

L'enseignement de l'histoire en France a-t-il fait l'objet d'un «épistémicide»?

Retour critique sur quelques présupposés de la pensée décoloniale

Laurence De Cocke

Résumé

Cet article vise à faire une réflexion critique sur l'enseignement de l'histoire en France. On défend la thèse selon laquelle l'enseignement de l'histoire ne peut être que politique et, par conséquent, il faut savoir quelles les connaissances fondamentales que les étudiants doivent assimiler pour pouvoir exercer leur citoyenneté politique. Le récit d'histoire de France forgé au XIX^{ème} siècle au moment de la constitution académique de la discipline historique et qui repose sur une narration linéaire, ancrée sur des grands personnages et événements fondateurs et porté par une logique progressiste visant à démontrer l'avancée de la France vers le meilleur. Cette écriture avait une double finalité: fournir une matrice identitaire par l'identification commune à un destin collectif, fabriquer un attachement patriotique et un consentement au pouvoir d'abord impérial, puis républicain. Ce récit se veut par ailleurs porteur d'un idéal universel directement issu des pensées des Lumières, complexes et multiples, au cœur duquel l'histoire coloniale tient une place centrale. En 1957 les programmes d'histoire de Terminale sont réécrits avec la participation de Fernand Braudel. 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. Les problématiques coloniales y sont fortement représentées. La période qui court des années 1970 à aujourd'hui se charge de nouvelles données. La première, et non des moindres, est que les décolonisations achevées deviennent de possibles contenus d'enseignement à agencer dans un récit historique. La seconde, plus politique relève de la demande sociale qui émerge à propos de la mémoire coloniale, en lien avec la politisation, en France de la question de l'immigration coloniale et postcoloniale. Aujourd'hui l'histoire coloniale est très présente, dans l'enseignement secondaire, au collège comme au lycée général, technologique et professionnel.

Mots clés:

enseignement secondaire; histoire; colonisation; colonialité; décolonisation.

Foi o ensino da História em França objeto de um epistemicídio? Retorno crítico sobre alguns pressupostos do pensamento decolonial

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre o ensino da História em França. Argumenta-se que o ensino da História só pode ser político e, portanto, é necessário saber quais os conhecimentos básicos que os alunos devem assimilar para exercer a cidadania política. A narrativa histórica da França forjada no século XIX na época da constituição académica da disciplina de História é baseada numa narrativa linear, ancorada nas grandes personalidades e fundadores de eventos e carregada por uma lógica progressista para demonstrar o progresso de França para o melhor. Essa narrativa histórica tinha um duplo objetivo: fornecer uma matriz de identidade pela identificação comum a um destino coletivo, estabelecer um apego patriótico e um consentimento ao poder, primeiro imperial, depois republicano. Essa narrativa também pretende transmitir um ideal universal diretamente derivado dos pensamentos do Iluminismo, complexos e múltiplos, no centro do qual a História colonial ocupa um lugar central. Em 1957, os programas de História são reescritos com a participação de Fernand Braudel. A abordagem "civilizacional" oferece uma nova perspectiva sobre os espaços descolonizadores, oscilando entre a delimitação de uma nova forma de História imediata e o comentário sobre a atualidade. As questões coloniais estão fortemente representadas. O período da década de 1970 até ao presente aborda novas temáticas. A primeira diz respeito à inclusão das descolonizações como conteúdos de ensino a serem organizados numa narrativa histórica. O segundo, de caráter mais político, é a demanda social que emerge sobre a memória colonial, em conexão com a politização da França da questão da imigração colonial e pós-colonial. Hoje, a História colonial está muito presente, no ensino secundário, na faculdade e no ensino tecnológico e profissional.

Palavras-chave: ensino secundário; História; colonização; colonialidade; decolonialidade.

Was the teaching of history in France the subject of an epistemicide? Critical return on some assumptions of decolonial thinking

Abstract: This article aims to make a critical reflection on the teaching of history in France. It is argued that the teaching of history can only be political and, therefore, it is necessary to know what basic knowledge students must assimilate in order to exercise their political citizenship. The historical narrative of France forged in the nineteenth century at the time of the academic constitution of the discipline of history is based on a linear narrative, anchored in the main characters and founders of events and carried by progressive logic to demonstrate France's progress for the better. This historical narrative had a twofold purpose: to provide an identity matrix by common identification with a collective destiny, to establish a patriotic attachment and a consent to power, first imperial, then republican. This narrative also seeks to convey a universal ideal directly derived from the complex and multiple Enlightenment thoughts at the center of which colonial history occupies a central place. In 1957, the history programs are rewritten with the participation of Fernand Braudel. The "civilizational" approach offers a new perspective on decolonizing spaces, ranging from the delineation of a new form of immediate history to the commentary on actuality. Colonial issues are strongly represented. The period from the 1970s to the present new themes emerge. The first concerns the inclusion of decolonizations as teaching contents to be organized in a historical narrative. The second, more political in nature, is the social demand that emerges from colonial memory, in connection with the politicization in France of the issue of colonial and postcolonial immigration. Today, colonial history is very present in high school, college and in technological and vocational education.

