



Lidil

Revue de linguistique et de didactique des langues

35 | 2007

Figures de l'auteur en didactique

Manuels d'histoire et colonisation

Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique

Françoise Lantheaume



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2283>

DOI : 10.4000/lidil.2283

ISSN : 1960-6052

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2007

Pagination : 159-175

ISBN : 978-2-84310-100-7

ISSN : 1146-6480

Référence électronique

Françoise Lantheaume, « Manuels d'histoire et colonisation », *Lidil* [En ligne], 35 | 2007, mis en ligne le 26 mars 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lidil/2283> ; DOI : 10.4000/lidil.2283

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Lidil

Manuels d'histoire et colonisation

Les forces et faiblesses de la polyphonie de l'auteur-réseau, ses effets sur la formation de l'esprit critique

Françoise Lantheaume

- 1 S'intéresser aux manuels scolaires d'histoire conduit à s'interroger sur les usages sociaux de l'histoire ; centrer l'étude sur une question d'histoire controversée (la colonisation) – controversée au sens où elle est objet de débats publics et d'enjeux mémoriels – c'est rencontrer la question de la politique du passé et de la « politique de la juste mémoire » (Ricœur, 2000 : 648) en relation avec les visées éducatives. L'enseignement de l'histoire est lié à la politique du passé, particulièrement en France où une alliance s'est nouée au XIX^e siècle entre la science, la République et l'enseignement de l'histoire (Seignobos, 1934 ; Nora, 1984). Les programmes d'enseignement et les manuels choisissent ce qui est mémorable et doit être mémorisé. Les manuels d'histoire de différents pays et époques en sont une illustration saisissante. Les manuels ont constitué un moyen privilégié pour rendre effectifs les choix inscrits dans des textes officiels résultant eux-mêmes de compromis. Obligatoires depuis 1890 à l'école primaire puis aux autres degrés d'enseignement, ce sont des ouvrages dont l'aspect a beaucoup évolué. Ils demeurent des outils pour les enseignants. Ceux d'histoire en seraient parmi les plus fervents utilisateurs (Tournier et Navarro, 1988) du fait notamment de l'injonction récurrente à utiliser des « documents¹ » en classe d'histoire ; documents longtemps conçus comme « un pont entre l'épistémologie de l'histoire et l'histoire enseignée » (Garcia et Leduc, 2003 : 135). Cet auxiliaire pédagogique librement choisi par les professeurs met en relation un nombre d'acteurs et d'auteurs toujours plus élevé au cours du XX^e siècle, et mobilise des techniques éditoriales renouvelées. Éléments du curriculum formel, les manuels scolaires sont des objets mettant en relation divers mondes (savant, politique, scolaire, commercial...). Ils contribuent à construire un accord sur des contenus d'enseignement controversés (Lantheaume, 2002, 2003), fournissant des ressources pour les professeurs et les élèves. Mais le mouvement paradoxal de multiplication et d'effacement des auteurs, l'évolution de leur organisation, ne sont pas sans effets sur la façon dont les manuels ont répondu à la prescription apparue dans les années 1960 de développer l'esprit critique des élèves, futurs citoyens.

- 2 Les travaux de Halbwachs (1925, 1950) soulignent l'importance de la transmission dans les cadres sociaux contemporains dans lesquels prennent forme les mémoires individuelles et collectives. Ils attribuent une priorité au collectif sur l'individuel et un rôle clé à certains « passeurs » dans la construction d'une mémoire collective. Pour étudier les manuels, « passeurs » parmi d'autres, nous nous situons dans le cadre d'une sociologie soucieuse de profondeur historique et de la sociologie de la traduction, issue de l'anthropologie des sciences, qui met au jour le travail de traduction des acteurs pour « intéresser » et « enrôler » d'autres « êtres » au cours d'une circulation de savoirs, d'objets, de personnes, le long de réseaux aux configurations diverses, dans le but de construire un accord sur leur définition, d'engager une action, de produire de la connaissance, de l'appartenance... (Latour, 1989 ; Callon, 1986). Les manuels sont donc envisagés ici comme des constructions sociales et comme des vecteurs d'une politique du passé caractérisée dans l'enseignement de l'histoire français par un double objectif : la transmission patrimoniale doublée plus récemment de la formation du sens critique des élèves. L'analyse présentée ici est fondée sur l'étude des programmes depuis 1923 et sur l'analyse d'un corpus de 73 manuels de lycée publiés entre 1937 et 2004. Après avoir précisé la fonction de l'enseignement de l'histoire en France et l'évolution des manuels, nous étudierons le traitement de l'histoire de la colonisation (principalement à l'étape de la conquête), présente dans les programmes pendant toute la période étudiée², en prenant comme fil conducteur le lien entre la forme des manuels et la formation du sens critique.

