**BOYER Gilles, CLERC Pascal & ZANCARINI-FOURNEL
Michelle (dir.). *L'école aux colonies, les colonies à
l'école***

Lyon : ENS Éditions, 2013, 160 p.

Bruno Garnier

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4440>

DOI : 10.4000/rfp.4440

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2014

Pagination : 149-151

ISBN : 978-2-84788-639-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Bruno Garnier, « BOYER Gilles, CLERC Pascal & ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.). *L'école aux colonies, les colonies à l'école* », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 186 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 24 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4440> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.4440>

par le numérique peut être interrogée par les travaux (parfois anciens mais constamment renouvelés) qui montrent que les technologies ne sont pas un moteur de transformation pédagogique en elles-mêmes, et ont même parfois un rôle de renforcement des pratiques pédagogiques anciennes.

Au final, il faut redire l'essentiel : l'ouvrage constitue un plaidoyer scientifiquement étayé de ce que l'école peut et doit, pourrait et devrait faire, face à cette révolution du numérique. Ouvrage clairement militant donc, se concluant sur l'espoir que « ce livre devrait inciter » à « transformer et adapter une réalité protéiforme », mais dont la clarté d'exposition et la connaissance des domaines de recherche sur la scolarisation des technologies permet de balayer les idées reçues dans un domaine où les désirs institutionnels (destinés souvent à justifier des investissements répondant à d'autres logiques que strictement pédagogiques) et les discours médiatiques prennent souvent le pas sur les conclusions plus mesurées de la recherche.

Cédric Fluckiger
Université Lille 3, Cirel

BIBLIOGRAPHIE

- BART D. (2013). « La littéracie dans PISA : entre essentialisation du réel et mobilisation diffuse de contenus disciplinaires ». *Spirales*, n°53, p. 111-120.
- CHAPTAL A. (2003). *L'efficacité des technologies éducatives dans l'enseignement scolaire. Analyse critique des approches française et américaine*. Paris : L'Harmattan.
- DIEUZEIDE H. (1982). « Marchands et prophètes en technologie de l'éducation ». In *Actes du colloque : Les formes médiatisées de la communication éducative*. École Normale supérieure de Saint-Cloud, p. 78-82. En ligne : <<http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/02/92/61/PDF/dieuzeide82.pdf>> (consulté le 19 septembre 2014).
- METTON C. (2010). « L'autonomie relationnelle. SMS, "chat" et messagerie instantanée ». *Ethnologie française*, vol. 40, n°1, p. 101-107.
- OCTOBRE S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris : DEPS.
- PASQUIER D. (2005). *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris : Autrement.

BOYER Gilles, CLERC Pascal & ZANCARINI-FOURNEL Michelle (dir.). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon : ENS Éditions, 2013, 160 p.

Issu d'un colloque organisé à Lyon en 2009, l'ouvrage coordonné par Gilles Boyer, Pascal Clerc et Michelle Zancarini-

Fournel est construit autour d'une problématique originale, qui a pour ambition d'étudier les relations entre enseignement et fait colonial, en considérant successivement l'école en situation coloniale hier et l'enseignement du fait colonial aujourd'hui. Étudier l'école au temps de la colonisation, c'est contribuer à l'histoire de la colonisation elle-même, dans la mesure où l'école a assumé une part des enjeux de la colonisation. L'ouvrage se propose de questionner le sens de cette mission, c'est-à-dire à la fois ce qu'elle comportait d'*a priori* sur les populations colonisées et à quelles logiques coloniales elle peut être référée. Ce questionnement relève d'une histoire sociale qui explore, à travers les contradictions de la colonisation, les questions d'assimilation, d'acculturation et d'adaptation, sans nier la diversité de la réalité scolaire au sein de l'empire colonial. Car l'approche internationale permet une connexion entre les histoires nationales, qui, dès lors, mettent en évidence la circulation des modèles de colonisation et les hybridations idéologiques transmises par l'école. Elle permet aussi de reconsidérer la construction du fait colonial opérée au lendemain des indépendances, dont certains aspects ont été minimisés ou surinvestis par les pays concernés, anciens colonisateurs et anciens colonisés.