Keywords: high school; History; colonization; coloniality; decoloniality.

¿Fue la enseñanza de la historia en Francia el tema de un epistemicidio? Retorno crítico de algunos supuestos del pensamiento decolonial

Resumen: Este artículo tiene como objetivo hacer una reflexión crítica sobre la enseñanza de la historia en Francia. Se argumenta que la enseñanza de la historia solo puede ser política y, por lo tanto, es necesario saber qué conocimientos básicos deben asimilar los estudiantes para ejercer su ciudadanía política. La narrativa histórica de Francia forjada en el siglo XIX en el momento de la constitución académica de la disciplina de la historia se basa en una narración lineal, anclada en los personajes principales y fundadores de eventos y llevada por una lógica progresiva para demostrar el progreso de Francia para lo mejor. Esta narrativa histórica tenía un doble propósito: proporcionar una matriz de identidad mediante la identificación común con un destino colectivo, establecer un apego patriótico y un consentimiento al poder, primero imperial, luego republicano. Esta narrativa también busca transmitir un ideal universal directamente derivado de los complejos y múltiples pensamientos de la Ilustración en el centro de los cuales la historia colonial ocupa un lugar central. En 1957, los programas de historia se reescriben con la participación de Fernand Braudel. El enfoque «civilizacional» ofrece una nueva perspectiva para descolonizar espacios, que van desde la delineación de una nueva forma de historia inmediata hasta el comentario sobre la actualidad. Los problemas coloniales están fuertemente representados. El período comprendido entre los años setenta y el presente aborda nuevos temas. El primero se refiere a la inclusión de descolonizaciones como contenidos didácticos para organizarse en una narración histórica. El segundo, de naturaleza más política, es la demanda social que emerge de la memoria colonial, en relación con la politización en Francia del tema de la inmigración colonial y poscolonial. Hoy, la historia colonial está muy presente en la escuela secundaria, la universidad y en la educación tecnológica y vocacional.

Palabras llave: escuela secundaria; Historia; colonización; colonialidad; decolonialidad.

Introduction

L'enseignement de l'histoire ne peut être que politique. Toute discipline scolaire est porteuse d'un projet éducatif et, dans ce cadre, l'histoire scolaire doit être envisagée comme la somme des connaissances historiques estimées dignes d'être transmises et appropriées au cours du processus de construction intellectuelle et sociale d'un individu. Ce n'est pas une mince affaire car les avis divergent fortement sur la nature de cette construction que l'on peut qualifier de citoyenne. Que doit-on connaître et comprendre du passé pour devenir un acteur politique du monde de demain? C'est cette question que se posent les décideurs des «programmes scolaires» – c'est ainsi que l'on dit en France – et qui suppose d'être d'accord sur la nature de *l'agir politique* autant que sur la place que les connaissances historiques sont susceptibles d'y jouer. On peut imaginer l'enseignement de l'histoire comme une «fabrique» (De Cock, 2017) relevant d'un montage opéré à partir d'un matériau gigantesque recoupant l'histoire de l'humanité des origines à nos jours. Ce sont les modalités d'arbitrages qui permettent alors de saisir la nature des choix.

Ce point posé, il convient de soulever une autre spécificité du cas français qui confère à l'enseignement de l'histoire une place inédite dans ses curricula tant sur le plan quantitatif: les élèves apprennent l'histoire sans discontinuer entre huit et dix-sept ans, que sur celui des finalités et vertus qui lui sont assignées. Il est clair que l'enseignement de l'histoire soulève des passions. Chaque réécriture de programmes est immédiatement médiatisée au point que se pose la question d'une surévaluation de ses propensions éducatives, notamment civiques. Cet aspect a également une histoire inhérente à celle de l'école en France et de son lien intrinsèque avec la dimension républicaine. Depuis la Révolution française, le projet d'une «éducation nationale» selon les termes de Le Peletier de Saint Fargeau¹ noue l'idéal républicain et l'école. En France, l'expression «école de la République» est presque unponcif. De la sorte, l'enseignement de l'histoire est conçu pour conforter à la fois le projet national (donner le sentiment d'être français), et le projet républicain. Cette jonction entre école et République explique qu'il est quasiment impossible de réformer l'enseignement de l'histoire en France sans prendre en considération l'articulation au modèle républicain. Le problème est alors de savoir de quelle république il est question. Car entre la république révolutionnaire, celle de 1848, la Troisième république, les différences sont criantes. Pourtant, l'expression «valeurs de la République» accompagne également la moindre circulaire sur les programmes scolaires et contribue à figer dans un temps mythologique républicain, réifié, à la fois l'histoire de l'école et celle d'une France «toujours déjà là» comme l'écrivait Suzanne Citron (Citron, 2004).

C'est à l'aune de toutes ces constats liminaires qu'il faut analyser la place de l'enseignement de l'histoire coloniale et des critiques qui lui sont régulièrement faites.