L'enseignement de l'histoire en France : un outil de socialisation politique

- 3 L'enseignement de l'histoire en France participe des « usages politiques du passé » (Lavabre, 2000 : 49). L'utilisation de l'histoire comme matériau d'une transmission réitérée à chaque nouvelle génération, de références morales et politiques en fait une « propédeutique du social » (Prost, 1996 : 26). On sait que « le trafic de la matière du passé par les pouvoirs légitimes ou illégaux » (Létourneau et Jewsiewicki, 2003 : 5) fait partie de la panoplie des hommes pour assoir ou étendre un pouvoir, soutenir un groupe d'acteurs dans ses revendications identitaires (Hartog et Revel, 2001). Les composantes imaginaires, symboliques, discursives, de la mémoire historique – particulièrement celle des constructions nationales (Anderson, 1991 ; Valensi, 1992 ; Thiesse, 1999 ; Hobsbawm et Ranger, 2006) – ont été étudiées comme autant de formes que peut revêtir un passé qui « n'est pas déjà là, gisant pieusement dans la mémoire des hommes. Il doit être réélabéré », comme le dit Walter Benjamin (Proust, 1994 : 47). Mais tel n'est pas le point de vue transparaissant dans l'enseignement de l'histoire, du moins dans son curriculum formel, qui privilégie la stabilité à l'incertitude, et laisse croire qu'il ranime un passé définitivement circonscrit. La contribution de l'enseignement de l'histoire à la construction du sentiment d'appartenance à un bien commun incarné dans une forme politique (la démocratie libérale) et un espace de référence (la nation, l'empire) nécessite un travail de réélaboration du passé.
- 4 Le processus de sélection parmi les connaissances, méthodes, objets, etc. est orienté par la double préoccupation de la transmission intergénérationnelle de la mémoire des œuvres des morts et, plus récemment³, de la formation d'un esprit critique censé assurer un esprit de liberté et la paix. Ainsi, l'enseignement de l'histoire a accompagné la

construction de l'Etat-nation et de l'empire, a légitimé la colonisation parée des vertus de la civilisation des Lumières et de son universalité, puis a revu le récit qu'elle en proposait à l'heure de la décolonisation, de l'Europe, et de l'immigration permanente. L'histoire de la colonisation triomphante est devenue une épine dans le pied de l'ex « plus grande France » réduite à l'hexagone. D'autant plus que, outre les difficultés historiographiques (Dulucq et zytnicki, 2005 ; merle et sibeud, 2006), désormais, le bien commun auquel faciliter l'adhésion des futurs citoyens n'est plus aussi consensuel et se situe dans un contexte marqué par une plus grande hétérogénéité culturelle du public scolaire, des mémoires conflictuelles, la relégation sociale et politique d'une partie de la population issue de l'immigration et de leurs enfants effectuant des bricolages identitaires à partir d'autres ressources que celles de l'histoire scolaire. Aux revendications communautaires, aux divisions de la société française à propos de l'interprétation d'une séquence historique⁴, s'ajoute un espace de référence non stabilisé (après l'empire, l'État-nation, l'Europe, le monde ?) ; autant d'éléments posant en des termes nouveaux la question du bien commun. La situation est compliquée par l'installation de la mémoire dans le domaine scientifique (Nora, 1984), mais aussi dans l'espace public politique et social, prenant la forme du « devoir de mémoire » et de la valorisation par voie administrative de certaines mémoires, faisant droit aux revendications mémorielles (Crivello et al., 2006). Une « concurrence des victimes » (Chaumont, 1997) s'est amplifiée depuis les années 1980, visant une reconnaissance dans l'espace public sociétal voire dans l'espace public politique à un moment où « la carte de l'espace public est mise en question, dans une société multiculturelle, par les revendications individuelles et communautaires » (Gautherin, 2005 : 137). Dans ce contexte l'enseignement de l'histoire a la tâche délicate de construire un récit public alors que chaque groupe aspire à voir son point de vue être dominant ou, à tout le moins, être pris en compte, et que l'horizon de vérité guidant les travaux scientifiques doit être articulé aux objectifs axiologiques et aux pratiques enseignantes dans des contextes hétérogènes.

De l'ouvrage d'auteurs à la banque de données : une polyphonie croissante

Un objet connectant des mondes séparés et traduisant des logiques différentes

- 5 Des logiques contradictoires sont à l'œuvre dans les manuels : savoirs savants (avec leurs enjeux et controverses), programmes, préoccupations pédagogiques (plus rarement didactiques) et logiques économiques. Cela incite à concevoir les manuels comme des « objets intermédiaires » (Vinck, 1999) entre des univers, des acteurs, des logiques, des problèmes à résoudre, différents selon les moments, les lieux, les situations. Ces objets ont connu des transformations majeures depuis leur création (Choppin, 1992 ; Lucas, 2001). Au xx^e siècle, leur conception, leur fabrication, les contraintes de leur élaboration, se sont transformées, leurs auteurs et leurs destinataires ont changé en nombre et en qualité. L'édition scolaire, dont les manuels constituent la plus grande part, est devenue un enjeu économique important pour ce secteur de l'économie. Cela se traduit notamment, dans un domaine très concurrentiel, par une logique marketing incitant les éditeurs et, sous leurs recommandations, les auteurs, à une approche plutôt consensuelle.

