

## L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire

De nouvelles perspectives

Laurent Wirth

---



**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1073>

DOI : 10.4000/hommesmigrations.1073

ISSN : 2262-3353

**Éditeur**

Musée national de l'histoire de l'immigration

**Édition imprimée**

Date de publication : 1 janvier 2012

Pagination : 102-109

ISSN : 1142-852X

**Référence électronique**

Laurent Wirth, « L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire », *Hommes & migrations* [En ligne], 1295 | 2012, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1073> ; DOI : 10.4000/hommesmigrations.1073

---

# L'histoire du fait colonial dans l'enseignement secondaire

## De nouvelles perspectives

Par Laurent Wirth,  
historien, président du groupe d'experts ayant élaboré les nouveaux  
programmes du collège et des séries générales du lycée



© Leïla Bousnina

**Les nouveaux programmes scolaires de l'Éducation nationale au collège et au lycée traduisent l'évolution du regard que la société française porte sur son passé. Si l'histoire de la période coloniale servait autrefois à glorifier l'empire français, un changement de perspective permet aujourd'hui de traiter à la fois des civilisations précoloniales, de la colonisation et des luttes pour l'indépendance, tout en éclairant d'un jour nouveau l'histoire de l'immigration en France.**

Le fait colonial était présent dans les programmes d'histoire au temps de l'empire français. Les publications ne manquent pas sur cette question<sup>(1)</sup>. L'exaltation de la "plus grande France" pouvait notamment se lire sur les cartes murales qui ornaient les salles de classe et dans les manuels qui décrivaient l'œuvre pacificatrice et civilisatrice de la "patrie des droits de l'homme" dans son empire colonial. Une telle vision ne pouvait plus avoir cours dans l'enseignement après l'affirmation de la décolonisation. Ce fait essentiel, qui a marqué la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, est entré dans les programmes d'histoire du collège et du lycée depuis les années soixante-dix et quatre-vingt<sup>(2)</sup>. Le cas plus particulier de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie a occupé et occupe toujours une place importante dans cet enseignement<sup>(3)</sup>.

Quelle est la situation aujourd'hui ? Avant de faire le point, une remarque préalable s'impose : le contexte général dans lequel s'inscrit l'enseignement du fait colonial peut être considéré comme sensible en raison des enjeux mémoriels qui traversent la société française sur cette question.

## Un contexte sensible

La question de la colonisation et de la décolonisation reste sensible dans notre société et peut donner lieu à une véritable guerre des mémoires<sup>(4)</sup>. L'article 4 de la loi du 23 février 2005 qui prescrivait aux historiens et aux enseignants de rappeler les bienfaits de la colonisation, ou les poursuites intentées la même année contre l'historien Olivier Pétré-Grenouilleau<sup>(5)</sup> au nom de la loi Taubira de 2001, en sont des manifestations révélatrices.

Le cas de l'Algérie s'inscrit de façon particulièrement sensible dans ce contexte général, compte tenu de la façon douloureuse dont s'est terminée cette histoire commune aux deux pays. Les affrontements mémoriels qu'elle provoque sont très vifs. Plusieurs mémoires antagonistes sont à l'œuvre dans la société française : celle des métropolitains, celle des rapatriés, celle des nostalgiques de l'Algérie française et de l'OAS, celle des harkis, celle des soldats du contingent, celle des immigrés d'origine algérienne et de leurs enfants...

La vigueur de ces affrontements est apparue au grand jour, notamment avec la polémique qui s'est développée en 2000, après l'article consacré par le journal *Le Monde* à la militante Louissette Ighilariz, torturée pendant la bataille d'Alger en 1957. Ce reportage provoqua une réaction embarrassée du général Massu, une négation farouche du général Bigeard et une justification des faits par le général Aussarresses<sup>(6)</sup>. Le retentissement de la thèse de Raphaëlle Branche sur la pratique de

la torture en 2001<sup>(7)</sup> fit enfler cette controverse. L'année 2001 marquait aussi le quarantième anniversaire de la répression du 17 octobre 1961. L'Éducation nationale, consciente des difficultés que pouvaient rencontrer les professeurs dans un tel contexte d'affrontements mémoriels, prit alors l'initiative d'une université d'été<sup>(8)</sup> afin de les aider à traiter la question hors de toute instrumentalisation, tant il est vrai que la classe doit être un lieu de connaissance et non pas de reconnaissance, un lieu de savoir et non pas d'affirmation identitaire.