L'ouvrage est constitué de deux parties. La première, « L'école en situation coloniale », débute par la contribution de P. Clerc qui aborde, à travers la figure de Jules Duval, l'éducation géographique au service de la colonisation. C'est l'occasion de revisiter l'histoire de la géographie scolaire et de montrer comment la géographie a pris sous le Second Empire une dimension pratique et utile. De discipline auxiliaire de l'histoire, la géographie scolaire devient outil de connaissance du monde pour former un citoyen qui devra agir sur lui au service de la grandeur de la nation. Au début du xx^e siècle, cette conception persistait encore, tandis que se développait une géographie scientifique tournée en premier lieu vers la compréhension du monde, portée par les disciples de Vidal de La Blache. Carine Eizlini, elle aussi, se donne pour point de départ l'étude d'une figure de l'enseignement scolaire français, Georges Hardy, et pour objet d'étude l'éducation des populations colonisées, en posant d'emblée la question des contradictions entre le projet d'exploitation coloniale et la mission civilisatrice attribuée à l'école. Prônant l'adaptation de l'enseignement à « l'élève indigène » et à son milieu, Hardy, qui fut inspecteur de l'enseignement de l'Afrique-Occidentale française (AOF), ne faisait que transposer l'approche pédagogique également préconisée en métropole à l'égard des petits ruraux. La thématique de cette étude est en partie reprise plus loin par Driss Abbassi, qui s'attache à la manière dont la « mission civilisatrice » de la colonisation, telle qu'elle est présentée dans les manuels scolaires destinés aux pays colonisés au début du xx^e siècle, a cherché à « s'adapter » à l'identité de l'Afrique du Nord. Au service de l'apologie de la colonisation

française au Maghreb, l'histoire de la « Méditerranée latine » est instrumentalisée pour promouvoir une forme d'universalisme méditerranéen ancré dans l'Antiquité romaine mais incarné en particulier par la France. D. Abbassi nous rappelle qu'il fallut attendre les années 1950 pour voir l'identité arabomusulmane apparaître dans les manuels scolaires, mais n'était-ce pas pour présenter la France comme grande puissance musulmane capable d'accueillir l'islam arabo-berbère sous sa protection ?

Amadou M. Camara débute son chapitre en attirant l'attention du lecteur sur l'union de l'Église et de l'État, jusqu'en 1905, dans la mission enseignante et civilisatrice des colonies d'Afrique. À la différence de la démarche « adaptatrice » de Georges Hardy décrite dans l'article de C. Eizlini, le projet colonial français en Afrique noire visait exclusivement « l'assimilation du plus grand nombre possible d'indigènes », avec le concours de l'école. En effet, si l'adaptation de l'enseignement aux populations suppose une attention particulière à leurs modes de vie et à leurs cultures, avec le projet d'inscrire la diversité des territoires au cœur de l'unité nationale (comme l'illustre l'idée des petites patries décrite par J.-F. Chanet [1996]), l'assimilation implique la négation des différences et inscrit dans le programme de l'enseignement scolaire une parfaite égalité de l'offre d'éducation quels que soient les milieux de vie des populations. Cependant, la politique d'assimilation n'impliquait nullement l'accès des indigènes à l'égalité des droits des citoyens français. La dimension locale des manuels destinés aux populations indigènes est plutôt redevable de la fonction utilitaire déjà relevée par P. Clerc visant à faire de l'indigène un auxiliaire de la mise en valeur des ressources de son milieu au profit du pays colonisateur. Quant à la part réservée à l'Europe et à la France dans les manuels, elle est le reflet d'une propagande en faveur de l'arrivée des Européens, présumée source de paix et de développement économique. À partir de la fondation de l'Union française englobant les DOM et les TOM en 1946, il s'est plutôt agi d'accompagner l'égalité des droits entre les peuples par l'accès aux mêmes contenus d'enseignement et aux mêmes diplômes que les élèves français, provoquant le retrait de la géographie locale dans les manuels. Ainsi, A. M. Camara a bien raison de souligner que le projet politique de l'enseignement demeure celui de l'assimilation, même après l'indépendance.

