a dit "un musulman". A côté, d'autres groupes revendiquent aujourd'hui leur caractère de "descendants de victimes" – c'est un phénomène tout à fait classique de retournement de la stigmatisation. La période actuelle représente l'apogée de ce phénomène.

Cela est évidemment intimement lié à deux choses. D'abord la crise économique, ce qui relève quasiment d'une loi de l'histoire : quand il y a une crise économique, il y a de la xénophobie et de la méfiance. Ensuite, aux premiers succès du Front national (aux élections européennes de 1984, le FN obtient 11% des voix en France et réalise sa première percée nationale ndlr), qui permettent la circulation d'idées racistes, dans un contexte de multiplication des crimes racistes. C'est quand même le moment où les quartiers, notamment celui des Minguettes, à Lyon, se mobilisent contre les crimes policiers. C'est un moment aussi où cette jeunesse, qui ne se sent pas incluse dans le projet républicain, commence à serrer les poings et à rappeler qu'ils sont nés en France, et qu'il y a un problème. Et cette jeunesse contribue aussi à politiser ce mouvement.

Ce questionnement sur l'école est régulièrement rappelé dans votre ouvrage : comment réussir à promouvoir l'unité de la République et ses valeurs universelles, tout en faisant valoir la pluralité culturelle, à l'heure où de nombreux élèves sont issus de l'immigration coloniale ou post-coloniale ? Et ce, alors même que l'enseignement du fait colonial est par ailleurs « susceptible d'interroger le socle républicain en dévoilant ses contradictions » ?

Quand j'ai commencé à travailler là-dessus, je me disais c'est que c'était tout de même très compliqué, par exemple, d'enseigner la conquête algérienne ou la torture en Algérie, à des gamins dont les parents, pour certains avaient vécu la guerre d'Algérie - c'était le cas de beaucoup de mes élèves. Donc cela m'intéressait moi, en tant que représentante de l'institution, en tant que bourgeoise blanche, et donc en tant que personne emblématique de ce que mes élèves pouvaient considérer comme le "camp ennemi", de m'interroger à ce propos. Je me disais : qu'est-ce qui peut se passer dans leur tête ? Et je ne savais pas s'ils connaissaient des pans de cette histoire, si cela circulait dans les familles. Je pensais que c'était une douleur extrême pour ces enfants. De la même manière qu'avec mes élèves noirs de peau, j'avais énormément d'appréhension à évoquer l'esclavage, la traite transatlantique, et de comment on avait justifié cela. J'avais très peur que mes élèves entrent en identification avec ces acteurs du passé - il y avait en fait tout un panel de réactions, qui allaient de l'indifférence la plus complète à l'intérêt le plus total en passant par la colère.

En 2006, j'avais fait un projet avec mes élèves de 3^e autour de l'exposition coloniale de 1931, à Paris. A ce moment-là, j'ai eu des élèves noirs qui se sont mis à angoisser terriblement, qui n'étaient plus capables de réfléchir historiquement, et qui disaient "c'est du racisme, c'est du racisme", certaines au bord des larmes. Et nous, quand on est représentants de l'institution, quelles que soient les critiques que l'on a à lui faire, on est tout de même les représentants, surtout les enseignants d'histoire, d'un idéal universaliste. Cela tient à cœur d'avoir en face de soi des élèves à qui l'on peut dire : "vous êtes d'ici" - et c'est cela que j'appelle l'idéal universaliste. Donc j'étais contrainte d'enseigner une histoire où d'autres avant moi avaient dit "vous n'êtes pas d'ici" - et ce, au nom de critères qui sont les grands interdits de la République : les discriminations, le racisme... Elle est là, la tension. Comment faire ? Cela met, je pense, les profs dans un vrai embarras, et nourrit les questionnements. Et moi, je voulais voir si l'institution s'était posée aussi ces questions. Je suis allée voir énormément d'archives pour savoir si cela avait été discuté, ou pas.