## Une place renforcée dans les programmes

Contrairement à ce qu'affirment souvent les médias, la colonisation et la décolonisation, et plus particulièrement celles de l'Algérie, sont bien présentes dans les programmes et cela depuis longtemps. On ne peut pas rendre l'école responsable d'occultations qui sont plutôt le fait de la société et des médias. Les questions particulièrement sensibles, telles celles de la pratique de la torture ou de la répression du 17 octobre 1961, ont été abordées dans les classes et étaient présentes dans les manuels scolaires avant que les médias ne les mettent sous les feux de l'actualité.

La place de ces questions est confirmée dans les nouveaux programmes d'histoire des collèges (en quatrième et en troisième) et des lycées (en première des séries générales et en classe de terminale professionnelle)<sup>(9)</sup>. En quatrième, pour traiter le thème intitulé "Les colonies", il est demandé de prendre un exemple au choix de conquête coloniale puis de société coloniale. En troisième, pour traiter le thème intitulé "Des colonies aux États nouvellement indépendants", le choix est offert entre les cas de l'Algérie, de l'Inde ou d'un pays d'Afrique subsaharienne. En première, pour traiter le thème "Colonisation et décolonisation", on s'appuie, en ce qui concerne la colonisation, sur l'étude du partage colonial de l'Afrique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle puis sur celle de l'empire français au moment de l'Exposition coloniale de 1931. Pour ce qui est de la décolonisation, deux études sont prévues : celle de l'empire des Indes et celle de la guerre d'Algérie.

Il faut ajouter que l'ouverture historique sur l'islam, qui était déjà présente dans les programmes précédents de cinquième et de seconde, se retrouve dans les nouveaux programmes de ces mêmes classes.

Les nouveaux programmes ne comportent pas seulement des confirmations dans le domaine qui nous intéresse, mais aussi des approfondissements et des innovations qui méritent d'être soulignés. Une piste avait certes déjà été ouverte dans le cadre du programme précédent de la terminale de la série S<sup>(10)</sup>. Il s'agissait de l'étude liée, sur

une longue période, de la colonisation et de la décolonisation. Cette nouveauté, dont la mise en œuvre a été un succès en terminale S, a maintenant été généralisée dans le cadre du nouveau programme de la classe de première, commun à toutes les séries générales<sup>(11)</sup>.

En revanche, l'introduction en classe de terminale ES et L d'une étude intitulée "L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie"<sup>(12)</sup> est une totale nouveauté, car le précédent programme n'avait prévu pour cette classe que l'étude de l'histoire et de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale.

## Embrasser le temps long de l'histoire

Ce qui est également très nouveau est l'introduction d'une approche des civilisations précoloniales. Certes, les programmes dits "Braudel", entrés en vigueur au début des années soixante, avaient introduit une telle approche en terminale. Cette "grammaire des civilisations", selon l'expression de Fernand Braudel, s'était heurtée à une telle résistance à l'époque que ses composantes avaient été progressivement retirées de la liste des questions pouvant faire l'objet de sujets au baccalauréat et avaient de fait été abandonnées. Cette dimension est de nouveau ouverte au collège et au lycée, avec l'introduction dans les programmes de cinquième de l'étude d'"une civilisation de l'Afrique subsaharienne au choix parmi les suivantes : l'empire du Ghana (VIII<sup>e</sup>-XII<sup>e</sup> siècles), l'empire du Mali (XIII<sup>e</sup>-XIV<sup>e</sup> siècles), l'empire Songhaï (XIV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles), le Monomotapa (XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles)", dans ceux de sixième avec l'étude de l'Inde classique ou de la Chine des Han<sup>(13)</sup>, dans ceux de seconde avec celle de "une cité précolombienne confrontée à la conquête et à la colonisation européennes", celle de "Pékin : une cité interdite ?" et celle intitulée "De Constantinople à Istanbul"<sup>(14)</sup>.