L'histoire coloniale au cœur du roman national

On appelle «roman national» le récit d'histoire de France forgé au XIX^{ème} siècle au moment de la constitution académique de la discipline historique (Venayre, 2013) et qui repose sur une narration linéaire, ancrée sur des grands personnages et événements fondateurs et porté par une logique progressiste visant à démontrer l'avancée de la France vers le meilleur. Cette écriture avait une double finalité: fournir une matrice identitaire par l'identification commune à un destin collectif, fabriquer un attachement patriotique et un consentement au pouvoir d'abord impérial, puis républicain. Ce récit se veut par ailleurs porteur d'un idéal universel directement issu des pensées des Lumières, complexes et multiples (Lilti, 2019) au cœur duquel l'histoire coloniale tient une place centrale. Dans le roman national, on trouve donc la restitution de l'épopée coloniale avec moult détails. Même les violences coloniales sont mentionnées dans les manuels scolaires. Elles apparaissent comme des étapes inévitables de toutes guerres de conquête et permettant au passage de montrer la bravoure française. A titre d'exemple, le cas d'Abd el Kader, héros algérien qui s'est opposé aux troupes françaises dans les années 1840 est très travaillé. Les manuels le décrivent comme beau et vaillant, et n'évident pas ses victoires. Il faut analyser cela sous l'angle du couple civilisé versus barbare qui est l'un des moteurs du récit national (Citron, 2019). Le barbare est toujours montré sous les angles de sa rudesse et de son courage, à la manière d'un Vercingétorix contre César dans *La guerre des Gaules*. Représenter l'ennemi comme un excellent soldat revient à s'auto-congratuler sans donner l'impression de dévaluer l'adversaire.

L'autre lecture de l'histoire coloniale dans le récit national est de nature raciale. Jusqu'au milieu des années 1960, en histoire (et surtout en géographie), on a enseigné l'inégalité des races avec la mention d'une hiérarchie raciale allant des Blancs au sommet de la pyramide aux Noirs d'Afrique subsaharienne. Les visages-types étaient dessinés sur une planche et un commentaire insistait sur tous les stéréotypes coloniaux: jovialité du noir, paresse de l'arabe etc. Mais toutes ces civilisations non blanches ont en commun d'être présentées comme primitives et en attente de recevoir la main du progrès. La situation coloniale fait donc l'objet d'une description très positive, une cohabitation pacifique teintée de générosité naturelle des Européens, d'où la célèbre trilogie: les routes, les hôpitaux, les écoles. On comprend dès lors comment l'histoire coloniale sert le récit national de construction d'une grande France digne de fierté et comment tout est appréhendé selon une historicité purement euro-péo-centrée puisque même la mention des indigènes est mise au service de la valorisation des colons (De Cock, 2018 a).

Il en va de même, et de façon plus caricaturale encore, en ce qui concerne la première colonisation en Amérique. Dans un manuel d'Ernest Lavisse (un des principaux

manuels utilisés à l'époque) de 1924, il faut attendre la fin de la minutieuse description de la navigation de Christophe Colomb pour voir mentionnées les populations «découvertes» lors de ces «Grandes découvertes» de la façon suivante: «Les anciennes populations furent cruellement traitées et presque entièrement exterminées. Mais les Européens fondèrent des colonies dont plusieurs sont devenues d'importantes nations» (Lavis, 1924, p.52).

Une fois encore, il n'y a pas de négation proprement dit des violences coloniales mais, noyées dans la trame d'un récit laudatif, elles n'apparaissent que comme les dommages collatéraux d'un grand dessein.

On touche ici un point essentiel de l'histoire scolaire et de la problématique éventuelle des occultations ou épistémicides: c'est dans le montage adopté plus que dans le passage sous silence des faits que l'on saisit le mieux le procédé d'invisibilisation. Une hypothèse que l'on peut suivre au grès des réécritures des programmes d'histoire qui ont suivi la longue période du roman national.

Ce que les décolonisations font à l'écriture scolaire de l'histoire en France

Il serait erroné de prétendre que l'histoire scolaire n'aurait rien modifié à sa matrice initiale. L'un des moments de rupture majeure se produit au lendemain de la Seconde guerre mondiale. Le génocide des Juifs révèle la banalisation du racisme à l'échelle de toute l'Europe, y compris en France. La question se pose alors de la place occupée par l'école dans cette consensualisation d'une pensée racialisée.

L'UNESCO engage une réflexion sur l'enseignement de l'histoire. Un stage se tient à Sèvres en 1951 sur «l'enseignement de l'histoire et sa contribution au développement de la compréhension internationale». Parmi les 70 participants, on trouve Charles-André Julien, historien de l'Afrique du Nord qui a dénoncé précocement les excès du colonialisme. Le rapport préconise «d'enseigner une histoire aussi universelle que possible dans laquelle le passé des peuples non-européens serait considéré en lui-même et non plus seulement dans la mesure où des intérêts européens s'y seraient trouvés engagés». Le recteur de l'académie de Besançon, R. Douchet souhaite une critique de la notion de race dans les classes: «elle a été invoquée à tort pour expliquer une similitude de traditions de croyances, de conditions dans des groupes humains foncièrement hétérogènes. Assurément, cette démonstration pourra servir à dissiper les préjugés et parfois un sentiment de suprématie dont on remarque ça et là la persistance»²

En 1954, les instructions générales intègrent le fruit de ces nouvelles échelles et réflexions. Le concept de «civilisation» permet une nouvelle grille de lecture du fait colonial.