Vous consacrez une longue partie de ce livre à évoquer le lien entre la guerre d'Algérie, sa mémoire, son traitement politique et médiatique ainsi que son enseignement à l'école. Pourquoi était-ce important d'aborder cette période en profondeur pour bien comprendre les enjeux exposés dans votre livre ?

Parce qu'en fait, pendant très longtemps, quand on disait "mémoire coloniale", cela signifiait "mémoire de la guerre d'Algérie". J'explique comment cela s'est mis en place : *grosso modo*, à partir de 1997 avec le procès Papon [2], avec la redécouverte des massacres du 17 octobre 1961 [3], avec tout ce qui a suivi et notamment le débat sur la torture qui a émergé dans les années 2000, ce qui se joue, c'est la question algérienne. Celle-ci est à la fois une sorte d'idéal type pour penser le fait colonial en France, et, en même temps, les historiens montrent bien que c'est une exception. Mais, ce qui est sûr concernant l'Algérie, c'est que c'est la colonisation de peuplement la plus ancienne, depuis 1830, et que c'est la décolonisation qui a le plus de traces encore palpables dans la société française. Et ce, parce que pendant la période coloniale, et après la période coloniale, on a eu l'arrivée massive en France de populations qui venaient de ce pays-là. C'était aussi les histoires dramatiques d'Européens qui s'y étaient installés et qui ont ensuite été rapatriés dans des conditions souvent terribles. D'autres groupes dont on parle moins, les harkis notamment, ont été doublement traités comme des traîtres, à la fois dans leur pays d'origine et dans le pays d'accueil. Le cas de la guerre d'Algérie est donc un prisme permettant d'observer les fractures au sein de la société française. C'est pour cela que ça a été aussi vif. Donc, forcément, je consacre une large partie du livre à la question de l'enseignement de la guerre d'Algérie et sa mémoire, parce que c'est proportionnel à la place que cela a occupé dans les débats publics.

Qu'est-ce que le "continuum colonial", que vous évoquez à plusieurs reprises ?

Le "continuum colonial", est une expression qui a été forgée par la recherche, et qui a ensuite été très vite appropriée par une partie du monde militant sur les questions d'immigration et de racisme. Ce qu'en dit la recherche, à la suite d'un renouveau scientifique important - les *postcolonial studies* -, c'est qu'il y a aujourd'hui en permanence des "réverbérations" du passé colonial dans la société. Ce qui voudrait dire qu'il y a des lieux (symboliques ou non) de résurgence du passé colonial. Le continuum colonial met l'accent sur une résurgence plus précise : celle d'une continuité entre la situation de l'indigène en colonie, et la situation de l'immigré héritier de l'immigration postcoloniale aujourd'hui. C'est donc une manière de penser la place des immigrés aujourd'hui dans la société, au regard du traitement qu'ils ont subi en situation coloniale. Voici l'exemple pris le plus souvent et mis en avant pour justifier cette expression : les représentations qu'avaient les colons concernant les indigènes, avec des stéréotypes. La femme noire avec des grosses lèvres et en même temps un objet de désir sexuel, le maghrébin fourbe et voleur, l'indochinois travailleur, le noir sportif qui a le rythme dans la peau...