Une autre nouveauté est à souligner : la place maintenant affirmée de façon explicite dans les nouveaux programmes des traites négrières et de l'esclavage. En cinquième, "les traites orientale, transsaharienne et interne à l'Afrique noire : les routes commerciales, les acteurs et les victimes du trafic" ; en quatrième, "la traite atlantique dans le cadre du commerce triangulaire et de l'économie de plantation, inscrite dans le contexte général des traites négrières"... "L'abolition de l'esclavage en 1848"<sup>(15)</sup> ; en seconde générale et technologique, "les abolitions de la traite et de l'esclavage et leur application"<sup>(16)</sup> ; et en seconde professionnelle, "Nantes et bordeaux et le commerce triangulaire" ; "une plantation"<sup>(17)</sup>.

Enfin, une autre innovation importante est l'introduction de l'histoire de l'immigration. En troisième, étude de "l'histoire d'un siècle d'immigration en France" ;

en seconde, étude de “*l’émigration d’Européens vers d’autres continents au XIX<sup>e</sup> siècle*”, qui permet de montrer que l’Europe a été un continent d’émigration avant de recevoir à son tour des migrants ; et en première des séries générales, “*l’immigration et la société française au XX<sup>e</sup> siècle*”.

Ainsi, ces nouveaux programmes ont inscrit la colonisation et la décolonisation dans une longue durée historique, d’une part en prenant en compte le fait que les pays colonisés ont une histoire avant la colonisation, d’autre part en intégrant la question des traites négrières et de l’esclavage, celle des mémoires et celle de l’immigration.

## **Une nouveauté qui suscite des attaques très connues**

C’est plus particulièrement l’introduction de la partie intitulée “Regards sur l’Afrique” en cinquième et le thème consacré aux traites négrières et à l’esclavage en quatrième qui suscitent des critiques virulentes de la part des nostalgiques d’une mythologie nationale. Ils accusent les concepteurs des programmes de sacrifier l’histoire de nos grands hommes sur l’autel de la repentance<sup>(18)</sup>, poussant la mauvaise foi jusqu’à prétendre, contre toute évidence, que Louis XIV et Napoléon étaient évacués des programmes. Un numéro du *Figaro Magazine*, annonçant en première page “*cette histoire de France qu’on n’enseigne plus à nos enfants*”, a relayé cette accusation<sup>(19)</sup>. Sur Internet a été lancée une pétition, “Notre histoire c’est notre avenir ; Napoléon et Louis XIV. Pas Songhaï et Monomotapa”, à laquelle certains journalistes et éditorialistes ont donné un écho. On trouve aussi sur Internet un déluge d’insultes émanant d’éléments dont les orientations idéologiques sont sans ambiguïté si l’on en juge par leur contenu et leur provenance (par exemple sur [lavalise-ou-le-cercueil.over-blog.com](http://lavalise-ou-le-cercueil.over-blog.com)). Cette ouverture à l’histoire de l’Afrique pré-coloniale, qui n’occupe pourtant que 10% du temps consacré à l’enseignement de l’histoire en cinquième, a du mal à passer dans une frange de l’opinion qui souhaiterait des programmes exclusivement ancrés dans l’histoire de France.

En introduisant cette question, il ne s’agissait pas dans l’esprit des concepteurs du programme de sacrifier à un quelconque communautarisme, mais bien au contraire de s’adresser à tous les élèves, quelle que soit leur origine, tant il est vrai que l’universalisme est au cœur de nos valeurs républicaines et que, dans le monde interconnecté du début du XXI<sup>e</sup> siècle, on ne peut ignorer l’histoire d’autres civilisations. C’est dans le même esprit qu’a été introduite en sixième l’étude, au choix, de la Chine des Han à son apogée ou de l’Inde classique aux IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles.