En 1957 les programmes d'histoire de Terminale sont réécrits. L'historien Fernand Braudel participe à leur élaboration. 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. Les problématiques coloniales y sont fortement représentées: on y étudie la guerre du Rif, la montée des nationalismes en Afrique du Nord et en Inde et même les décolonisations en cours.

Ces renouvellements de paradigme ne touchent pas que le programme de Terminales. Ils s'imposent dans les curricula de tous les niveaux et dessinent un nouveau prisme d'analyse que l'on pourrait définir comme un tissage de l'idéologie des droits de l'homme, d'universalisme occidental, d'antiracisme naissant, et de relativisme culturel (De Cock, 2018b).

La période qui court des années 1970 à aujourd'hui se charge de nouvelles données. La première, et non des moindres, est que les décolonisations achevées deviennent de possibles contenus d'enseignement à agencer dans un récit historique. La seconde, plus politique relève de la demande sociale qui émerge à propos de la mémoire coloniale, en lien avec la politisation, en France de la question de l'immigration coloniale et postcoloniale. Dans sa thèse pionnière sur le sujet, Françoise Lantheaume a retracé la période courant des années 1930 aux années 1990 et montre bien cette bascule entre une question jusque-là consensuelle car conforme à la mythologie républicaine et la progressive sensibilisation du sujet au fur et à mesure de l'augmentation de sa politisation dans l'espace public (Lantheaume, 2003). Notre propre thèse, sous sa direction, poursuit dans une certaine mesure sa réflexion en reprenant l'analyse au début des années 1980. C'est à cette période que se configure progressivement l'enseignement du fait colonial comme un problème public et éducatif.

La colonisation a été l'œuvre de la République avec un système colonial fondé sur les principes d'inégalités juridiques entre les hommes, de la domination et de l'usage légitime de la violence. Il y a donc bien hiatus possible entre la transmission des idéaux et valeurs républicaines et la réalité de certaines actions politiques de la République antinomiques avec les principes dont elle se réclame et qu'elle défend. C'est une contradiction que peuvent brandir des catégories de populations en France susceptibles de se sentir exclues de ces principes républicains, victimes de différentes formes de discriminations et relégations dont le racisme et la pauvreté aggravés par la crise économique depuis les années 1970; mais c'est également une contradiction posée par la mission de transmission des valeurs et principes républicains par l'école. Un paradoxe est manifeste: comment convaincre du caractère universel des valeurs et principes républicains en donnant à voir leur violation légitimée par cette même République? On retrouve ici la spécificité française de lien ombilical entre l'école et le modèle républicain.

L'intensification de la demande sociale et mémoire coloniale

Le passé colonial et son enseignement touchent donc en plein cœur le consensus national-républicain. La situation est paradoxale: d'un côté, la connaissance du passé colonial est susceptible de nourrir la réflexion sur l'altérité culturelle mais aussi sur les massacres commis au nom du racisme; de l'autre, elle met le doigt sur la face sombre de l'histoire européenne dont le colonial a été longtemps un élément structurant, de la première colonisation au XVI^e siècle jusqu'au XX^e siècle. À ceci s'ajoutent des revendications politiques de populations se réclamant vertement de cet héritage, que ce soit à travers la mobilisation de la mémoire des traites et de l'esclavage ou, de façon plus radicale, les groupes militants dont les «Indigènes de la République», dès 2005, seront les représentants *les plus* médiatisés et bientôt fortement controversés³. Pour les groupes revendiquant politiquement leur ascendance esclave et/ou indigène, la transmission du passé colonial est un enjeu majeur et très mal assumé par les programmes d'histoire auxquels ils reprochent une cécité volontaire sur les exactions coloniales. Leur discours alimente une montée en puissance des enjeux mémoriels autour du passé colonial qui avait commencé bien en amont à la fin des années 1990 sous deux angles: la mémoire de la guerre d'Algérie puis celle des traites et de l'esclavage, produit de mobilisations commencées en outre-mer autour de la nécessaire reconnaissance des traites transatlantiques comme un crime contre l'humanité; un combat porté à l'échelle mondiale mais incarné en France par des parlementaires et des associations très actives et efficaces puisqu'elles obtiennent, via la loi Taubira en 2001, la satisfaction de leurs réclamations. La mémoire de la guerre d'Algérie n'aura pas ce privilège: le 23 février 2005, une loi est votée qui porte bien sur la mémoire du passé algérien mais qui enjoint aux historiens et enseignants d'enseigner «les aspects positifs de la présence française outre-mer» dans son article 4⁴ (Bertrand, 2006). La mobilisation du monde des historiens contre cet article aboutit certes à sa suppression mais il n'en fallut pas plus pour convaincre que la France était malade de son passé colonial et que l'école avait un fort rôle à jouer pour la soigner. Fallait-il réécrire tous les passages des programmes et manuels traitant du fait colonial pour en lever les tabous? Colloques, ouvrages, émissions, articles se succèdent pour enchaîner les diagnostics-catastrophes sur l'enseignement du passé colonial. La controverse est si forte que le discours porté se déconnecte complètement de la réalité des contenus des programmes scolaires. D'un côté, les militants d'une levée des tabous pointant les non-dits, de l'autre les défenseurs d'une vision positive de la colonisation purgée de sa face sombre. Récemment, la dernière campagne présidentielle a été par exemple l'occasion pour le candidat de droite François Fillon de vanter les mérites de la colonisation. En trente ans, la question coloniale est devenue l'une des questions politiques les plus clivantes en France. En recoupant les enjeux identitaires liés aux questions