- 6 Jusqu'aux années soixante-dix, le nombre d'auteurs pour un manuel varie le plus souvent de un à trois ; ensuite, ce sont des équipes d'auteurs dont la liste ne cesse de s'allonger. Leur statut et leur origine géographique se sont diversifiés. L'inspecteur général universitaire des débuts s'est vu remplacé ou complété dans les années soixante par des mini équipes composées le plus souvent d'universitaires associés à un ou deux professeurs, fréquemment issus de classes préparatoires, majoritairement parisiens. Puis, à partir des années quatre-vingt, jusqu'à une dizaine d'enseignants du second degré, éventuellement un ou des universitaires, le tout généralement coordonné par un universitaire, constituent les équipes d'auteurs. Moins exclusivement agrégés, les auteurs de chaque manuel sont parfois d'origine géographique proche constituant un réseau territorial attaché à tel ou tel éditeur. Ils peuvent assurer d'autres fonctions dans l'institution : conseiller pédagogique, formateur, membre de jury de concours d'enseignement. On peut estimer à près d'un tiers les auteurs des manuels d'histoire jurés dans un concours de recrutement. L'univers éditorial et celui des jurys de concours constituent un univers participant du même réseau qui recoupe celui des formateurs et des inspecteurs. Le suivi de plusieurs éditions permet de saisir la porosité des univers et d'identifier des parcours professionnels entre ces diverses fonctions. Dans ce réseau, les idées, les personnes, et les objets, circulent. Cette fréquentation, souvent longue, contribue à une certaine homogénéisation des approches, des discours, des dispositifs textuels. Il y a là un « milieu » sans cesse élargi qui produit ses propres normes, choisit, reformule, élimine... effectuant ainsi un travail de traduction et de montage entre des éléments initialement non prévus pour aller ensemble et relevant de logiques contradictoires : un état de l'historiographie, des élèves parfois nourris de mémoire communautaire, des images, des textes, des enseignants aux pratiques différentes, des instructions officielles, des attentes sociales et politiques, des impératifs techniques et financiers, etc. Les manuels, regardés de près par la société civile, sont plus composites et constituent un objet de débats permanents. Ils sont le passage obligé de multiples réseaux qu'ils connectent dans un but : fabriquer une histoire publique afin d'« enrôler » (Callon, 1986) les nouvelles générations dans la cause républicaine, dans celle de la démocratie libérale et ses valeurs.

Multiplication des auteurs seconds, condensation et dissémination des informations

- 7 L'autre modification importante des manuels d'histoire a consisté à introduire des ressources plus diverses et à organiser une nouvelle répartition entre le texte de la leçon proprement dite et les documents. Charles Seignobos, anticipant les préceptes constructivistes, avait, dès 1858, indiqué que les documents devaient permettre de « mettre l'élève en activité » (Garcia et Leduc, 2003 : 135). Le rappel incessant dans les textes officiels du nécessaire usage des documents en classe d'histoire⁵ est progressivement traduit dans les manuels. A partir des années 1980 et sans interruption depuis, une déferlante de documents a envahi les manuels (Borne, 1998). La variété de leur nature associée à celle de la typographie, des maquettes, etc. ainsi que des références savantes de plus en plus diverses et implicites, font des manuels d'histoire des objets complexes avec un éclatement et une plus grande densité des informations. Le foisonnement des documents augmente le nombre d'auteurs implicites. Auteurs seconds

voire invisibles quand non nommés, au rôle non identifié, ils participent au développement d'une multi auctorialité diluant la fonction d'auteur.

- 8 De plus, la condensation et la dissémination d'informations peu hiérarchisées caractérisent les manuels d'histoire depuis un quart de siècle. Le texte de la leçon proprement dite est souvent réduit à quelques items très synthétiques tandis que les documents envahissent des pages de plus en plus nombreuses proposant un déploiement des items du texte-leçon. Mais l'effacement énonciatif (Rabatel, 2004) fait que la cohérence, les articulations – textes/documents et documents/ documents – la hiérarchisation des informations, sont désormais à construire par le professeur et/ou par les élèves seuls selon des opérations cognitives complexes supposant des connaissances extérieures au manuel. La condensation du discours mettant le lecteur en situation de devoir lui-même l'«*expanser*» (Laparra, 1991 : 120) présuppose une connivence culturelle contradictoire avec la volonté affichée de prendre en charge l'hétérogénéité du public scolaire. Reste la question du développement de l'esprit critique des élèves. La plus grande diversité des auteurs, des approches, des ressources, des démarches, proposée par les manuels, vise à faciliter l'apprentissage de la confrontation des points de vue, la prise de distance, la réflexivité des élèves. Etudier ce qu'il en est à propos de l'enseignement d'une question controversée pendant trois quarts de siècle, permet de disposer d'un analyseur.