Des critiques ont été faites à cette notion de continuum colonial, car c'est une manière de n'aborder la question de l'immigration que du point de vue des représentations, et pas de celui de l'inscription sociale de ces personnes. Tout cela est débattu, tant académiquement que du côté des militants. Au début des années 2000, cette idée est entrée dans quelques manuels scolaires. Tout à l'heure, je vous parlais de mon cours sur l'exposition coloniale : quand je vois à ce moment-là mes élèves en train d'angoisser et au bord des larmes, on est en 2006, et je suis à cette époque-là totalement convaincue par cette thèse du continuum colonial. Et ce que je mets alors sous les yeux de mes élèves, c'est quelque chose qui est censé, de mon point de vue, les amener à réfléchir à leur situation de discriminés en l'inscrivant dans une épaisseur historique. Mais je ne réalise pas, à ce moment-là, que mes élèves ont 14 ans, qu'ils n'ont jamais pensé à cela. Et que, tout à coup, je leur fais écouter une chanson coloniale très stéréotypée et violente, et je leur renvoie un miroir qui est uniquement basé sur la question des représentations passées et présentes. J'ai compris tout de suite que ça n'allait pas, que tous ne se représentaient pas comme cela en fait, qu'ils ne se pensaient pas forcément comme les héritiers de cette histoire-là. Cela a été un moment absolument majeur de ma construction de prof, dans ma manière de penser l'articulation entre le racisme contemporain et la mémoire coloniale. Je suis entrée par effraction dans leur intimité mémorielle, et je pense que je leur ai fait du mal : j'ai construit à cet instant un problème là où il n'y en avait pas. C'est pour cela que je fais partie des gens qui pensent qu'on ne peut pas uniquement travailler cette question des discriminations à partir des représentations, et qu'il faut la croiser avec d'autres critères, de classe, de genre.

Certes, je pense malgré tout qu'il y a des linéaments de la période coloniale et qu'il y a une spécificité du traitement de l'immigration coloniale et postcoloniale aujourd'hui. Là-dessus, je ne rejoins pas certains historiens de l'immigration qui disent que c'était la même chose, par exemple, pour les immigrés Italiens, etc. Non. Je crois qu'il y a une spécificité de cette immigration-là : quand on vient d'un territoire qui a été conquis, confisqué et administré (sur des fondements discriminatoires) par des représentants du pays dans lequel on fait le choix de s'installer ensuite, cela n'est pas la même chose que quand on vient d'un autre pays européen. Donc bien sûr que cela va jouer sur le regard que l'on pose sur ces populations immigrées. Mais, focaliser sur cette bipolarisation colons/colonisés occulte une partie de cette histoire, largement écrite par les historiens de la colonisation, qui est celle de la complexité de la situation coloniale où des connivences de classes existent aussi entre indigènes et colons, des métissages etc. Bref une complexité impossible à réduire à une histoire de binôme entre bourreaux et victimes. Je ne suis donc pas entièrement opposée au continuum colonial, mais la réalité historique me pousse à affirmer qu'il ne peut constituer la seule grille d'interprétation des discriminations actuelles.

Outre les années 1980, il y aurait à vous lire des années « charnières » concernant

l'enseignement du fait colonial : d'abord en 2001, avec la loi Taubira qui tend à "la reconnaissance de la traite et de l'esclavage en tant que crime contre l'humanité" et à son inscription dans les programmes et manuels. 2005 est ensuite une année forte de débats, avec notamment le vote de la loi Mekachera appelant, dans son article 4 - qui sera finalement retiré - à enseigner le "rôle positif de la présence française outre-mer, notamment en Afrique du Nord" [4]. Sans compter la stigmatisation des "jeunes de banlieue" après les révoltes de cette même année. En 2015, ce sont les attentats terroristes commis par Daech à Paris qui ont relancé d'autant plus les débats sur le contenu des programmes d'histoire. Est-ce à dire que l'enseignement de l'histoire serait totalement perméable aux débats publics et à l'interventionnisme politique - de gauche comme de droite - et, le cas échéant, est-ce souhaitable ?

Cette question-là est le fil rouge de ma thèse. On ne peut pas y répondre de la même manière pour les années 1980, 90, 2000, et aujourd'hui. *Grosso modo*, ce que je montre, c'est qu'il y a des conditions pour que les programmes d'histoire soient perméables au débat public, et des conditions aussi pour qu'ils ne le soient pas. Concernant les années 1990, j'emploie l'expression "circuit de refroidissement" : il existe à ce moment-là une organisation, pas totalement indépendante de l'exécutif, mais très autonome quand-même, le Conseil national des programmes (CNP). C'est une période où, pour écrire des programmes d'histoire, il faut des années - et c'est assumé comme tel. C'est long, lent, il faut auditionner toute une diversité d'acteurs, il faut discuter démocratiquement. Du coup, quand il y a des débats très vifs, bien sûr cela arrive aux oreilles du président du CNP, mais la question passe de bureaux en bureaux, il y a beaucoup de discussions... C'est cela, le circuit de refroidissement. Et comme on est à une époque où tout ne filtre pas sur Twitter, il y a une manière de désamorcer le problème qui est le fait de l'administration, et qui relève de l'autonomie du champ éducatif. Cela explique qu'à la fin des années 1990, on avait l'impression que tout le monde était vent debout - alors que moi, quand je regarde les archives, l'encéphalogramme est plat.

