

Document 3: L'école aux colonies, les colonies à l'école

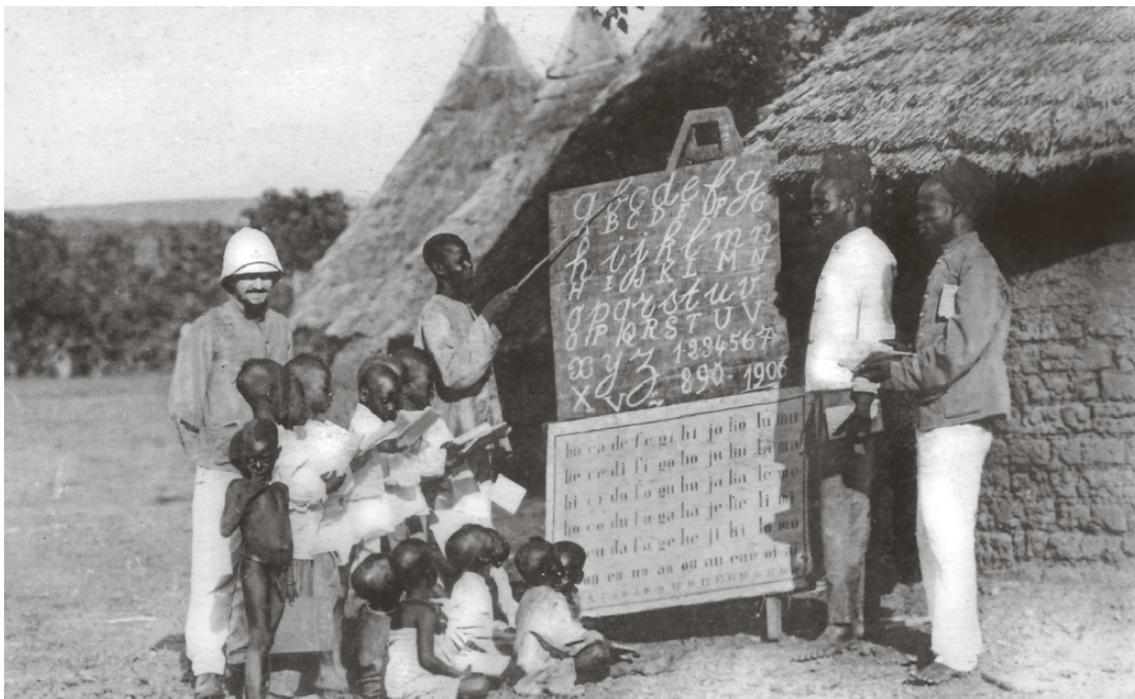


Illustration: Une école de village sous la direction d'un sous-officier français (Haut-Sénégal-Niger), Musée national de l'éducation, CNDP.

Ce livre (dont on présente ici quelques extraits) a pour origine des échanges menés à l'automne 2009 au cours d'un colloque organisé à Lyon, dont le thème était «Enseignement et colonisation dans l'Empire français, une histoire connectée».

Son originalité se doit, tout d'abord, par le rapprochement entre recherche universitaire et enseignement actuel du fait colonial au collège et au lycée¹, et ensuite par une nécessaire comparaison entre les aires coloniales avec les politiques scolaires menées en France.

L'objectif est d'essayer de réunir le lien entre enseignement en situation coloniale et enseignement du fait colonial dans les classes de collège et de lycée contemporain.

Dans une première partie, l'école est présentée en situation coloniale, sous différents aspects qui permettent de mesurer en quoi elle est un condensé des contradictions du projet et de la réalité coloniale. La deuxième partie propose une approche de la transmission du fait colonial dans les classes aujourd'hui.

Pour quelles raisons associer, dans un même ouvrage, analyses historiques et réflexions didactiques ?