La colonisation française à travers les manuels : justification, critique, relativisme

- 9 La conquête coloniale et la violence à laquelle elle a donné lieu sont un sujet source de controverses tant historiographiques que politiques, dont le traitement par les manuels a varié au cours du xx^e siècle. De moins en moins décrites, elles ont été abordées de différentes façons. Les manuels ne sont pas seuls en cause ; d'autres éléments jouent un rôle mais les manuels traduisent les changements qui leur sont extérieurs (historiographiques ou autres), leur donnant une forme scolaire. On peut distinguer trois façons d'aborder la conquête (la quatrième étant de ne pas l'aborder). La première, des années trente jusqu'aux années soixante, est caractérisée par la place importante qui lui est accordée et par la présence d'un auteur central maître d'un récit illustré par quelques documents. La deuxième, moins prolixe sur le sujet, est celle de la réinterprétation de la question selon un point de vue plus critique, se couplant, dans les années quatre-vingt, avec l'apparition d'un multi-auteur insaisissable, et d'une dévolution du sujet aux documents. La dernière période, dans la continuité de la précédente, a trois caractéristiques : une polyphonie (Bakhtine, 1978) auctoriale accrue introduisant une multiplicité de voix, de styles, et d'univers ; un essai de mise en équivalence ; une oscillation entre dénonciation et relativisme.

Le temps de l'auteur et de la violence coloniale justifiée

- 10 Dans la première période, la conquête est de l'ordre de l'anecdote rapportée et l'antériorité de la violence des populations locales justifie la riposte. Diverses formes rhétoriques sont mobilisées pour produire l'effet recherché dans un récit usant d'un passé distancié. Dans le Malet-Isaac (Hachette, Terminale, 1939) il est indiqué qu'en Algérie «*il fallut réprimer de sanglantes révoltes*» (p. 172), obligation impersonnelle («*il*

fallut ») qui a force de loi (naturelle ?) dont la raison est donnée dans le groupe de mots suivants (« sanglantes révoltes⁶ »). De même, la résistance aveugle « des tribus insoumises » (Editions de l'école, 1960, 2^{de}) entraîne une réplique, ou, comme dans le manuel de première Hatier en 1946, « Bugeaud reconnaît l'inhumanité de ce traitement mais c'est le seul moyen pour que les tribus abandonnent Abd-el-Kader » (p. 491). Le « mais » rétablit la justification de pratiques reconnues inhumaines⁷. Le récit héroïsé de la conquête coexiste avec l'euphémisme, l'allusion, et l'absence d'identification de responsabilité sous couvert de formules impersonnelles (le « on » fait florès). Le langage est imagé, les qualificatifs abondent, le déroulement de certaines opérations militaires est décrit par le menu, suscitant l'imagination, provoquant la réaction du lecteur face à un récit militaire et événementiel. Les années soixante battent cependant un peu en brèche cette approche. Le manuel de 2^{de} (Nathan, 1962) présente ainsi la prise de la smalah d'Abd-el-Kader : « De tels brillants faits d'armes furent exceptionnels : la plupart des expéditions consistèrent en longues courses où l'on razziait récoltes et troupeaux des tribus soumises à l'ennemi, les réduisant à la famine et au désespoir » (p. 426). La minoration de l'épopée, réduite à des pratiques de brigands, et la description de sentiments humains auxquels les élèves peuvent s'associer, sont autant de nouveautés exceptionnelles signalant un point de vue différent. L'abondance de détails trouve cependant une limite quand il y a dénombrement des victimes. Celles décomptées par les manuels sont toujours du côté des colonisateurs. Les cadavres des colonisés sont escamotés. Il y a là un point aveugle des manuels scolaires, qui perdure tout le siècle, s'amplifiant même. Ainsi, le manuel de 1^{re} Hatier qui, en 1946, cite Saint-Arnaud : « Nous tirons peu de coups de fusil, nous brûlons tous les douars, tous les villages, toutes les cahutes : l'ennemi fuit partout en emmenant ses troupeaux : il n'y a pas dans l'armée 5 tués et 40 blessés » (p. 491). Du côté arabe il n'existe que des fuyards, ce que ne dément pas le manuel reprenant à son compte ces propos. Les documents, peu nombreux, illustrent des séquences clés de la conquête et ses protagonistes (Bugeaud, Aumale...) à partir de peintures idéalisées de combats et de portraits officiels ainsi que de rares textes brefs racontant un épisode des combats, souvent insérés dans le texte même de la leçon. Celui-ci est un feuilleté organisé par l'auteur, incluant description et interprétation, proposant un point de vue à travers le récit de faits sélectionnés et hiérarchisés, non interrogés.