Mais cela n'est pas tout le temps vrai : ce CNP, disparaît en 2005. A ce moment-là, commence une autre manière d'écrire les programmes : plus rapide, avec des commissions plus restreintes, avec des calendriers plus exigeants. Avec en sus, des contraintes qui vont être imposées aux personnes chargées d'écrire les programmes puisque c'est le moment où des courriers, par centaines, arrivent au Ministère. Des anciens combattants d'Algérie, des harkis, des jeunes de quinze ans qui demandent dans des lettres très touchantes à ce qu'on parle de leur histoire.... Il y a donc une circulation qui est plus directe entre la société et l'école. Et là, du coup, cela sensibilise certaines questions. Plus l'organisme chargé d'écrire les programmes est sans protection, plus il se rend poreux à tous les débats, à toutes les demandes, qui sont multiples et qui viennent de partout, et plus cela sensibilise des objets, car cela fait peur... Et, *a fortiori*, plus cela brouille la manière de les enseigner. Je montre ainsi dans ce livre que l'enseignement de la guerre d'Algérie était beaucoup plus présent dans les manuels scolaires, et ce, de manière plus décomplexée à la fin des années 1970 et dans les années 1980 qu'aujourd'hui. Mais ça, c'est parce que l'on en parlait très peu à l'époque.

Vous rappelez que vous avez vous même été partie prenante des débats, notamment dans une tribune du *Monde* en 2015 où vous preniez position pour soutenir le projet de programme d'histoire au Collège à l'époque, qui mettait en avant l'étude du fait colonial [5]. Ses contempteurs, eux, estimaient que le "roman national" se retrouvait lésé avec ces programmes - par exemple, l'étude des traites et de l'esclavage y était présentée comme obligatoire, *a contrario* de celle de l'Europe des lumières, qui devenait facultative. La version finale, après intervention de l'exécutif mais aussi de divers organismes, ne convenait pas à votre collectif, *Aggiornamento*, en ce qu'il serait trop promoteur d'une "identité nationale très franco-centrée" - et donc pas suffisamment inclusive au regard de

ce qu'est la population française aujourd'hui. Quel serait votre souhait concernant le contenu des programmes, que ce soit ceux du collège ou du lycée ? En bref, quelles devraient être selon vous les finalités assignées à l'enseignement du fait colonial ?

Là, je suis un peu obligée de changer de casquette. Dans cette thèse, je rappelle qu'à un moment, j'ai vraiment été partie prenante des débats – ce qui fait que l'on touche au seuil de la question de l'objectivité. Je ne suis pas la seule, en sciences sociales, nous sommes plein à être engagés. La méthode scientifique me protège d'avoir une position purement partisane. Mais, en 2015, je prends en effet position avec mon collectif sur la question de ces programmes. Quand j'en parle dans ce livre, je rappelle que je quitte momentanément la position de la chercheuse.