Anissa Hélie aborde la colonisation de l'Algérie sous l'angle peu étudié du genre, dont l'importance est primordiale dès les débuts de l'entreprise coloniale de peuplement. Les institutrices, à qui sont attribuées les petites classes, se voient confier la double mission de « franciser » les populations étrangères et de « civiliser » les fillettes indigènes, en faisant montre de qualités auxquelles on reconnaît une conception genrée du corps enseignant. Dans le contexte colonial, il s'agit d'une

entreprise d'assimilation aux mœurs de la métropole. Acculturation et féminisation marchent du même pas, avec toute l'apparence de l'adhésion des enseignantes, qui, cependant, sont conscientes du rôle qu'elles peuvent jouer en faveur de l'émancipation de la femme algérienne.

La seconde partie, « Enseigner le fait colonial à l'école », s'ouvre avec le chapitre de Marie-Albane de Suremain, qui rend manifeste la persistance de l'eurocentrisme dans les représentations du fait colonial. La comparaison des anciens programmes de quatrième avec les programmes actuels montre, certes, une tendance à sortir de l'histoire centrée sur l'expansion des puissances industrielles européennes, mais l'hétérogénéité territoriale du fait colonial et les interactions entre les peuples colonisés et les peuples colonisateurs n'y sont guère abordées. Au niveau de la classe de première, au titre des effets de la colonisation, les programmes mentionnent la résistance armée des colonisés, mais ils n'abordent pas toutes les conséquences qu'ont connues les populations concernées par la colonisation. Or les acquis de la recherche auraient permis d'espérer, au lycée, la présentation des effets structurels de la colonisation. En outre, si l'on veut éviter que le fait colonial par lui-même n'impose une vision du monde dans laquelle auraient toujours prédominé les relations entre Nord et Sud, l'étude des relations des continents du Sud entre eux, depuis le Moyen Âge, s'impose. L'analyse des manuels récents met en évidence la présentation étriquée du fait colonial, enfermé dans des chapitres dédiés, comme s'il n'avait pas exercé d'influence sur l'ensemble des secteurs de l'activité des pays concernés.

L'article de Nicholas Harrison offre au lecteur un pas de côté, par la nature littéraire de ses matériaux. L'œuvre d'Albert Memmi, *La statue de sel* (1953), est associée à celle d'Assia Djebar, *Nulle part dans la maison de mon père* (2007), deux des rares colonisés qui ont pu accéder, en Tunisie et en Algérie, à l'enseignement secondaire et connaître le bouleversement identitaire dû à l'inculcation de la culture française. Mais l'article de N. Harrison vaut aussi par les questions méthodologiques qu'il pose. Non seulement les auteurs étudiés, d'expression francophone, peuvent se sentir investis d'une mission de porte-parole qui introduit un biais dans la valeur documentaire de leurs écrits, mais, surtout, la narration littéraire en elle-même est le fruit de la construction d'une situation fictive qui, si elle emprunte au réel, ne peut lui être subordonné. Ajoutons à l'analyse critique de N. Harrison qu'aucun des deux récits ne répond à ce que Philippe Lejeune a défini en tant que « pacte autobiographique » (1975), aux termes duquel l'auteur prendrait un engagement d'authenticité. Il n'en demeure pas moins que la valeur créatrice de l'œuvre littéraire nous dit quelque chose du pouvoir évocateur que la réalité a exercé sur le narrateur, ce qui n'est pas sans faire penser, sur un objet

historique entièrement différent, aux pages par lesquelles Jorge Semprun, dans *Le grand voyage* (1963), justifie le recours à la littérature pour évoquer l'expérience des camps avec le secours d'une perception sensible et vécue du temps passé.

Après cette excursion dans la littérature, Frédéric Garan aborde le sort réservé à l'insurrection malgache de 1947 et à sa répression dans les manuels d'aujourd'hui. Il relève, quand elle existe, la petite place qui lui est accordée et l'absence de caractérisation au regard de l'histoire de la colonisation. Tel est également le cas des manuels des lycées français de Madagascar, malgré l'adaptation des programmes à l'aire géographique de l'océan Indien décidée en 2004. On ne peut que s'associer au regret de voir la réduction opérée par les manuels de la décolonisation française à l'Indochine et à l'Algérie. Le dernier chapitre, dû à Susanne Grindel, procède à une autre focalisation, sur un seul manuel, mais bien spécifique, puisqu'il s'agit d'étudier le regard porté sur l'histoire postcoloniale par le manuel d'histoire franco-allemand (2011). Partant du constat que l'histoire connectée des sociétés post-coloniales se laisse de moins en moins aborder dans des contextes purement nationaux, S. Grindel formule des réserves sur la validité d'un manuel bilatéral, alors qu'il conviendrait plutôt de connecter l'histoire européenne et celle de l'outre-mer. Les manuels scolaires ne devraient-ils pas être conçus comme une ressource pour les élèves et les professeurs, à charge pour ceux-ci de construire les connexions entre espaces géographiques ?