- 11 Dans tous les manuels, à quelques nuances près, la défense de la colonisation de progrès domine. La conquête et ses violences, dont les excès sont parfois critiqués, sont justifiées par les progrès à venir censés bénéficier à ceux-là même qui résistent aux conquérants. La forme de cette justification dans les manuels a conduit certains, professeurs, élèves, historiens, militants, etc. à développer une critique inspirée du tiers-mondisme.

Multiplication des auteurs et des documents, développement d'une critique abstraite

- 12 La seconde manière d'aborder la conquête coloniale a consisté à l'analyser comme relevant du processus de colonisation désormais envisagé à l'échelle mondiale. La violence coloniale devient un allant de soi et une abstraction. Cette tendance apparue dans les années 1960 avec les programmes dits Braudel, s'épanouit avec les nouveaux programmes de lycée du début des années 1980. A cette date, l'approche historiographique s'est modifiée et les manuels sont écrits à de multiples mains avec un

appareil documentaire envahissant alors que le texte de la leçon, rédigé dans un présent éternisé, a régressé. Il n'y a plus de récit, plus d'auteur identifié par une écriture, un point de vue, mais un jeu de relations implicites entre leçon et documents. La première dit le factuel, ce qui fait consensus, c'est la part « froide » ; les documents eux traitent la part « chaude », c'est là qu'est éventuellement évoquée la violence coloniale. La leçon destinée à être mémorisée en reste aux formules générales ne retenant qu'un nombre limité de faits, quand elle en fait mention. Par exemple, la conquête de l'Algérie, citée dans une « étude du monde musulman au XIXe » (Belin, 2nde, 1987, p. 302), est présentée de façon très minimaliste : « La France s'empare de la ville d'Alger en 1830 » (*ibid.*) et un fragment de phrase signale « une longue guerre contre Abd el-Kader » (*ibid.*). Les formulations des manuels Bordas (terminale, 1966) et Armand Colin (2nde, 1981) à propos de l'Afrique, sont parmi les plus explicites bien que très brèves, en signalant d'« incontestables abus » (Bordas) ou une « conquête concertée et brutale » (Armand Colin). Elles correspondent à un accord sur une critique contre des pratiques que l'époque réprovoque. Certains manuels vont plus loin dans la manifestation de la critique. Ainsi, le manuel de 1re Armand Colin (1981) évoque la « curée coloniale de la fin du XIXe siècle » (p. 259) et affirme, dans une vision rétrospective, que « les peuples que nous appelons barbares ne nous connaissent encore que par nos crimes » et que « le choc colonisateur » (p. 264) désagrège le système économique et social des indigènes et amorce des « résistances » (p. 265). Le cadre, critique, de la leçon est posé, marqué du sceau de la culpabilité de l'homme blanc dans un « nous » incluant auteurs, enseignants, élèves. Il se situe à un grand niveau de généralité d'autant plus qu'aucune analyse contextualisée ne complète cette affirmation. Le « nous » de seigneurie ou collectif et l'usage du présent rendent l'auteur et les propos abstraits. La violence est présentée comme englobant des faits communs à tous les pays pris dans la dynamique de la colonisation, ce qui contribue à banaliser une réalité concrète qui n'est plus décrite, à en relativiser le rôle et l'impact, et à faire l'économie de son analyse. Ce cadre allie critique et euphémisation dans une approche très globale où l'analyse géostratégique et la perspective de longue durée l'emportent.

- 13 Les manuels traitent donc de la conquête et de sa violence de diverses manières dans la partie leçon : peu d'informations, approche critique mais abstraite, évocation de résultats malgré tout « globalement positifs ». Les documents montrent ce que la leçon ne dit pas. Ce sont ces auteurs seconds, invisibles, qui à travers des caricatures de presse, quelques rares photographies ou textes de témoignage, donnent à voir le réel de la conquête. Cependant, les documents choisis portent plus volontiers sur la violence coloniale... belge ou anglaise. La disparition de l'auteur corrélée à la multiplication des auteurs invisibles correspond à l'introduction d'une critique plus ferme mais abstraite et temporisée par une mise en scène la mettant à distance, en mobilisant de nouvelles ressources et une nouvelle mise en forme ne cédant rien au positivisme précédent, ce qui nuance l'impact des nouvelles conceptions historiographiques sur les manuels scolaires.