## Des efforts d'accompagnement

On ne peut se borner à un simple examen des dimensions nouvelles des programmes d'histoire du secondaire, il faut se préoccuper de leur mise en œuvre. Les études de la colonisation et de la décolonisation, et tout particulièrement du cas de l'Algérie, ne sont certes pas nouvelles et remontent, nous l'avons dit plus haut, aux années soixante-dix et quatre-vingt, mais ce sont des questions socialement vives, comme l'ont montré notamment les polémiques également évoquées plus haut. Il est donc nécessaire de donner aux enseignants des instruments destinés à les aider à les traiter. De ce point de vue, l'Éducation nationale a pris des initiatives et fait des efforts qui méritent d'être soulignés : une université d'été consacrée à l'enseignement de la guerre d'Algérie<sup>(20)</sup> ; un séminaire européen "Quelles pratiques pour enseigner les questions sensibles dans une société en évolution", organisé à Paris les 14 et 15 décembre 2005<sup>(21)</sup> ; un séminaire national sur l'enseignement du fait religieux, à Paris en 2002, après la publication du rapport de Régis Debré<sup>(22)</sup> ; un colloque "Enseigner le fait religieux dans une école laïque", à Paris en 2011<sup>(23)</sup> ; des formations sur la question de la colonisation et de la décolonisation dans le cadre des différentes académies<sup>(24)</sup> ; des fiches ressources consacrées à ces questions dans le cadre des "ressources pour faire la classe" qui sont en ligne sur le site du ministère Éducol ; un site spécialement dédié aux ressour-

ces pour l'enseignement des traites et de l'esclavage également sur Éduscol ; des contacts pris avec des partenaires (Centre national de documentation pédagogique, Centre régional de documentation pédagogique, *TDC, Documentation photographique*), en vue de susciter des publications sur les questions nouvelles, dont celles qui nous intéressent ici – ces publications sont déjà très nombreuses<sup>(25)</sup> – ; un portail numérique disciplinaire d'histoire et de géographie, accessible sur le site Éduscol depuis la rentrée 2011, en cours de construction, où l'on pourra retrouver toutes les ressources concernant ces questions. Donner un bagage scientifique et pédagogique aux enseignants sur ces questions est la meilleure façon de les armer pour enseigner dans un contexte qui peut se révéler parfois difficile.

## Conclusion

L'approche de la colonisation et de la décolonisation a maintenant une plus grande profondeur historique dans la mesure où, dans les nouveaux programmes, des regards sont portés sur des civilisations précoloniales en amont de la colonisation (“Regards sur l'Afrique” en cinquième par exemple). Elle a aussi une plus grande dimension réflexive avec l'introduction en terminale d'une étude intitulée “L'historien et les mémoires de la guerre d'Algérie”. Elle fait également la part des évolutions de notre société avec l'étude de l'histoire de l'immigration.

L'étude de l'empire colonial n'est plus, depuis longtemps, placée sous le signe de la glorification. La décolonisation est passée par là et les aspects violents de la colonisation et des guerres coloniales sont pris en compte dans l'enseignement. La tentative de 2005 pour prescrire l'étude des aspects positifs de la colonisation s'est heurtée à la résistance significative de nombreux historiens et enseignants. Cette étude ne doit pas être placée pour autant sous le signe de la culpabilisation. L'autre polémique qui a marqué cette même année 2005, concernant les traites négrières et l'esclavage, a débouché sur la pétition “Liberté pour l'histoire”, soutenue par des historiens de renom<sup>(26)</sup>.