En dépit de l'hétérogénéité des méthodes employées par ses contributeurs, les chapitres de *L'école aux colonies, les colonies à l'école* constituent un ensemble cohérent et remarquable par l'originalité de ses objets, et particulièrement heuristique dans les champs de l'histoire sociale et des sciences de l'éducation, autant par les connaissances apportées que par l'ouverture de pistes de recherche nouvelles. On savait que les manuels d'hier tenaient sur le fait colonial un discours euphémique destiné à mettre en valeur la mission présumée civilisatrice de la France au profit des peuples colonisés, mais il est plus surprenant de constater que les manuels et les programmes d'aujourd'hui ne sont pas exempts de stéréotypes, parfois au mépris des avancées de la recherche. Les auteurs des programmes et de manuels scolaires seraient bien inspirés de lire cet ouvrage et d'adopter la démarche réflexive de ses auteurs, qui donne à voir la construction des savoirs à différentes époques et en différents lieux, les thématiques qui ont été exploitées, celles qu'on a tuées et celles qu'on tait encore.

Bruno Garnier
Université de Corse Pasquale-Paoli

BIBLIOGRAPHIE

- CHANET J.-F. (1996). *L'école républicaine et ses petites patries*. Paris : Aubier.
LEJEUNE P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris : Éd. du Seuil.
SEMPRUN J. (1963). *Le grand voyage*. Paris : Gallimard

DENIZOT Nathalie. *La scolarisation des genres littéraires (1802-2010)*. Bruxelles : Peter Lang, 2013, 297 p.

L'ouvrage de Nathalie Denizot s'inscrit résolument dans le champ de la didactique du français en considérant les genres littéraires comme des objets disciplinaires. Tout à la fois notion et corpus, objets d'enseignement et d'apprentissage en cours de français, ils sont considérés comme des genres scolaires, ou encore des *formes scolaires des genres littéraires*. En délimitant et en définissant ainsi le questionnement, l'enjeu pour l'auteure est de mettre au jour les conceptions de la littérature en jeu à l'école et la représentation du français comme discipline scolaire. Elle s'inscrit ainsi dans la lignée des travaux d'André Chervel et plus particulièrement d'Yves Reuter pour lequel les disciplines scolaires sont des configurations et des constructions socio-historiques.

La première partie propose d'abord un « détour par l'histoire » afin de suivre les évolutions de la notion de genre depuis deux siècles, depuis l'époque que N. Denizot appelle « pré-disciplinaire » (avant 1880) jusqu'à nos jours. Les trois premiers chapitres étudient l'évolution, d'une part des définitions de la notion de « genre », et, d'autre part, des catégories textuelles auxquelles elle renvoie. De cette enquête historique, menée à partir des programmes et des manuels, émerge une « cartographie diachronique ». Elle montre combien la notion est instable et polysémique. De même, les usages des genres littéraires varient et fonctionnent comme des « concepts intégrateurs » permettant l'introduction de nouveaux objets disciplinaires. Pour compléter cette étude historique, les deux derniers chapitres de la première partie interrogent le genre littéraire comme mode de classement en le comparant avec d'autres modes de classement à l'œuvre dans la discipline : classement par auteurs, opposition vers/propos, classement chronologique, thématique ou typologie textuelle. En interrogeant les relations qu'entretiennent entre eux et avec les genres ces classements, on suit les évolutions de la discipline, liées aux enjeux assignés à son enseignement, à la prédominance accordée à tel ou tel savoir littéraire ou linguistique, à l'évolution des publics... Enfin, la première partie se clôt sur un questionnement centré sur les classements à l'œuvre dans les CDI. Cet espace scolaire mais hors classe de français, où les élèves viennent lire et chercher des livres, donne