d'immigration, elle est venue fissurer le socle républicain et apparaît aux yeux des uns comme le ferment d'un dangereux «communautarisme», aux yeux des autres comme un élément de catégorisation historique dont ils réclament la reconnaissance comme un principe de justice (Honneth,2013).

L'importation des études postcoloniales et décoloniales dans les champs académiques et militants

Les *études postcoloniales* postulent le maintien d'imaginaires et de systèmes de pensées hérités de la période coloniale et notamment de la suprématie occidentale sur le reste du monde depuis les premières colonisations du ^{xvi}^e siècle (Smouts, 2007). Quant à la pensée décoloniale, elle vise plutôt à substituer à l'épistémologie dite occidentale des savoirs, une épistémologie «du sud», dépoussiérée de tout l'impérialisme à l'origine de son invisibilisation. Les deux sont des théories stimulantes, à forte charge critique, qui amènent à questionner la construction de récits historiques euro-péo-centrés. En creux se joue également, depuis l'ouvrage pionnier d' Edouard Saïd sur l'orientalisme (Saïd,1978) une remise en cause de l'universalisme républicain accusé d'aller de pair avec l'impérialisme et de véhiculer une idéologie de la domination orchestrée par l'Occident. Conçues au départ comme un prisme d'analyse de la séquence coloniale, les études postcoloniales s'étendent ensuite aux périodes beaucoup plus récentes et se mettent à désigner toute situation contemporaine, où, pris dans la mondialisation, nous serions tous et toutes en prise avec des nouveaux mondes, des reconfigurations permanentes d'identités, des remises en cause de l'hégémonie occidentale et des frontières (géographiques, culturels, de genre). Le postcolonial devient donc un outil pour repenser la modernité et le progrès. Le potentiel de subversion politique des études postcoloniales est important. Elles affirment d'abord que l'expérience coloniale est à l'origine de l'identité occidentale. Par leur souci de la déconstruction des catégories usuelles, elles interrogent l'universalisme des normes et valeurs (celles de droits de l'homme par exemple qui peuvent apparaître comme une invention occidentale) et pose le relativisme comme horizon de référence possible. Outre cette remise en cause des idéaux de l'État-nation et de la République héritière des Lumières, l'analyse postcoloniale pousse à s'intéresser au sort des colonisés de leur propre point de vue et non comme celui de simples agents aliénés par la situation coloniale. Elle restitue aux acteurs leur part d'autonomie, ce qu'elle appelle l'*agency* et donne à voir d'autres formes de résistances, de ruses, et d'accommodements. De ce point de vue, elle prétend renouveler l'interprétation des dominations. Accusé par les uns de saper le socle de l'universel républicain, par les autres de dénaturer, négliger, voire occulter des dominations sociales, et notamment de surestimer la capacité d'agir des dominés, le prisme postcolonial dérange aussi des courants de pensée bien installés dans le monde académique et politique français.

Les études dites cette fois «décoloniales» franchissent un cap supplémentaire puisqu'elle se veut force de proposition alternative. Il ne s'agit plus de s'en tenir à l'analyse de situations historiques mais d'affirmer la nécessité de formuler des contre-propositions pour changer les choses aujourd'hui et demain. Dans son ouvrage *Epistémologies du sud*, l'un des auteurs pionniers de la pensée décoloniale, Boaventura de Sousa Santos (Santos,2016), fait remonter son analyse aux forums altermondialistes des années 2000, et assume le caractère engagé de cette pensée qui procède d'une politique de justice et de reconnaissance vis-à-vis de savoirs produits par les oubliés de l'histoire que sont les anciens colonisés et leurs descendants. Il s'agit donc de faire accéder les connaissances non occidentales au rang d'une universalité qui ne soit plus le monopole de l'homme blanc occidental. Comme l'écrit Ramon Grosfoguel dans la revue *Multitudes*, fustigeant la construction d'un perpétuel inférieur: «Nous sommes passés des peuples sans écriture (pictographie) au XVI^e siècle, aux peuples sans civilisation du XIX^e siècle, puis aux peuples sous-développés au milieu du XX^e siècle et maintenant, au début du XXI^e siècle, nous avons les peuples sans démocratie» (Grosfoguel,2006). Pour les tenants de la pensée décoloniale, il y aurait une «colonialité du pouvoir», à savoir une oppression politique, économique, culturelle, épistémique, spirituelle et linguistique de groupes ethno-raciaux dominants par des groupes ethnoraciaux subordonnés. Grosfoguel appelle donc à une «décolonisation radicale du monde», un contre-modèle construit dans les pays du Sud, par les intellectuels issus de ces pays, et qui réhabilite tous les savoirs construits par ces civilisations et évincés par la violence coloniale pendant cinq cents ans.