L'histoire n'est pas la mémoire (il vaut mieux dire “les mémoires”). Son enseignement ne consiste pas à inciter à un “devoir de mémoire”, d'autant plus que la mémoire se décline au pluriel. Comme l'a dit Pierre Nora, il vaut mieux parler d'un “droit à la mémoire” et d'un “devoir d'histoire”. L'histoire comme son enseignement sont avant tout des procédures de vérité et, pour reprendre la belle formule de Paul Ricœur, doivent “*permettre de réconcilier les mémoires blessées et aveugles au malheur des autres*”<sup>(27)</sup>. N'en déplaise aux nostalgiques du “*temps de la marine à voile et des lampes à huile*”<sup>(28)</sup>, l'enseignement de l'histoire ne doit pas rester figé dans une immuable



glorification nationale. L'honneur d'une démocratie comme la nôtre est de savoir regarder son passé en face, non dans une démarche de repentance qui n'est ni celle de l'histoire, ni celle de son enseignement, mais dans un souci de vérité, d'intelligence et de savoir. ■

## Notes

1. Voir notamment les travaux de Marie-Albane de Suremain, de Françoise Lantheaume et de Benoît Falaize.
2. Dans le programme de troisième applicable à la rentrée de 1971 et dans celui de terminale applicable à la rentrée de 1983.
3. Pour une vision sur une assez longue période, voir la thèse soutenue par Françoise Lantheaume à l'EHESS en 2002 sur "L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente".
4. Voir, notamment, *La Guerre des mémoires, la France face à son passé colonial. Entretiens de Benjamin Stora avec Thierry Ledère*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 2007.
5. Auteur de l'ouvrage *Les Traités négrières, essai d'histoire globale*, Paris, Gallimard, 2004.
6. Voir, notamment, Guy Pervillé (dir.), *La Guerre d'Algérie. Histoire et mémoires*, SCEREN, 2008.
7. Raphaëlle Branche, *La Torture et l'armée pendant la guerre d'Algérie, 1954-1962*, Paris, Gallimard, 2001.
8. Les actes de cette université d'été (*Apprendre et enseigner la guerre d'Algérie et le Maghreb contemporain*) ont été publiés par le CNDP en 2002.
9. Publiés en 2008 pour le collège, en 2009 pour les lycées professionnels, en 2010-2011 pour les séries générales des lycées. Cette étude est également prévue dans les projets de programmes pour la classe terminale des séries technologiques STMG et ST2S en cours d'élaboration.
10. Programme d'histoire de la terminale S défini par l'arrêté du 30 juillet 2002.
11. Arrêté du 21 juillet 2010 publié au *BO* spécial, n° 9 du 30 septembre 2010.
12. *BO* spécial, n° 8 du 13 octobre 2001.
13. *BO* spécial, n° 6 du 28 août 2008.
14. Arrêté du 8 avril 2010 publié au *BO* spécial, n° 4 du 29 avril 2010.
15. *BO* spécial, n° 6 du 28 août 2008.
16. *BO* spécial, n° 4 du 29 avril 2010.
17. *BO* spécial, n° 2 du 19 février 2009.
18. Voir les déclarations en ce sens de Dimitri Casali, fondateur d'Historock, qui a organisé notamment un "opéra rock" consacré à la gloire de Napoléon.
19. *Le Figaro Magazine* du 27 août 2011.
20. Voir ci-dessus la note 8.
21. Voir les actes en ligne sur le site du ministère Éducol.
22. Les actes de ce séminaire, *L'enseignement du fait religieux*, ont été publiés par le SCEREN-CRDP de Versailles en 2003.
23. Voir les actes en ligne sur le site du ministère Éducol.
24. Voir notamment ma conférence du 5 février 2009, en ligne sur le site de l'académie de Lille.
25. Elles sont indiquées dans la rubrique "Pour aller plus loin" des fiches ressources évoquées plus haut en ligne sur Éducol.
26. Cette pétition a débouché sur la constitution d'une association présidée par Pierre Nora.
27. *La Mémoire, l'Histoire, l'Oubli*, Paris, Seuil, 2000.
28. Discours du général de Gaulle le 14 juin 1960.