En premier lieu, il semble que l'étude de l'école dans le contexte colonial est le condensé de problématiques majeures d'une histoire plus générale de la colonisation. Elle permet de s'interroger sur l'expression « mission civilisatrice », dont il conviendrait de définir les sens multiples et ce qu'elle suppose d'a priori sur les aires colonisées. Le

¹ Voir sur le site de l'ENS de Lyon (<http://colonisation-enseignement.ens-lyon.fr/>) le programme du colloque, la présentation des intervenants et le résumé des interventions. Une partie des contributions est publiée dans la revue *Histoire de l'éducation*.

sens commun présente souvent l'oeuvre scolaire comme le vecteur essentiel de cette mission civilisatrice ; à cet égard, elle correspondrait à l'« aspect positif » de la colonisation. Or les chiffres cités par Marie-Albane de Suremain comme par Aïssa Kadri dans son « Histoire du système d'enseignement colonial en Algérie » remettent en question cette idée.

Sur l'école en situation coloniale, l'historiographie s'est considérablement enrichie. Elle a pris en compte à la fois les traditions lettrées existantes au moment de l'arrivée des colonisateurs – à Madagascar, en Indochine, ou en Afrique du Nord –, les différents espaces et les chronologies différenciées. Elle a étudié des situations contextualisées et a cherché les logiques à l'oeuvre dans les différents territoires. L'école a été le principal vecteur de formation des élites, ceux et celles qu'on appelait les « évolués » à qui elle offrait des perspectives de promotion sociale, même si cette promotion était limitée à des fonctions subalternes.

Les auxiliaires indigènes formés dans le système scolaire colonial ont été les intermédiaires entre les colonisateurs et les colonisés. La minorité de femmes qui ont étudié pour devenir institutrices ou sages-femmes a pu bénéficier d'une insertion valorisante dans la société coloniale.

S'interroger sur l'école en situation coloniale, c'est aussi mettre en évidence les questions complexes mais essentielles, d'imitation, d'acculturation, d'appropriation et d'assimilation. Cependant, c'est cette anthropologie historique qui, dans la pratique de classe, peut poser le plus de problèmes dans la conception de séances d'enseignement. Or, il peut en être tout autrement. En effet, au regard de ces questions, l'école apparaît à certains égards comme un thème prétexte à une véritable étude de cas. Si l'on se réfère au texte de Nicholas Harrison, il est possible de mesurer combien la littérature, en l'occurrence ici les livres d'Assia Djébar et d'Albert Memmi², est un support majeur pour aborder les thèmes de l'acculturation, et plus particulièrement celui de la recomposition et de l'appropriation que vivent les élèves « indigènes » dans leur trajectoire scolaire. Comme le souligne Nicholas Harrison, les sources littéraires « [...] se situent dans le domaine du vraisemblable plutôt que du vrai; mais cela ne veut pas dire forcément que les auteurs font exprès de fausser les faits historiques, ou que leur mémoire leur fait défaut : ceci constitue en réalité la nature même du texte littéraire qui n'a pas les mêmes responsabilités envers le véridique que le texte historiographique ». Dans les colonies, l'école est aussi un aspect de l'organisation administrative des territoires soumis : qui sont les personnels, quelles sont leurs trajectoires ? Telle est une des premières pistes suivie dans ce livre. Autre piste, les programmes. Sur ce plan, les enjeux et les réalités géographiques sont multiples. Enjeu tout d'abord de l'adaptation des programmes à la question des objectifs : qui veut-on scolariser et former, et dans quelles perspectives, celle de l'assimilation ou d'autres, beaucoup moins ambitieuses ?

Pour prendre la mesure de l'école comme révélateur des contradictions du fait colonial, il paraît aujourd'hui nécessaire de se référer à une approche globale et connectée. Cette démarche permet de s'interroger sur les intentions initiales que recouvre cette notion trop peu interrogée de mission civilisatrice, mais aussi de mettre en évidence la diversité de la réalité scolaire dans l'empire colonial. En effet, il y a une véritable adaptation de l'école aux réalités des différentes aires coloniales. Dès lors, la

² Albert Memmi, *La statue de sel*, Paris, Gallimard, 1966 [1953]. Assia Djébar, *Nulle part dans la maison de mon père*, Paris, Fayard, 2007.

complexité du rapport entre adaptation et assimilation est posée : le premier terme traduit le plus souvent les limites du second et pose la question essentielle des finalités de l'adaptation. Différentes contributions ont montré la diversité de ces finalités qui ne peuvent pas ne pas conduire à une interrogation sur les contradictions, voire les apories initiales du projet colonial.