Polyphonie auctoriale et mise en équivalence

- 14 La troisième façon d'aborder la violence coloniale coexiste avec la précédente, bien que son plein développement soit plus récent ; elle consiste à réunir dans une même catégorie de victimes les colons et les colonisés, tous victimes de « la » violence, au moyen d'une mise en équivalence de la violence subie par les conquérants et par les populations colonisées. L'approche est à la fois abstraite et humanitaire, les principes moraux

universels remplacent l'analyse contextualisée des phénomènes. Les manuels d'histoire traitent ainsi de la violence de la conquête en oubliant de faire de l'histoire en quelque sorte. Ainsi, dans le manuel de 2^{nde} de Magnard, en 1981, une phrase très balancée souligne le travail de mise en équivalence : « Parfois, on emploie la manière forte, comme en Indochine où le massacre de missionnaires français sert de prétexte à l'intervention et à la conquête ; souvent les officiers combinent la force et la persuasion » (p. 247). Face au « on » indéterminé employant une « manière forte » imprécise, il y a « les officiers » qui utilisent des moyens plus doux ; restent les « massacres » perpétrés par les autochtones qui, bien que qualifiés de prétextes, sont tout de même à l'origine du problème et justifient, *in fine*, l'intervention occidentale. Dans le même manuel, la conclusion de la partie consacrée à l'exploitation des colonies est significative d'une approche historiographique plus soucieuse des pays colonisés : « Or, le contact avec les Européens est néfaste pour les sociétés indigènes ; la concurrence des objets industriels tue l'artisanat local ; les anciens équilibres sont ruinés ; les valeurs traditionnelles remises en cause. Sans le vouloir, ni même le savoir, les colonisateurs déstabilisent l'Afrique et l'Asie » (p. 249). Le vocabulaire utilisé souligne la violence, objet d'une analyse plus complexe, portant cependant sur des entités abstraites : « les sociétés », « l'artisanat local », « les anciens équilibres », « les valeurs ». L'histoire culturelle, les théories tiers-mondistes sur l'origine des inégalités de développement, sont implicitement mobilisées pour introduire la critique et un certain relativisme culturel. Le postulat de l'ignorance des colonisateurs sur les conséquences de leurs actes et donc de leur irresponsabilité du fait de leur absence d'intentionnalité relativise l'évocation des violences et impose une équivalence nouvelle violence coloniale/violence des colonisés en les soumettant à la même dénonciation. Le texte du manuel Hatier, 1^{re} (1997), adopte une expression exceptionnelle pour décrire un épisode de la colonisation française en Algérie en signalant que les manifestations de 1871, qualifiées d'« insurrection musulmane », ont été « ... noyée(s) dans le sang par les troupes de métropole » (p. 62). Cette exception à la règle des manuels fait soudain apparaître ce qui est d'ordinaire caché : les effets de la violence. L'absence de mention de la violence de la conquête coloniale est plus nette encore dans les manuels des années quatre-vingt-dix comme si la situation de certains ex-pays coloniaux caractérisée par des violences récurrentes, avait un effet de relativisation sur la violence coloniale. De plus, la mentionner à un public scolaire dont une partie est originaire d'anciennes colonies semble poser problème, ce qui aboutit à une grande discrétion sur le sujet traité par quelques documents assez caricaturaux pour être objets de dénonciation facile tenant à distance leur charge contemporaine. Les savoirs savants sont ignorés ou leur traduction par les auteurs de manuel tient compte des destinataires : la logique civique intègre ainsi des préoccupations plus « communautaires », en prenant soin de ne pas risquer de blesser des mémoires à vif. L'enseignement de l'histoire, sur ce point, ne semble pas en mesure de refroidir un épisode brûlant de l'histoire.

- 15 Le nouveau cadre interprétatif de l'histoire diffusé dans l'enseignement à partir des années soixante, d'une histoire plus structurale et moins étroitement politique, a sorti les manuels d'un ethnocentrisme écrasant⁸, les a ouverts sur des analyses autres que politiques, sur la décolonisation, mais a partiellement refermé l'épisode de la conquête coloniale française tout en tentant de réactualiser la définition du bien commun proposé aux élèves. Celui-ci prend pour référence les principes universels des droits de l'Homme relevant plus de la morale que de l'histoire, plutôt que ceux, politiques, de l'Etat-nation républicain.