En fait, idéalement, je pense qu'on ne devrait pas consacrer un chapitre spécifique à la question coloniale. Si je devais reformuler la question, je dirai que l'idée n'est pas de savoir quelle finalité on assigne à l'enseignement du fait colonial, mais de savoir quelle finalité on donne à l'enseignement de l'histoire tout court – à l'intérieur duquel, le fait colonial, comme d'autres points historiques, a son importance. Il faudrait trouver une forme de récit dans lequel la question coloniale serait présente comme allant de soi depuis ses premières officialisations, c'est-à-dire depuis que les Européens ont pris pied sur le continent américain. Cela voudrait donc dire raconter l'histoire du monde, et de la France dans le monde, avec, entre autres choses, ce prisme colonial, qui ne serait pas du tout un élément isolé, qui n'aurait pas de rapport avec le capitalisme, avec la circulation des hommes et des femmes... On pourrait presque dire que ce nouveau récit que j'appelle de mes vœux ferait courir le fait colonial du XVI^e siècle jusqu'à nos jours, et que la question coloniale y servirait d'élément d'explication d'un certain nombre de faits historiques qui sont amputés, si on n'y adjoint pas la question coloniale. Et qui risquent, aussi, d'être transformés et faussés si on ne les regarde qu'à travers le prisme colonial. Je crois donc que consacrer des chapitres spécifiques, que ce soit sur la traite, sur les conquêtes, sur les décolonisations etc, est en réalité une manière de poursuivre le cantonnement de cette histoire-là, de faire des avenants au contrat, mais de ne pas trouver les moyens de l'inclure dans une continuité historique qui nous constitue, qui irrigue le monde depuis maintenant cinq siècles.

Les finalités de l'enseignement de l'histoire sont de plusieurs ordres : d'abord, une que l'on oublie trop souvent, qui est celle de la connaissance. En bref, la finalité intellectuelle : savoir, arrêter de raconter n'importe quoi, cesser tout relativisme, qui fait que l'on peut raconter n'importe quoi et reconstruire l'histoire dans un sens comme dans un autre. La connaissance, c'est fondamental, et c'est en ce sens que je suis très universaliste. Cela me fait rire quand les gens disent que je suis anti-Lumières, car ça n'est pas du tout le cas, au contraire : j'ai un amour de la connaissance. Et, en général, quand on va chercher la connaissance, on se rend compte que les deux camps ont tort et sont dans la caricature. La deuxième finalité, à partir du moment où l'enseignement de l'histoire se fait à l'école, et donc dans une institution qui porte tout un tas de projets de nature politique, c'est celle de l'émancipation. Soit le fait de se construire un rapport critique au monde et d'échapper à toute forme d'endoctrinement. C'est cela que je vise : ni du catéchisme républicain, ni du béni oui-oui, mais bien l'émancipation. Laquelle renvoie également à l'idée de tendre vers une société qui annihilerait les dominations. D'ailleurs, le fait colonial est une question qui renvoie à celle de la domination, et ce, à toutes les échelles : c'est un moment emblématique des rapports de domination. Donc émanciper c'est aussi mettre le doigt sur la nature des rapports de domination et viser à les supprimer. C'est là qu'il y a une question d'égalité et de démocratie qui est en jeu.

Propos recueillis par Amélie Quentel

P.-S.

- Fondation Copernic, 8 septembre 2018 :
<http://www.fondation-copernic.org/index.php/2018/09/08/lecole-et-le-fait-colonial-un-passe-qui-ne-passe-pas/>

Notes

- [1] ESSF (article 46062), [France : Pourquoi il faut substituer au “roman national” l’enseignement d’une “histoire émancipatrice”](#).
- [2] <https://france3-regions.francetvinfo.fr/nouvelle-aquitaine/gironde/bordeaux/documentaire-ined-it-maurice-papon-lecons-proces-bientot-france-3-1443151.html>
- [3] <https://www.lesinrocks.com/2017/10/17/actualite/jour-de-pluie-un-film-engage-et-lol-sur-le-mas-sacre-des-algeriens-paris-11997706/>
- [4] https://abonnes.lemonde.fr/societe/article_interactif/2005/12/08/la-polemique-sur-la-loi-relative-au-role-positif-de-la-colonisation-enfle_718789_3224_13.html
- [5] https://abonnes.lemonde.fr/idees/article/2015/05/14/enseignement-de-l-histoire-au-college-halt-e-aux-mensonges-et-aux-fantasmes_4633649_3232.html ?