L'histoire coloniale, relativement récente sur le plan universitaire³, est en évolution rapide, avec les débats sur la question postcoloniale⁴. C'est un historien sénégalais, Mamadou Diouf⁵, qui a introduit la problématique en France, mais tardivement par rapport aux débats internationaux. Inscrit dans une véritable dynamique, le renouvellement historiographique permet d'évacuer les problématiques simplistes comme celle des aspects positifs ou négatifs de la colonisation⁶ ; elle suppose de s'interroger sur les temporalités et surtout de se situer dans les comparaisons entre les aires géographiques d'un même empire colonial, mais aussi de comparer une logique coloniale à une autre.

Des courants théoriques inspirés par le marxisme d'Antonio Gramsci et par la théorie de la déconstruction de Jacques Derrida (les subaltern studies, indiennes à l'origine, et les postcolonial studies anglophones, dans le cadre des études littéraires dans un premier temps) contribuent à analyser et à déconstruire le rapport entre ex-colonisés et ex-colonisateurs, et à renouveler en profondeur les problématiques.

Une lecture sociologique de la recherche permet par ailleurs de souligner, outre le renouvellement générationnel des historiens, l'internationalisation des débats et l'apparition de nouveaux centres de recherche qui expliquent en partie les évolutions récentes.

L'histoire coloniale est un champ privilégié pour l'histoire globale et pour l'histoire connectée. La global history est une histoire à la fois mondiale, connectée et transnationale des interactions, des transferts et des interdépendances. Elle entend décloisonner les espaces nationaux, mais aussi les grandes régions du monde. Elle repère des circulations, des emprunts, des hybridations. L'histoire connectée apparaît moins comme un nouveau champ historiographique que comme une démarche de recherche qu'adoptent des historiens travaillant sur des aires culturelles différentes. Elle est tout d'abord une histoire des situations de contacts entre différents groupes appartenant à des sociétés géographiquement éloignées. Elle nous permet des relectures du colonialisme et de l'impérialisme, de la circulation des modèles, et des appropriations différenciées et inégales. On peut faire remonter au xvi^e siècle, après la

³ Sophie Dulucq, Catherine Coquery-Vidrovitch, Jean Frémigacci et al., « L'écriture de l'histoire de la colonisation en France depuis 1960 », *Afrique et histoire*, 2006, no 2, p. 235-276.

⁴ Jean-Frédéric Schaub, « La catégorie "d'études coloniales" est-elle indispensable ? », *Annales, histoire, sciences sociales*, n° 3, mai-juin 2008, p. 625-646. Neil Lazarus éd., *Penser le postcolonial. Une introduction critique*, Paris, Éditions Amsterdam, 2006 (première édition anglaise, 2004). Emmanuelle Sibeud, « Du postcolonialisme au questionnement postcolonial : pour un transfert critique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007/5 (n° 54-54 bis), p. 142-155. Marie-Claude Smouts dir., *La situation postcoloniale*, Paris, Les Presses de Sciences-po, 2007.

⁵ Mamadou Diouf dir., *L'historiographie indienne en débat. Colonialisme, nationalisme et sociétés postcoloniales*, Paris, Karthala, 1999.

⁶ Marc Ferro dir., *Le livre noir du colonialisme, xvi^e-xxi^e siècle : de l'extermination à la repentance*, Paris, Robert Laffont, 2003. Marc Ferro montre dans son introduction, et malgré le titre « accrocheur » de l'ouvrage et de certaines contributions, la complexité de l'histoire des situations coloniales.

première colonisation occidentale, la généalogie d'une hiérarchisation des peuples, couplée avec une division raciale et internationale du travail, même s'il faut attendre le xviii^e siècle pour que soit formalisé un discours philosophique et politique sur les races. L'histoire connectée⁷ permet aussi de reconsidérer les histoires nationales construites au lendemain des indépendances par les dirigeants des nouveaux États, soucieux de présenter un passé garant de leur unité dans le présent et dans le futur, et par ceux des anciennes métropoles, soucieux de minorer le coût politique et symbolique de leurs entreprises coloniales. C'est une des problématiques de l'ouvrage de Sophie Dulucq et Colette Zitnicki sur le passage nécessaire de l'histoire coloniale à l'histoire nationale⁸. C'est aussi, indirectement, celle du manuel franco-allemand abordée ici par Suzanne Grindel.