L'importation d'abord des études postcoloniales et, plus récemment des études décoloniales dans le champ académique français mais surtout militant a considérablement accentué les pressions sur l'enseignement du fait colonial, et l'activisme de certains groupes, via les réseaux sociaux, joue désormais comme une caisse de résonance dont il est parfois difficile de démêler le légitime du malhonnête.

Une conférence semi-savante illustre particulièrement cela en convoquant justement la notion d'épistémicide. Fatima Khemilat, doctorante en science politique à Aix en Provence et très active sur YouTube y évoque «la destruction organisée d'une science qui dérange» postulant par la suite que le «livre d'histoireest le crime parfait»⁵. S'adressant à un public vraisemblablement composé de populations jeunes et musulmanes, elle dresse une opposition Eux/Nous assez accusatrice dont émerge la nécessaire revanche des peuples dans une reconquête possible d'un soi aliéné et construit par l'injustice née dans le ventre colonial. Pour elle, la science n'est jamais objective mais est là pour légitimer des formes de domination. La posture est totalement relativiste et radicalement anti-Lumières. Surtout, les faits énoncés sont faux. Il est erroné de prétendre, comme elle le fait, que l'histoire coloniale en France fasse l'objet de censure. Aujourd'hui, l'enseignement des traites et de l'esclavage colonial,

tout comme les colonisations-décolonisations modernes sont enseignées. On peut trouver des limites et se montrer fort critiques sur le montage choisi, mais il suffit de regarder les textes pour constater que l'histoire coloniale est très présente, dans l'enseignement secondaire, au collège comme au lycée général, technologique et professionnel.

La réalité de l'histoire coloniale dans les programmes d'histoire

Une analyse des contenus d'enseignement liés au fait colonial dans les programmes comme dans les manuels scolaires montre que leur importance relative est restée globalement stable depuis les années 1980. C'est ce que montre l'examen des programmes, des discussions afférentes et des manuels d'histoire. Contrairement aux idées reçues, il n'a pas fallu attendre les programmes récents pour évoquer la guerre d'Algérie par exemple⁶. Sa mention est présente par exemple dans les manuels, sous différentes formes, depuis la fin des années 1970. Chez Hatier par exemple, on peut lire ceci en 1978: «Au XIX^e siècle, les États européens à la recherche de matières premières et de débouchés se partagent l'Afrique: c'est la grande période de colonisation (en gras dans le texte) et de l'économie de "traite". À partir de 1950 se fait la décolonisation. Elle s'accompagne parfois de violence comme en Algérie, au Kenya ou en Angola.» (Brignon, 1978, p. 46).

Dans notre thèse (De Cock 2018 b), nous montrons la présence de la torture et de la responsabilité de l'armée française chez de nombreux éditeurs, le plus explicite étant Nathan dans l'édition de 1983: «Tortures, exécutions sommaires sont cependant niées par les autorités et les rares journaux français qui les dénoncent sont saisis: il ne doit être question que des excès des "rebelles.» (François, 1983, p.112).

Enfin, de nombreux sujets de bac et brevet évoquent la guerre d'Algérie dès les années 1980 également.

Les choses changent toutefois au rythme de l'intensification des débats sur la mémoire coloniale. La flambée politique autour des enjeux mémoriels a pour conséquence de rendre l'institution beaucoup plus perméable aux groupes de pression divers. C'est précisément à ce moment qu'une attention plus particulière est portée, par les responsables des programmes, aux sujets chauds comme ceux liés à la colonisation. Les courriers se multiplient auprès du ministère qui tantôt réclament une vision plus positive du passé colonial, tantôt une plus grande visibilité des exactions. La pression augmente sur les concepteurs de programmes comme sur les éditeurs de manuels scolaires. Les pages comme celles de Nathan en 1983 ne sont plus possibles: trop engagées, trop partisans, on recherche de la neutralité. Chronologiquement, la période témoigne donc d'une aseptisation du traitement scolaire du passé colonial au fur et mesure de l'augmentation de sa charge politique. Ironie du sort, il n'est pas impossible que les

élèves en entendent moins parler, ou disons l'étudiant plus partiellement, aujourd'hui qu'hier tant le sujet est passé sous surveillance.

Au final, il est difficile d'identifier une ligne directrice cohérente aujourd'hui dans l'enseignement du fait colonial à l'école. La priorité semble plutôt donnée au fait de ne mécontenter personne. La tendance est surtout à noyer le fait colonial dans des parties assez vagues, purement descriptives et événementielles, européen-centrées et surtout comme déconnectées du reste de l'ensemble, constituant un objet d'histoire à part, sans entrelacement avec le reste de l'histoire du monde.