- 16 Depuis les années trente, les manuels d'histoire se caractérisent par une occultation croissante de la phase de la conquête coloniale et une relativisation réelle de sa violence. Celle-ci, jusqu'aux années soixante, est présentée par des récits dont les épisodes violents ne remettent pas en cause le projet colonial et sa validité. Ensuite, la violence coloniale est étudiée de façon à la fois plus critique, plus complexe, et atténuée par une approche globale et désincarnée. Quant à l'impact de la violence coloniale sur la métropole, il est généralement ignoré. Du détail de l'activité militaire à l'exemple illustrant l'idée générale, la place de la violence coloniale est de l'ordre de l'excès éventuel, de l'évidence non explicitée, ou bien est sous-estimée voire oubliée, mais elle n'est jamais réellement décrite ni analysée. Dans les manuels du XXI^e siècle la conquête reste abordée par la relation leçon/documents précédemment décrite, y compris pour traiter ce qui est la nouveauté historiographique retenue : l'imaginaire colonial. La figure de l'auteur entre profusion et effacement a contribué à la confusion entre sens critique et dénonciation, et à l'affaiblissement du récit historique public.

Conclusion : force et faiblesse de l'auteur-réseau

- 17 Transportant les logiques de divers mondes, les reproblématisant, les manuels s'imposent à la suite d'un travail de traduction donnant forme scolaire à ce qui n'en a pas, usant d'une polyphonie difficile à gérer. Le nombre d'entités de nature différente mobilisées pour faire un manuel, impose d'abandonner l'idée d'un macro acteur dictant sa loi à des auteurs dociles. Le *primum movens* dénoncé par certains a laissé place à un auteur-réseau de nature composite, dont le travail de traduction fait tenir ensemble des logiques et ressources différentes. L'enseignement de l'histoire dans une société critique pose cependant la question de la possibilité d'enseigner une histoire critique qui ne soit pas seulement dénonciatrice. La profusion auctoriale et son effacement paradoxal tiennent difficilement le double pari de la visée de vérité et l'objectif axiologique, la mission de transmission patrimoniale et le développement de l'esprit critique. Ils entravent même ce dernier quand ils introduisent un processus de mise en équivalence et une relativisation nuisant au raisonnement historique et à l'apprentissage de la comparaison, de la hiérarchisation, de la confrontation. Au total, les manuels portent les traces des compromis entre différents « êtres », refroidissent une question chaude, mais au prix de la quasi disparition d'un récit public dont la responsabilité est déléguée aux enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

Références bibliographiques

Anderson, B. (1991) : *Imagined communities*, London, Verso.

Bakhtine, M. (1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

Borne, D. (1998) : *Programme de travail 1997-1998. Thème 2. Le manuel scolaire*, Paris, La documentation française.

- Callon, M. (1986) : Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc, *L'Année sociologique*, 36, 169-208.
- Chaumont, J.-M. (1997) : *La concurrence des victimes. Génocides, identité, reconnaissance*, Paris, La Découverte.
- Choppin, A. (1992) *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- Crivello, M., Garcia, P., Offenstadt, N. (2006) : *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix-en-Provence, Publications de l'université de Provence, 257-269.
- Dulucq, S. et Zytnicki, C. (2005) : Penser le passé colonial français : entre perspectives historiographiques et résurgence des mémoires, *Vingtième siècle, revue d'histoire*, 86, 59-69.
- Garcia, P. et Leduc, J. (2003) : *L'enseignement de l'histoire en France. De l'ancien régime à nos jours*. Paris, Armand Colin.
- Gautherin, J. (2005) : Quand la frontière est bien tracée..., *Éducation et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 16/2, 137-154.
- Halbwachs, M. (1994) : *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris, Albin Michel [Alcan, 1925].
- Halbwachs, M. (1997) : *La mémoire collective*, Paris, PUF [1950].
- Hartog, F. et Revel, J. (dir) (2001) : *Les usages politiques du passé*, Paris, Editions de l'EHESS.
- Hobsbawm, E. et Ranger, T. (eds) (2006) : *L'invention de la tradition*, Amsterdam, Editions Amsterdam. [(1983) : *The Invention of Tradition*, Cambridge : Cambridge University Press.]
- Lantheaume, F. (2002) : *L'enseignement de l'histoire de la colonisation et de la décolonisation de l'Algérie depuis les années trente : Etat-nation, identité nationale, critique et valeurs. Essai de sociologie du curriculum*. Doctorat, Paris, Ehess, tapuscrit.
- Lantheaume, F. (2003) : Solidité et instabilité du curriculum d'histoire en France : accumulation de ressources et allongement des réseaux, *Education et sociétés. Revue internationale de Sociologie de l'éducation*, 12/2, 125-142.
- Laparra, M. (1991) : Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visées didactiques, *Pratiques*, 69, 97-124.
- Latour, B. (1989) : *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, Paris, La Découverte.
- Lavabre, M.-C. (2000) : Usages et mésusages de la notion de mémoire. *Critique internationale*, 7, avril, 48-57.
- Létourneau, J. et Jewsiewicki, B. (2003) : Politique de la mémoire, *Politique et Sociétés*, vol. 22, 2, 1-15.
- Lucas, N. (2001) : *Enseigner l'histoire dans le secondaire. Manuels et enseignement depuis 1902*, Rennes, PUR.
- Merle, I. et Sibeud, E. (2006) : Histoire en marge ou histoire en marche ? La colonisation entre repentance et patrimonialisation, in M. Crivello, P. Garcia, N. Offenstadt, *Concurrence des passés. Usages politiques du passé dans la France contemporaine*, Aix en Provence, Publications de l'Université de Provence, 245-255.
- Nora, P. (1984-1992) : *Les Lieux de mémoire*, Paris, Gallimard.
- Prost, A. (1996) : *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Le Seuil.