Une partie des textes de cet ouvrage mobilise en effet des analyses de manuels scolaires, que ces derniers datent de l'époque coloniale – par exemple Pascal Clerc et Carine Eizlini – ou qu'ils abordent cette époque d'un point de vue contemporain comme Frédéric Garan et Driss Abbassi. Ce choix est justifié par le rôle central des manuels dans les pratiques enseignantes, dans les apprentissages des élèves et dans la construction des représentations des uns et des autres. Les débats récurrents sur les contenus des manuels nous rappellent en permanence qu'ils constituent un enjeu majeur. Entre la demande institutionnelle, les impératifs commerciaux des éditeurs et les savoirs élaborés par les auteurs, les manuels sont le lieu de compromis. S'il est par nécessité composite, le discours textuel et iconique qui résulte de ces compromis est aussi un moyen terme que l'on peut considérer comme un miroir des sociétés contemporaines. En ce sens, ils sont les révélateurs de représentations dominantes. D'un autre point de vue, les manuels sont le creuset dans lequel s'élabore une culture commune, une culture partagée qui lie l'école à son environnement social. Le discours enseignant est souvent, par défaut, élaboré en grande partie par l'intermédiaire des manuels ; du côté des élèves, les manuels sont en général, pour chacune des disciplines enseignées, le seul livre de référence. Cette puissance structurante des ouvrages scolaires est renforcée par leur apparente mais illusoire neutralité.

Aux yeux des élèves, des parents et d'une partie des enseignants, les manuels sont des références conformes aux programmes – élaborés par l'institution – et à l'état de la science. Ils ne sont pourtant – ils ne peuvent être – que des points de vue sur le monde.

On peut donc se poser la question sur la manière dont les manuels scolaires d'aujourd'hui abordent et présentent le fait colonial. La cohérence entre choix des documents et texte de synthèse est-elle toujours suffisamment rigoureuse ?

Les questions sémantiques, enjeu premier de l'écriture de l'histoire, sont-elles résolues d'un manuel à l'autre, voire d'une page de manuel à une autre ? Sur quels critères et en fonction de quels objectifs sont choisis les différents documents ?

Le passé devient aujourd'hui un enjeu d'identité collective tant pour les tenants des « aspects positifs de la colonisation » que pour certains groupes de descendants d'ex-colonisés qui s'adressent à l'ensemble de la nation. Seule la prise en compte de ces

⁷ Arjun Appadurai, *Après le colonialisme, les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Payot, 2001. Caroline Douki, Philippe Minard dir., « Histoire globale, histoires connectées : un changement d'échelle historiographique », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 2007, n° 5, n° 54-54 bis, p. 7-21.

⁸ Sophie Dulucq, Colette Zytnicki éd., *Décoloniser l'histoire ? De « l'histoire coloniale » aux histoires nationales en Amérique latine et en Afrique (xixe-xxe siècles)*, Saint-Denis, Société française d'histoire d'outre-mer, 2003.

avancées de la recherche dans les programmes et manuels scolaires permettra de tenir à distance les enjeux de mémoires, présentés parfois comme des “guerres de mémoires”, et remettra en question des discours qui confondent histoire réfléchie et rigoureuse et analyses faciles de certaines apparences du présent.

sous la direction de Gilles Boyer,
Pascal Clerc et Michelle Zancarini-Fournel
avec les contributions de
Driss Abbassi, Gilles Boyer,
Amadou M. Camara, Pascal Clerc,
Carine Eizlini, Frédéric Garan,
Susanne Grindel, Nicholas Harrison,
Anissa Hélie, Marie-Albane de Suremain,
Michelle Zancarini-Fournel.