À défaut donc de «lever des tabous» ou de permettre une étude sereine et historiographiquement nourrie du fait colonial, les controverses médiatiques et politiques ont favorisé au contraire la régression de ses mentions dans les programmes et manuels. Cela ne dit pas forcément la réalité des pratiques, précisons-le, mais, faute d'enquêtes sur le sujet, il est difficile de savoir ce qu'il en est.

Décoloniser l'enseignement de l'histoire?

Plutôt que de perdre son temps à débusquer les savoirs occultés, il nous semble plus urgent de nous interroger sur ce que l'enseignement de l'histoire aurait à gagner à aborder autrement le fait colonial dans une perspective de pédagogie critique décoloniale et donc à ré-interroger le montage narratif. Une première proposition est en effet inhérente à l'écriture du récit historique scolaire qui gagnerait à ne plus isoler les thématiques liées au fait colonial dans des chapitres à part, conçu comme de simples addendum à un texte par ailleurs inchangé. Cette manière de procéder renforce le sentiment de déconnexion de cette part du passé de la continuité de l'histoire nationale. Un traitement plus fidèle à la réalité historique nécessiterait d'inclure la question coloniale dans toutes les autres thématiques depuis le XVI^e siècle et la première colonisation. Il est en effet largement démontré qu'aux échelles mondiales et nationales le fait colonial imprègne les faits, qu'ils soient économiques (naissance du capitalisme), sociaux (officialisation du racisme) ou politiques. Il n'y a donc aucune raison d'isoler la question coloniale du reste de la narration historique. Un autre progrès serait, pour la seconde moitié du XX^e siècle, de nouer ensemble la question migratoire et coloniale. En effet, l'immigration des supposées «Trente Glorieuses» est en grande partie d'origine coloniale si l'on excepte les migrants portugais. Or, si cette histoire recoupe l'histoire plus large de l'immigration, elle s'en singularise néanmoins par la nature particulière des liens entre le pays d'origine et le pays d'accueil. Les travaux historiques, sans pour autant valider un «continuum colonial» total depuis l'époque de la colonisation jusqu'à nos jours, montrent malgré-tout la persistance de traces héritées du passé colonial dans la gestion contemporaine de l'immigration en France, que l'on pense aux administrations ou encore à la police (Blanchard, 2011)i. Cette double modification

des programmes implique un changement d'échelle montrant qu'une histoire nationale n'est possible que connectée au reste du monde, sauf à croire que le national est *l'alpha et l'omega* de l'histoire, ce qui confine au ridicule. C'est précisément ce décentrement qui rend possible une analyse des rapports de domination conditionnés par la relation coloniale depuis des siècles, et ce n'est pas «repentance»⁷ que de dire cela mais objectivation de faits. Ce décentrement n'est par ailleurs possible qu'à condition de quitter la lunette euro-péo-centrée et d'envisager les territoires et peuples conquis et opprimés du point de vue de leur historicité propre, précoloniale, et de ce que la colonisation produit comme assignations et nouvelles catégorisations. La perspective intersectionnelle aurait toute sa place ici, de même que l'analyse de ce que les études décoloniales qualifient de colonialité du pouvoir. Des pistes peuvent être trouvées dans des travaux plus ou moins récents revisitant les moments historiques de la colonisation. On pense aux travaux qui ont rendu compte de la colonisation du point de vue des «vaincus» (Wachtel, 1972; Zinn, 2002) mais aussi aux ouvertures permises par l'histoire globale (Chakrabarty, 2009; Bertrand, 2019). Tout récemment, un ouvrage collectif prend à bras le corps la période dite des «grandes découvertes». En insistant sur des personnages hybrides, comme l'interprète malais, le traqueur huron, le boy indien, le guide touareg, ils visent une histoire «en contre-plongée» qui revisite la distinction entre «découvreurs» et découverts», retravaille les temporalités et territorialités multiples de l'histoire coloniale et restitue leur place à des hommes, femmes, espaces marginalisés par une écriture euro-péo-centrée.

C'est peut-être ce pas de côté qui rend possible la redéfinition d'un universel, d'un pluriversel, y compris à l'école, et qui s'oppose précisément au relativisme induit par certains discours conspirationnistes sur les épistémicides. D'abord parce que l'histoire doit rester la quête de vérité par l'administration de la preuve, ensuite parce que les apprentissages scolaires supposent de s'en tenir à une approche rationnelle des savoirs. La pédagogie critique consiste alors à «vendre la mèche» selon l'expression du sociologue Pierre Bourdieu ou à conscientiser sur les rapports de domination, non pour les inverser mais pour en souhaiter la disparition, objectif ultime d'un universel dépouillé de son tropisme oppressif.