- Proust, F. (1994) : *L'histoire à contre temps. Le temps historique chez Walter Benjamin*. Paris, Editions du Cerf.
- Rabatel, A. (2004) : L'effacement énonciatif dans les discours représentés : effets pragmatiques de sur- et de sous-énonciation. *Langages*, 156.
- Ricœur, P. (2000) : *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil.
- Seignobos, C. (1934) : L'enseignement de l'histoire comme instrument d'éducation politique, in C. Seignobos, *Études de politique et d'histoire*, Paris, PUF, 109-132.
- Thiesse, A.-M. (1999) : *La création des identités nationales*, Paris, Le Seuil.
- Tournier, M. et Navarro, M. (1988) : *Les professeurs et les manuels scolaires*, Rapport de recherche n° 5. Paris, Inrp.
- Valensi, L. (1992) : *Fables de la mémoire. La bataille des Trois Rois*, Paris, Le Seuil.
- Vinck, D. (1999) : Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales, *Revue française de sociologie*, XL-2, 385-414.

NOTES

1. L'étude (Lantheaume, 2002) montre une notion extensive du document dans les manuels d'histoire : des « documents » fabriqués par les auteurs de manuels dans un but pédagogique sont mêlés à des documents réellement historiques, introduisant une certaine confusion sur la notion de document.
2. Pour la première fois, les programmes de 2002 commençant l'étude au « milieu du XIX^e siècle », excluent la conquête de l'Algérie (Voir *Bulletin officiel* n° 7, 3 octobre 2002, hors série).
3. Voir le Plan Langevin-Wallon et les *Instructions officielles* depuis les années 1950.
4. L'article 4 de la Loi du 23 février 2005 demandant que soit enseigné « le rôle positif de la présence française outre-mer » témoigne de la force des lobbies, et, à travers le débat qu'il a suscité jusqu'à son abrogation, du caractère controversé de cette histoire.
5. Documents pour illustrer la leçon puis, à partir des années 1960, pour favoriser l'apprentissage de la méthode historique, avant son abandon car « il serait cependant illusoire de prétendre reproduire au lycée les démarches scientifiques dans leur totalité [...], le document est d'abord le moyen du travail personnel des élèves et de l'exercice de l'esprit critique » ; documents patrimoniaux aussi dont la connaissance « est un passage obligé » (programmes de lycée, *Bulletin officiel* n°12, 29 juin 1995).
6. La responsabilité de la violence est ainsi imputée aux colonisés.
7. La pratique des razzias est parfois citée, celle des enfumades n'est pas évoquée sauf exception.
8. Comme l'affirme, en 1987, le manuel de 2^{de} Belin en introduction au chapitre intitulé « Regard sur les civilisations d'Asie et d'Afrique » : « ... on ne peut, on ne doit hiérarchiser les civilisations. » (p. 298).

RÉSUMÉS

L'article étudie, à partir d'un point de vue sociologique enrichi de travaux des sciences du langage, la façon dont la conception et l'organisation des manuels d'histoire orientent les différentes façons d'aborder la conquête coloniale. La multiplication des auteurs, visibles et invisibles, constituant un auteur-réseau, produit une polyphonie dont les effets sont analysés. C'est tour à tour et parfois de façon simultanée, la justification, la critique, et le relativisme, qui l'emportent. La solidité des manuels assurée par l'auteur-réseau laisse cependant à l'enseignant et à l'élève la tâche de donner sens à des ressources aussi nombreuses que les ellipses qu'elles contiennent.

Adopting a sociological point of view informed by the language sciences, this article proposes to show how the conception and organisation of history manuals influence different ways of approaching the colonial conquest. The multiplicity of authors, visible and invisible, constitute an author-network and produce a polyphonic effect which is analysed. One after another and sometimes simultaneously, justification, criticism and indeed relativism are brought to the foreground. Nonetheless, the solidity of manuals assured by an author-network leave teacher and learner the task of constructing meaning from the numerous resources with their inherent gaps.

AUTEUR

FRANÇOISE LANTHEAUME

Université Lumière, Lyon 2, UMR Éducation et Politiques.