Notes

- ¹ Louis-Michel Le Peletier de Saint Fargeau est un révolutionnaire considéré comme l'un des premiers théoriciens d'une école nationale, publique, gratuite et destinée à l'ensemble du peuple. Pour lui, l'État doit avoir la charge de l'éducation des enfants. Son plan est voté par la convention en 1793 mais les troubles traversés par la Révolution empêchent son exécution.
- ² Recommandations pour l'enseignement de l'histoire, commission nationale française pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), publication du CNDP, 1952, p.11.
- ³ En janvier 2005 est publié «le manifeste des Indigènes de la République» qui fait grand bruit. Signé par de très nombreuses associations, ainsi que par des personnalités politiques emblématiques du monde militant de la gauche alternative, ce manifeste jette un pavé dans la mare en affirmant que les immigrés d'aujourd'hui sont traités comme les indigènes du temps colonial. Le propos est volontairement provocant et assume un continuum colonial historiquement incorrect mais pous-

sant à envisager l'antiracisme en y intégrant une réflexion sur la mémoire coloniale. Cette initiative a été à l'époque considérée comme nécessaire et salutaire pour refonder un antiracisme offensif. Depuis, la plupart des signataires se sont distanciés, voire désolidarisés de ce qui est devenu entre-temps le Parti des Indigènes de la République. Pour une liste des signataires du manifeste, voir <http://lmsi.net/Nous-sommes-les-indigenes-de-la>, consulté le 28 novembre 2017.

- ⁴ Il s'agit de la loi Mekachera «portant reconnaissance de la Nation et contribution nationale en faveur des Français rapatriés».
- ⁵ Fatima Khemalat, «épistémicides, l'impérialisme m'a tuER», <https://www.youtube.com/watch?v=aNLjwZQqEc>, conférence prononcée dans le cadre d'un cycle organisé par The Muslim Think Tanks, 2015.
- ⁶ En France, la guerre d'Algérie reste l'un des moments historiques les plus sensibles compte-tenu de l'antériorité de cette colonisation (1830), des modalités de l'administration de la colonie, de la violence de la guerre, et de la présence d'une forte immigration d'origine algérienne sur le territoire français.
- ⁷ En France, l'accusation de «repentance», terme religieux, est mobilisée pour disqualifier les demandes de reconnaissance des crimes coloniaux.

Références

- Bertrand, R. (2006). *Mémoires d'empire. La controverse autour du 'fait colonial'*. Paris: Editions du Croquant.
- Bertrand, R. (dir) (2019). *L'exploration du monde, une autre histoire des grandes découvertes*. Paris: Seuil.
- Blanchard, E. (2011). *La Police parisienne et les Algériens, 1944-1962*. Paris: Nouveau Monde.
- Brignon, J. (1978). *Histoire géographie, classe de 5^e*. Paris: Hatier.
- Citron, S. (2004). Dénationaliser l'histoire de France. *Libération*, 30 décembre.
- Citron, S. (2019). *Le mythe national*. Paris: l'Atelier (1^{ère} ed. 1987).
- De Cock, L. & Pereira, I. (dir). (2019). *Pédagogies critiques*. Paris: Agone.
- De Cock, L. (2018a). *De Sur l'enseignement de l'histoire*. Paris: Libertalia.
- De Cock, L. (2018b). *Dans la classe de l'homme blanc, l'enseignement du fait colonial des années 1980 à aujourd'hui*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- De Cock, L. (dir). (2017). *La fabrique scolaire de l'histoire* Paris: Agone.
- Denis François, D. (1983). *Le monde depuis 1945, Histoire, Terminales*. Paris: Nathan.
- Dipesh C. (2009). *Provincialiser l'Europe, la pensée postcoloniale et la différence historique*. Amsterdam: Presse Universitaire.
- Grosfoguel, Ramón. (2006). «Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global», *Multitudes*, mars, n°26.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Folio essais.
- Lantheaume, F. (2002) *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente: État-nation, identité nationale, critique et valeurs: essai de sociologie du curriculum*, Thèse de doctorat de sociologie de l'éducation. Paris: EHESS.
- Lavis, E. (1924). *Histoire de France, cours moyen*. Paris: Amand Colin.

- Liti, A. (2019). *L'héritage des lumières*. Paris: Seuil, EHESS.
- Rougier, C. (2016). Entretien avec Ramon Grosfoguel, *Réseau d'études décoloniales*, 2 septembre <<http://reseau-decolonial.org/wp-content/uploads/2016/09/Entretien-Ramon-Grosfoguel-RED.pdf>.
- Said, E. (1978). *L'Orientalisme créé par l'Occident*. Paris: Seuil.
- Santos, B. de S. (2016). *Epistémologies du Sud*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Smouts, M.C. (2007). *La Situation postcoloniale. Les postcolonial studies dans le débat français*. Paris: Presses de Science-po.
- Venayre, S. (2013). *Les origines de la France. Quand les historiens racontaient la nation*, Paris: Seuil.
- Wachtel, N. (1972). *La vision des vaincus. Les indiens du Pérou devant la conquête espagnole 1530-1570*. Paris: Gallimard.
- Zinn, H. (2002). *Histoire populaire des Etats-Unis*. Paris: Agone.

Laurence De Cocke

Agrégée d'histoire et de géographie et docteure en sciences de l'éducation
Chargée de cours d'enseignement à l'université Paris-Diderot

Correspondência

Laurence De Cock
Université Paris-Diderot
Paris Rive Gauche, Fontainebleau – Paris

Data de submissão: Outubro 2019

Data de avaliação: Dezembro 2019

Data de publicação: Junho 2020